

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
Державний заклад  
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ імені К. Д. УШИНСЬКОГО»

На правах рукопису

**Нестеренко Вікторія Володимирівна**

**УДК: 370.711+378.013+372.21+378.175.4**

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ  
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В СИСТЕМІ  
ЗАОЧНОГО НАВЧАННЯ**

**13.00.04 – теорія і методика професійної освіти,**

**13.00.08 – дошкільна педагогіка**

Дисертація на здобуття наукового ступеня

доктора педагогічних наук

Науковий консультант:  
**Карпова Елла Едуардівна,**  
доктор педагогічних наук,  
професор

Одеса – 2013

## ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ I. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В СИСТЕМІ ЗАОЧНОГО НАВЧАННЯ	22
1.1. Основні категорії і поняття дослідження	22
1.2. Методологія дослідження підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання	48
1.2.1. Сутність і принципи використання в дослідженні системного підходу	54
1.2.2. Синергетичний підхід як методологічний принцип дослідження	59
1.2.3. Особистісно зорієнтований підхід у дослідженні підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання	69
1.2.4. Акмеологічний підхід та його використання у дослідженні	75
Висновки з розділу I	79
РОЗДІЛ II. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В СИСТЕМІ ЗАОЧНОГО НАВЧАННЯ	84
2.1. Об'єктивні передумови виникнення і розвитку заочної форми навчання	84
2.2. Проблема вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в умовах заочного навчання в теорії і практиці вищої школи	98
2.3. Особливості студентів заочної форми дошкільної професійної підготовки як суб'єктів навчальної діяльності	123
2.4. Педагогічні умови підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання	137
2.4.1. Індивідуалізація освітнього процесу	140
2.4.2. Персоналізація навчальної діяльності студентів	158
2.4.3. Фасилітативна підтримка студентів у процесі їхньої самореалізації і саморозвитку як суб'єктів самостійної	168

навчальної діяльності	
2.5. Андрагогічна модель підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання	179
Висновки з розділу II	202
РОЗДІЛ III. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В СИСТЕМІ ЗАОЧНОГО НАВЧАННЯ ЯК СУБ'ЄКТІВ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	207
3.1. Сутність ефективності і результативності підготовки студентів заочної форми навчання у вищому навчальному закладі	207
3.1.1. Сутність і складові підготовленості студентів заочної форми навчання до самостійної навчальної діяльності як результату підготовки у ВНЗ	216
3.1.2. Індивідуальні показники підготовленості студентів заочної форми навчання до самостійної навчальної діяльності	225
3.2. Моделювання індивідуальної підготовленості майбутніх фахівців дошкільної освіти до самостійної навчальної діяльності в системі заочного навчання	232
3.2.1. Загальна характеристика експериментальної вибірки	241
3.2.2. Прогнозування успішності підготовки студентів заочної форми навчання за індивідуальними показниками підготовленості до самостійної навчальної діяльності	274
Висновки з розділу III	293
РОЗДІЛ IV. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В СИСТЕМІ ЗАОЧНОГО НАВЧАННЯ	297
4.1. Організація та методика експериментальної роботи	297
4.2. Результати констатувальних зрізів та їх аналіз	303
4.3. Методика реалізації андрагогічної моделі підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання	317
4.4. Результати формувального експерименту та їх аналіз	348
Висновки з розділу IV	365
ВИСНОВКИ	371
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	376

ДОДАТКИ

436

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Соціально-економічний розвиток України висуває перед вищою школою нові цілі і завдання, зокрема забезпечення пріоритетності розвитку людини як особистості і громадянина; виведення вітчизняної освіти на рівень розвинених країн світу шляхом докорінного реформування її концептуальних, структурних, організаційних основ. Вирішення цих завдань передбачає входження у світове інформаційне суспільство через широке впровадження новітніх технологій і технічних засобів комунікації; реалізацію заходів щодо демократизації і гуманізації освітнього процесу, забезпечення його доступності для всіх громадян.

У програмі ЮНЕСКО наголошується, що система вищої освіти, яка відповідає викликам сьогодення, має змінити концепцію навчання на все життя. Постає проблема підготовки фахівців не тільки до опанування професійної діяльності, але й уміння постійно (упродовж усього життя) підвищувати свій професійний рівень. У дослідженнях вітчизняних учених підготовка фахівців нової генерації, спроможних адаптуватися до швидкоплинних змін у професійній діяльності, самостійно поповнювати професійні знання та збагачувати власний професійний досвід, пов'язується з безперервною освітою (В. П. Андрущенко, Г. О. Атанов, Г. О. Балл, В. І. Бондар, В. П. Вахтерова, Б. С. Гершунський, І. А. Зязюн, М. З. Згуровський, Б. І. Корольов, Н. Г. Ничкало, О. Г. Мороз, С. О. Сисоєва, Д. В. Чернілевський та ін.).

Ідея безперервної освіти, шляхи і засоби її реалізації обґрунтовується у філософських, соціальних, психологічних, педагогічних аспектах у працях А. М. Алексюка, М. М. Боритко, О. П. Владиславлева, М. В. Гамезо, Б. С. Гершунського, В. В. Горшкова, Ю. М. Кулюткіна, В. С. Ледньова, В. І. Лугового, В. К. Майбороди,

В. Г. Онушкіна, В. М. Турченко, Ф. Р. Филипова та ін. Для її практичного впровадження узгоджено цілі, завдання і зміст усіх ланок системи освіти; вдосконалено і введено варіативні форми післядипломної освіти; дистанційну освіту й освіту он-лайн (О. О. Андреев, Н. В. Морзе, Є. С. Полат, Н. Г. Сиротенко, А. В. Хуторської та ін.). Популярним і затребуваним у процесі безперервної освіти залишається заочне навчання, яке, поряд із денною, охоплює в Україні всю систему професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах і дозволяє навчатись у будь-якому віці без відриву від роботи і місця проживання. Водночас у працях практиків і науковців лише наголошується на необхідності розвитку й удосконалення системи заочної форми навчання у вищій школі. У наукових дослідженнях ця проблема тривалий час фактично не порушувалась і тільки в останнє десятиріччя стала привертати увагу вчених. Зокрема, досліджено історію, сучасний стан і перспективи вищої заочної освіти (О. А. Біда, І. І. Гурьєва, В. М. Лазарєв, І. Г. Шамсутдінова); схарактеризовано структуру вищої заочної педагогічної освіти в Україні (Т. І. Кобзарєва); визначено відмінності і спільні риси заочної і дистанційної освіти (К. В. Корсак), педагогічні проблеми заочного навчання (О. С. Дьюал), педагогічні умови впровадження інноваційних педагогічних технологій у професійній підготовці студентів заочної форми навчання (О. С. Поплєвко, Н. Ф. Телешева); доведено доцільність удосконалення заочного навчання студентів у вищій школі засобами відкритої освіти (Н. М. Бикова); формування стратегії їхньої професійної саморегуляції (І. І. Ашкінадзе) та особливості організації самостійної роботи студентів молодших курсів (Л. П. Давидова) тощо.

Розробці проблем підготовки фахівців у системі заочного навчання сприяло виявлення особливостей навчання дорослих, що становлять основний контингент студентів у системі заочного навчання

(В. М. Вергасов, А. В. Даринський, А. О. Деркач, Б. О. Житник, В. Б. Коновалова, В. В. Крижко, Н. В. Кузьміна, А. К. Маркова, Є. М. Павлютенков, К. В. Петров, В. А. Петровський, В. А. Семиченко, В. Д. Шадриков та ін.). Розкрито соціальні аспекти андрагогіки, модульне структурування освіти дорослих (М. Т. Громкова); принципи, технології, форми і методи навчання дорослих (С. І. Змійов, Г. К. Капітанська, Л. М. Нургалєєв, Є. В. Плотникова, В. І. Подкоритов, Н. Є. Сєдова); схарактеризовано зарубіжний досвід навчання дорослих (Л. М. Мітіна). Натомість у контексті підготовки фахівців у системі вищого педагогічного заочного навчання ці питання не розглядались.

З-поміж проблем підвищення якості професійної підготовки у вищих навчальних закладах майбутніх педагогів різних спеціальностей гострою є проблема підготовки фахівців для дошкільної освіти. Курс української держави на покращення демографічної ситуації у країні, оновлення й розширення мережі дошкільних навчальних закладів, упровадження сучасних методик виховання і розвитку дітей дошкільного віку вимагає принципового оновлення і поповнення корпусу педагогічними кадрами нової генерації. Адже якість професійної підготовки педагогів дошкільного фаху зумовлює рівень освіченості і вихованості майбутнього покоління. На цьому акцентують увагу вчені, розглядаючи різні аспекти проблеми вдосконалення змісту підготовки фахівців дошкільної освіти і професійного становлення майбутнього вихователя. Розглянуто теоретичні і методичні аспекти ступеневої підготовки фахівців дошкільної освіти у вищих навчальних закладах (Л. В. Артемова); сутність компетентнісного підходу у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти у вищому навчальному закладі (А. М. Богуш) і формування їхньої професійної компетентності (Г. В. Беленька); фахової підготовки майбутнього педагога-вихователя дошкільного закладу до економічного виховання дітей (Н. Г. Грама); до

роботи з неблагополучними сім'ями (Т. Г. Жаровцева), управління системою фізичного виховання дітей дошкільних навчальних закладів (Н. Ф. Денисенко, Т. О. Пономаренко). Окремий напрям складає розробка теоретичних і методичних засад організації професійного самовиховання майбутніх вихователів дошкільних закладів (О. Г. Кучерявий); формування їхньої еколого-педагогічної культури (Н. В. Лисенко); художніх і конструктивних умінь (Н. М. Голота); організації педагогічної практики майбутніх педагогів дошкільної освіти (М. А. Машовець); особливостей їхньої підготовки за кредитно-модульною системою організації навчального процесу (Т. І. Поніманська), системою варіативної професійної підготовки (Р. М. Пріма) та інші. Водночас зауважимо, що всі дослідження з проблеми підготовки фахівців з дошкільної освіти у вищих навчальних закладах зорієнтовані тільки на денну форму навчання, незважаючи на те, що переважна кількість вихователів, які працюють у дошкільних навчальних закладах, здобувають вищу педагогічну освіту і підвищують свій освітньо-кваліфікаційний рівень за заочною формою навчання.

Отже, відсутність у педагогічній науці цілісного уявлення щодо особливостей заочного навчання, шляхів і засобів його модернізації в системі вищої освіти у цілому та професійній підготовці фахівців дошкільної освіти зокрема, сприяло виникненню таких суперечностей між:

- високим рівнем попиту на безперервну вищу професійну дошкільну освіту і відсутністю науково обґрунтованої теорії професійної підготовки фахівців дошкільної освіти у системі заочного навчання;
- необхідністю адаптації студентів вищого педагогічного навчального закладу до умов заочної форми навчання і відсутністю теоретично обґрунтованих засад забезпечення означеної підготовки;
- зростаючими темпами інформатизації освітнього процесу у



вищому навчальному закладі і низьким рівнем використання сучасних телекомунікаційних засобів і технологій у підготовці студентів заочного навчання – майбутніх фахівців дошкільної освіти;

- неухильно зростаючим обсягом навчального матеріалу, необхідного для самостійного опрацювання майбутнім спеціалістам дошкільної освіти, і відсутністю методичного забезпечення цього процесу в умовах заочної форми навчання.

Ураховуючи соціальну значущість проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти за заочною формою навчання, відсутність наукових досліджень, що відповідають об'єктивним обставинам змін у системі вищої заочної педагогічної освіти, було визначено тему дослідження «Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання».

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження виконувалося відповідно до тем: «Професійне становлення педагога в умовах модернізації вищої освіти» (№ 0109U000188), «Індивідуалізація професійної підготовки майбутніх педагогів в умовах заочного навчання у вищому навчальному закладі» (№ 0111U000168), кафедри дошкільної педагогіки Інституту дошкільної та спеціальної освіти, що входять до тематичного плану наукових досліджень Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Тему дисертаційного дослідження затверджено вченою радою Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (протокол № 10 від 24 червня 2010 р.) та узгоджено Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень з педагогічних та психологічних наук в Україні (протокол № 7 від 26 жовтня 2010 р.).

**Мета дослідження:** науково обґрунтувати й експериментально апробувати андрагогічну модель підготовки майбутніх фахівців

дошкільної освіти на початковому етапі заочного навчання.

**Завдання дослідження:**

1. Визначити й обґрунтувати теоретико-методологічні концепти підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійної діяльності в системі заочного навчання.

2. Розкрити сутність і структуру поняття «підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання» та «підготовленість студентів заочної форми навчання до самостійної навчальної діяльності»; уточнити поняття «система заочного навчання», «самостійна навчальна діяльність студентів заочної форми навчання».

3. Схарактеризувати особливості студентів заочної форми дошкільної професійної підготовки як суб'єктів самостійної навчальної діяльності.

4. Розробити й обґрунтувати андрагогічну модель підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання.

5. Обґрунтувати педагогічні умови підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання.

6. Визначити компоненти і показники підготовленості студентів заочної форми навчання до самостійної навчальної діяльності на початковому етапі підготовки у виші.

7. Виявити взаємозв'язок індивідуальної підготовленості студентів заочної форми навчання до самостійної навчальної діяльності з успішністю їхньої підготовки.

8. Розробити й апробувати експериментальну методику підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до самостійної навчальної діяльності в системі заочного навчання за андрагогічною моделлю.

**Об'єкт дослідження:** професійна підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти у вищому навчальному закладі в системі заочного навчання.

**Предмет дослідження:** організація і зміст початкового етапу підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання у виші.

**Загальна гіпотеза дослідження:** успішність підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійної діяльності в системі заочного навчання вишу зумовлюється станом їхньої підготовленості до самостійної навчальної діяльності. Формування такої підготовленості забезпечується організацією підготовки студентів заочної форми навчання за андрагогічною моделлю, що складається з діагностувального, прогнозувального, змістово-методичного і результативного компонентів, відповідних педагогічних умов і методики навчання самостійної навчальної діяльності.

Загальну гіпотезу конкретизовано частковими припущеннями, що визначають сутність експериментальної методики, а саме:

- формування підготовленості майбутніх фахівців дошкільної освіти до самостійної навчальної діяльності буде ефективним, якщо в процесі їхньої підготовки в системі заочного навчання буде реалізовано такі педагогічні умови: 1) індивідуалізація освітнього процесу, що створює простір і можливість коригування навчання студентів у виші відповідно до розвитку їхньої індивідуальності й особистісних проявів як дорослих; 2) персоналізація навчальної діяльності студентів, яка базується на відповідальності кожної особистості за обраний шлях, форми і засоби опанування змісту підготовки у виші; 3) фасилітативна підтримка студентів у процесі їхньої самореалізації і саморозвитку як суб'єктів самостійної навчальної діяльності.

**Провідна ідея дослідження:** ефективність підготовки у вищому навчальному закладі майбутніх фахівців дошкільної освіти в умовах заочного навчання на початковому етапі зумовлюється урахуванням і розвитком їхніх потенційних індивідуальних можливостей і відповідності особли-

востям навчання дорослих.

Реалізації провідної ідеї концепції сприятиме відповідне методологічне забезпечення дослідження, представлене як різнобічне висвітлення історичного, методологічного, теоретичного і методичного аспектів професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання.

**Концепція дослідження.** В основу концепції покладено ідею про зумовленість якості підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійної діяльності в системі заочного навчання ступенем урахування у навчальному процесі їхніх індивідуальних можливостей як суб'єктів навчальної діяльності; залежності ефективності такої підготовки від змісту і принципів організації самостійної навчальної діяльності студентів. Реалізація цієї ідеї базується на трьох взаємопов'язаних концептах:

1. *Методологічний концепт* становлять положення щодо пізнання об'єктивної дійсності за законами єдності й боротьби протилежностей, взаємного перебігу кількісних і якісних змін, їх відбиття у структурі цілісності і способах її функціонування.

Означені положення обґрунтовуються використанням у дослідженні:

- системного підходу, що виявляє різноманітний характер взаємозв'язків (суб'єкт-об'єктних, суб'єкт-суб'єктних, змістово-цільових, змістово-регулювальних і т. ін.) складових процесу професійної підготовки як цілісного утворення (А. М. Авер'янов, В. Г. Афанасьєв, Л. Ф. Бергаланфі, І. В. Блауберг, В. М. Садовський, А. І. Уйюмов, Е. Г. Юдін та ін.);

- синергетичного підходу, що характеризує процес підготовки майбутніх фахівців у системі заочного навчання як відкриту багатокомпонентну систему, якій властиві саморозвиток і саморегуляція (В. І. Аршинов, С. В. Бірюков, В. П. Бранський, О. М. Князева,

І. Пригожин та ін.);

- особистісно зорієнтованого підходу, що передбачає розгляд процесу підготовки майбутнього фахівця дошкільної освіти до професійної діяльності в системі заочного навчання з позиції його суб'єктів, які виявляють свої можливості, здібності і виступають творцями професійного становлення і самоактуалізації (А. Л. Адлер, Є. В. Бондаревська, А. Х. Маслоу, К. К. Платонов, К. Р. Роджерс, С. Л. Рубінштейн, В. В. Серіков, О. Л. Подліняєв, І. С. Якиманська та ін.);

- акмеологічного підходу, що визначає вибір системи принципів, форм та методів навчання відповідно до вікових особливостей студентів заочної освіти і їхнього становлення як суб'єктів самостійної навчальної діяльності (О. О. Бодальов, Н. Ф. Вишнякова, Ю. О. Ганін, І. Д. Дємакова, А. О. Деркач, В. І. Долгова, І. А. Колеснікова, В. М. Максимова, А. З. Рахімов та ін.).

2. *Теоретичний концепт*, визначає систему вихідних параметрів і дефініцій, які розкривають розуміння сутності професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання, її специфічних функцій і характеристик. Визначальним для теоретичного концепту є положення, згідно з яким підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання відбувається як поступове усвідомлення себе і своїх можливостей у контексті професійної діяльності, що засвоюється. Така підготовка базується на принципі єдності свідомості, особистості і діяльності, і відбувається при домінуванні суб'єкта у створенні власної Я-концепції як студента і майбутнього фахівця дошкільної освіти.

Теоретичні засади дослідження склали наукові концепції, що розкривають теорію і технологію:

- навчання дорослих (Б. Г. Ананьєв, Т. Г. Браже, С. Г. Вершловський, Л. Л. Горбунова, М. Т. Громкова, А. В. Даринський, О. М. Єлизарова,

І. А. Колеснікова, Ю. М. Кулюткін, Л. М. Лесохіна, А. М. Мітіна, В. Г. Онушкін, В. І. Подобєд, Д. Ретер, Е. Р. Саїтбаєва, Є. П. Тонконога та ін.);

- удосконалення професійної підготовки педагогів (О. А. Абдулліна, В. В. Горшкова, В. М. Гриньова, В. О. Гусєв, Е. Е. Карпова, Н. В. Кічук, А. Ф. Линенко, Г. О. Нагорна, М. Д. Никандров, Р. М. Пріма, В. А. Семиченко, З. І. Слєпкань, Н. Л. Стефанова, Н. Д. Хмель та ін.);

- формування особистості педагога в процесі його професійного становлення (Л. П. Булаєва, В. І. Загвязинський, І. А. Зязюн, М. Б. Євтух, Л. В. Кондрашова, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос, З. Н. Курлянд, М. О. Лазарєв, Л. С. Нечепоренко, В. О. Сластьонін, Н. М. Тарасевич, Р. І. Хмельюк, О. І. Щербаков та ін.);

- інновацій у підготовці майбутніх педагогів до професійної діяльності (А. М. Алексюк, В. П. Безпалько, І. М. Богданова, А. О. Вербицький, Т. О. Дмитренко, В. І. Євдокимов, В. І. Лозова, В. М. Монахов, А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, І. Ф. Прокопенко, С. Пейперт, Б. Ф. Скіннер, І. А. Смолюк, Х. Мітчел, О. Г. Шпак та ін.);

- індивідуалізації професійної підготовки майбутніх педагогів (Т. В. Бурлакова, І. В. Лемешева, О. М. Пехота, Т. М. Степанова та ін.).

3. *Технологічний концепт* включає розробку й реалізацію методики андрагогічної моделі підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання, що передбачає педагогічний супровід самовизначення, саморозвитку і самоактуалізації майбутніх фахівців дошкільної освіти в межах самостійної навчальної діяльності на засадах індивідуального зростання за допомогою спеціально дібраних діагностувальних і тренувальних програм, індивідуалізації та персоналізації завдань для самостійної навчальної роботи, що супроводжують базову професійну підготовку.

Технологічні засади дослідження склали наукові концепції, що

розкривають:

- методику організації самостійної навчальної діяльності майбутніх фахівців (В. Є. Бенера, О. А. Біда, Л. Г. Вяткін, Л. П. Давидова, І. І. Деркач, В. О. Казаков, Т. А. Камишнікова, Н. Л. Стефанова та ін.);

- критерії і показники ефективності навчально-виховного процесу (Ю. К. Бабанський, О. М. Іонова, В. А. Казаков, О. В. Попова, Л. С. Подимова, Н. Ф. Талізїна, В. О. Сластьонін та ін.);

- методику використання та впровадження інформаційних комп'ютерних технологій у навчальному процесі ВНЗ (В. Ю. Биков, Ю. П. Господарик, М. С. Дмитрієва, М. І. Жалдак, Є. С. Полат, О. В. Співаковський та ін.).

Для вирішення визначених завдань дослідження і перевірки його вихідних припущень використовувався комплекс **методів**. З метою визначення поняттєво-категоріального апарату, порівняння й зіставлення різних поглядів на досліджувану проблему, розгляду теоретичних питань використано *методи аналізу* (ретроспективний, порівняльний) літературних джерел; для обґрунтування і розробки андрагогічної моделі підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання - *методи теоретичного і математичного моделювання*. Задля визначення стану підготовленості студентів заочного навчання до самостійної навчальної діяльності застосовано *емпіричні методи*: діагностувальні (анкетування, опитування, тестування), обсерваційні (спостереження, самоаналіз, самооцінка, рефлексія); для виявлення ефективності педагогічних умов та методики підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійної діяльності в системі заочного навчання за андрагогічною моделлю використано *педагогічний експеримент* (розвідувально-пошуковий, констатувальний і формувальний); для перевірки достовірності отриманих результатів дослідження – кількісний та якісний аналіз емпіричних даних *методами*

*кореляційного, кластерного, факторного, регресійного аналізу.* Статистична обробка здійснювалась за допомогою програмного продукту Майкрософт StatSoft Statistica v6.0.

**Експериментальна база дослідження.** Експериментально-дослідна робота була здійснена на базі підготовки студентів напряму 6.010101 – «Дошкільна освіта» в Державному закладі «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Миколаївському національному університеті імені В. О. Сухомлинського, Державному закладі «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», Херсонському та Мукачівському державних університетів, упродовж 2008-2012 навчальних років. До статистичної обробки даних увійшли результати тестування 749 студентів заочної форми навчання у педагогічних вишах. У формувальному експерименті взяли участь 279 студентів 1 курсу заочної форми навчання Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» та Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

**Наукова новизна дослідження.** Вперше розроблено й науково обґрунтовано концепцію підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти на початковому етапі в умовах заочного навчання, яка охоплює методологічний, теоретичний та технологічний концепти. Розкрито сутність і структуру підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання, її особливості; визначено поняття «підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання» (спеціально організований процес опанування майбутнім вихователем професійної діяльності, що відбувається без відриву від основного місця роботи в контексті цілеспрямованої самостійної навчальної діяльності під керівництвом і за підтримкою викладачів вишу; базується на поступовому усвідомленні майбутнім фахівцем себе і своїх можливостей у засвоєній



професійній діяльності й оволодінні вмінням учитися самостійно) та «підготовленість студентів заочної форми навчання до самостійної навчальної діяльності» (індивідуальна характеристика здатності майбутнього фахівця бути суб'єктом навчальної діяльності в процесі професійної підготовки); схарактеризовано особливості студентів заочної форми дошкільної професійної підготовки як суб'єктів самостійної навчальної діяльності (позитивна й усвідомлена мотивація навчання, відповідальність, усвідомленість інформаційного запиту, ангажованість, здатність до рефлексії, критичність, відкритість і децентрованість мислення, самостійність); визначено компоненти їхньої підготовленості до самостійної навчальної діяльності (відкритість до змін, загальні розумові здібності, вміння опрацьовувати інформацію), показники (ригідність/мобільність; узагальнення та аналіз матеріалу, інертність мислення і переключення, емоційні компоненти мислення і відволікання, швидкість і точність сприйняття; закономірності числового ряду, визначення суттєвих ознак, складні аналогії, виключення понять) та особливості їх зв'язку відповідно до віку студентів; створено математичні моделі лінійної регресії, що дозволяють складати прогнози ефективності підготовки студентів на початковому етапі навчання у вищому навчальному закладі з урахуванням їхнього віку та вияву індивідуальної підготовленості до самостійної навчальної діяльності; розроблено андрагогічну модель підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання, яка складається з чотирьох компонентів (діагностувальний, прогнозувальний, змістово-методичний та результативний), педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання (індивідуалізація освітнього процесу, персоналізація навчальної діяльності студентів, фасилітативна підтримка студентів у процесі їхньої самореалізації і саморозвитку як суб'єктів самостійної навчальної діяльності) і форм їх

реалізації (вхідне і поточне комп'ютерне тестування, виконання навчальних завдань для самостійної роботи з консультативною підтримкою і методичним супроводом викладача за допомогою інформаційних комп'ютерних технологій); уточнено поняття «система заочного навчання», «самостійна навчальна діяльність студентів заочної форми навчання».

Дістали подальшого розвитку теорія і методика професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання у вищих навчальних закладах.

**Практичне значення одержаних результатів** полягає в розробці: експериментальної методики підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання в процесі опрацювання нормативних дисциплін «Вступ до спеціальності», «Загальна педагогіка», «Дошкільна педагогіка» за напрямом підготовки 6.010101 – «Дошкільна освіта» з використанням комп'ютерних технологій; системи завдань для самостійної роботи студентів, що спрямовані на розвиток їхніх розумових здібностей, навичок логічного мислення, відкритості до нової інформації; системи дистанційного тестування індивідуальних здібностей студентів до самостійного навчання.

Результати дослідження можуть бути використані викладачами вищих педагогічних закладів освіти всіх рівнів акредитації, які здійснюють підготовку і перепідготовку фахівців дошкільного профілю, а також при розробці програм та інноваційних навчальних курсів із використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

**Упровадження результатів дослідження** з підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання відбувалось у процесі фахової підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в Державному закладі «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (акт № 3084 від 27.11.2012),

Миколаївському національному університеті імені В. О. Сухомлинського (акт № 08.1/1972 від 13.12.2012), Державному закладі «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (акт № 1/4973 від 12.12.2012), Херсонському державному університеті (акт № 07-12/2581 від 03.12.2012), Мукачівському державному університеті (акт № 2783 від 28.11.2012), Рівненському державному гуманітарному університеті (акт № 182 від 28.12.2012), Державному вищому навчальному закладі «Донбаський державний педагогічний університет» (акт № 68-12-357 від 13.12.2012), на психолого-педагогічному факультеті Республіканського вищого навчального закладу «Кримський інженерно-педагогічний університет» (акт № 01.3-08/980 від 04.12.2012).

**Достовірність висновків і результатів дослідження** забезпечуються визначеною методологією та логікою вирішуваних завдань; застосуванням методів, адекватних предмету та завданням дослідження; репрезентативністю вибірки учасників експерименту; тривалим характером експериментально-дослідної роботи; застосуванням кількісного та якісного аналізу експериментальних даних; відповідність зафіксованих у дослідженні емпіричних фактів масовій педагогічній практиці.

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення й результати дослідження доповідалися на міжнародних науково-практичних конференціях («Якість вищої освіти та проблеми підготовки фахівців у вищій школі», (м. Одеса, 2009), «Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти», (м. Херсон, 2011р.), «Управління якістю підготовки фахівців», (м. Одеса, 2011), «Вища освіта в сучасному суспільстві: шляхи оновлення та засоби реформування», (м. Одеса, 2011), «Теоретичні та методологічні проблеми сучасної педагогіки та психології», (м. Одеса, 2012), «Проблеми та перспективи формування інноваційної системи освіти в XXI столітті», (м. Львів, 2012), «Наука:

вчора, сьогодні, завтра», (м. Горловка, 2012), «Педагогіка та психологія: традиції та інновації», (м. Харків, 2012), «Педагогічна складова підготовки фахівців із соціального захисту дитинства» (м. Челябінск, 2011), «Наука і вища освіта» (м. Запоріжжя, 2012), «Инновационный потенциал стран Евразийского сообщества и ближнего зарубежья в формировании нового общества XXI века» (г. Москва, 2012), «European Science and Technology» (с. Wiesbaden, Germany, 2012)); II міжнародному конгресі («Миссия учителя в современном мире» (г. Одесса, 2012)), міжнародних педагогічних конгресах («Дошкільна, передшкільна та початкова ланки освіти: реалії та перспективи (м. Одеса, 2011), «Теоретико-методичні засади передшкільної освіти в сучасному освітньому просторі» (м. Миколаїв, 2012)), II і III відкритих міжнародних наукових форумах («Современные тенденции в педагогическом образовании и науке Украины и Израиля: путь к интеграции» (г. Одесса, 2011, 2012); всеукраїнських наукових конференціях («Сучасна вища освіта в умовах реформування: проблеми, теорія, практика» (м. Одеса, 2010), «Науково-дослідна робота у вищих навчальних закладах: досвід та проблеми», (м. Одеса, 2011), «Педагогіка вищої школи: науки, молоді та спорту України», (м. Запоріжжя, 2011), «Проблеми компетентнісного підходу у підготовці майбутніх вчителів: тенденції та перспективи», (м. Кривий Ріг, 2012), «Професійно-творча самореалізація педагога в умовах інноваційної освіти», (м. Суми, 2012); «Придніпровських соціально-гуманітарних читаннях»: Кіровоградська сесія I Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Кіровоград, 2012), «Придніпровських соціально-гуманітарних читаннях»: Бердянська сесія I Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Бердянськ, 2012)).

Матеріали кандидатської дисертації «Підготовка майбутніх педагогів до виховання у дошкільників навичок здорового способу

життя», захищеної у 2003 році, у тексті докторської дисертації не використано.

**Публікації.** Результати дослідження опубліковано у 48 наукових і науково-методичних працях, зокрема: 2 монографіях, 24 статтях у фахових виданнях (2 в електронних виданнях), 3 статтях у фахових виданнях зарубіжних країн (1 в електронному виданні), 3 статтях у наукових збірках і періодичних виданнях, 16 статтях у збірниках матеріалів міжнародних і всеукраїнських науково-практичних конференцій. Усі роботи одноосібні.

**Структура дисертації.** Робота складається зі вступу, чотирьох розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків (10). Основний зміст викладений на 375 сторінках тексту, до якого входять 22 таблиці, 27 рисунків, що обіймають 12 сторінок основного тексту. Список використаних джерел містить 572 найменування.

# РОЗДІЛ 1

## МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В СИСТЕМІ ЗАОЧНОГО НАВЧАННЯ

### 1.1. Основні категорії і поняття дослідження

Визнання освіти найважливішим компонентом у системі заходів, що забезпечують прогресивне функціонування суспільства і держави, висуває високі вимоги до якості підготовки педагога, що є ключовою фігурою педагогічного процесу. У зв'язку з цим одним із найважливіших завдань педагогічної науки стає розроблення теорії, що обґрунтовує ефективність професійної підготовки майбутніх педагогів у вищому навчальному закладі, умови, що забезпечують цілісність і системність цього процесу, якість його результатів, шляхи та засоби їх досягнення.

Аналіз наукових досліджень (О. А. Абдулліна [2], В. І. Загвязинський [167], Н. В. Кузьміна [270], А. К. Маркова [299], Л. М. Мітіна [309], В. О. Сластьонін [448] та ін.) показав, що на сучасному етапі розвитку педагогічної науки триває не тільки пошук нових способів здійснення професійної підготовки майбутнього фахівця, але й переосмислення вже названих. Це з необхідністю передбачає уточнення змісту понять, що описують і характеризують професійну підготовку майбутніх педагогів у вищому навчальному закладі щодо його структурних і результативних складових.

На думку вчених (Ю. П. Поваренков [389], В. Д. Шадриков та ін. [390]), процес професійної підготовки детермінується комплексом зовнішніх і внутрішніх чинників та реалізується на основі різних психологічних механізмів. Учені підкреслюють, що проблема підготовки педагога повинна вивчатися не тільки в практичному і теоретичному, але й

методологічному плані. При цьому її розгляд має відбуватися як: форми соціалізації та індивідуалізації особистості; частини її життєвого шляху; специфічної форми розвитку; однієї з провідних форм прояву соціально значимої, перетворюючої активності особистості, тобто діяльності [390, с. 10-11].

Аналіз робіт, присвячених проблемі підготовки педагогічних кадрів у ВНЗ (О. А. Абдулліна [2], С. І. Архангельський [24; 25], Ю. К. Бабанський [36], Г. А. Бокарева [75], Є. В. Бондаревська [78], Н. В. Кузьміна [271], С. В. Кульневич [274], В. В. Сериков [439], В. О. Сластьонін [447; 448; 449], Ю. Г. Фокін [491]), свідчить про складність поняття «підготовка», широту і різноманіття його трактувань. До теперішнього часу це поняття розглядається в різних аспектах (педагогічному, психологічному, історичному, соціально-філософському) і на різних рівнях (особистісному, функціональному, особистісно-діяльнісному).

Історико-педагогічні та сучасні наукові дослідження свідчать, що для визначення поняття «підготовка» автори використовують різні інтерпретації та обґрунтування. Так, в «Малому тлумачному словнику» вона трактується як «запас знань, навичок, отриманий ким-небудь» [292, с. 390]. Перше значення поняття «підготовка» пов'язане з поняттям «готувати», тобто робити придатним, готовим для використання, для якої-небудь мети, працювати над виконанням, здійсненням чогось. Крім того, «підготовка» тлумачиться як процес створення й результат реалізації передумов для здійснення планованих дій; досягнення готовності об'єктів до використання.

С. М. Вишнякова трактує поняття «підготовка» як дії, спрямовані на вироблення в людини навичок, передання їй знань і формування життєвої позиції, необхідних для працевлаштування за певною спеціальністю, групою споріднених спеціальностей або для роботи в якій-небудь галузі економіки [107, с. 235]. Щодо професійної освіти підготовка розуміється як динамічний процес, кінцевою метою якого є формування готовності до

професії. При цьому передбачається, що якість готовності фахівця багато в чому визначається саме тим, яку він проходить підготовку.

У багатьох дослідженнях із позиції суб'єктів діяльності підготовка як процес, означає формування готовності людини до продукування цінностей у планованих сферах (А. В. Брушлинський [87], І. О. Зимняя [198], Д. М. Узнадзе [483], В. А. Ядов [531]).

Є. В. Бондаревська [78], С. В. Кульневич [274], В. В. Сєриков [438] розглядають підготовку педагога як складний процес, забезпечує формування суб'єкта діяльності якісно нового типу.

На думку Л. М. Серебреннікова [437], підготовка виступає як процес і результат, що забезпечує наближення освіти до безпосереднього виконання завдань реальної соціально-спрямованої та індивідуально значущої діяльності. У цьому контексті освіта може бути співвіднесена з підготовкою студентів як перетворення потенціалу їхньої освіченості на ресурс готовності до виконання певних практичних дій [437, с. 98]. У такому розумінні поняття «підготовка», по суті, збігається з поняттям «професійна підготовка», що дає підставу вченим використовувати поняття «підготовка» і «професійна підготовка» як синоніми.

Характеристика професійної підготовки як процесу становлення й розвитку педагога актуалізує властивості і функції суб'єктів підготовки (І. О. Зимняя) [198, с. 132-186]. Студент, як суб'єкт підготовки, характеризується специфікою навчальної мотивації, системою відносин, особливостями психологічної схильності до успішної навчальної діяльності, спрямованістю пізнавальної й комунікативної активності на виконання професійно-зорієнтованих завдань. У зв'язку із цим, формування студента як суб'єкта навчальної діяльності передбачає, що його необхідно навчати вмінню планувати, організовувати діяльність, повноцінно вчитися, спілкуватися, розвивати рефлексію, здатність до цілепокладання і т.ін. Іншими словами, підготовка, також і професійна, передбачає не тільки



наявність людини, яку необхідно сформувавши як суб'єкта певної діяльності, але й іншої людини, суб'єкта, який своєю діяльністю створює певну базу знань, умінь, навичок, що підлягають передання тому, кого готують до чогось, і забезпечує сам цей процес передання, тобто підготовки.

На підставі вищевикладеного поняття «підготовка» визначаємо як особливий процес, метою якого є спеціально організоване передання людині певної сукупності знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, за результатами освоєння яких вона може бути готова до виконання конкретної діяльності, тобто в термінах сучасної психології, стати суб'єктом цієї діяльності.

Відмітною властивістю підготовки, як спеціально організованого процесу, є обов'язкова наявність у ньому іншого суб'єкта, який своїми діями забезпечує процес підготовки необхідними атрибутами (знаннями, вміннями, навичками у вигляді утримання підготовки) та організує їх передання тим, хто готується, тобто учням (студентам і т. ін.).

У дослідженні розрізняємо поняття «професійна підготовка» і «професійна освіта». Професійна освіта розглядається як соціокультурний інститут, цілісний процес навчання і виховання фахівця. Результатом професійної освіти є особистість, що володіє системою знань, умінь і навичок загального та професійного рівня, має комплекс якостей, що сприяють активному і продуктивному виконанню професійної діяльності, її вдосконаленню і розвитку самого професіонала.

За загальним визнанням, вища професійна освіта є системою, яка забезпечує відтворення та вдосконалення кадрового потенціалу всіх сфер суспільного, матеріального і духовного виробництва, сприяє економічному, політичному, культурному функціонуванню та розвитку суспільства й особистісному становленню індивіда [9; 42; 55; 109; 126].

У Законі України «Про вищу освіту» (ред. 2002 р.) вища освіта визначається як рівень освіти, який здобувається особою у вищому

навчальному закладі в результаті послідовного, системного та цілеспрямованого процесу засвоєння змісту навчання, який ґрунтується на повній загальній середній освіті й завершується здобуттям певної кваліфікації за підсумками державної атестації [187].

Таке визначення цілком узгоджується з визначеннями, які містяться в документах ЮНЕСКО, де вища освіта розглядається як сукупність навчальних курсів підготовки чи перепідготовки фахівців (після отримання ними середньої професійної освіти). Ці курси організуються університетами чи іншими установами, які визнані компетентними державними органами як навчальні заклади вищої освіти. Із наведених та інших визначень вищої професійної освіти в наукових і довідкових джерелах можна констатувати, що вона може розглядатися: як соціокультурний інститут суспільства, що виконує низку базових функцій стосовно людини і суспільства; як педагогічна система, що здійснює і забезпечує професійну підготовку фахівців для різних галузей господарської діяльності.

У контексті дослідження вища професійна освіта розглядається як педагогічна система. Її сутність розкривається в такому визначенні: вища професійна освіта – це соціальний інститут, який забезпечує: відтворення та вдосконалення кадрового потенціалу всіх сфер суспільного, матеріального і духовного виробництва, сприяє економічному, політичному, культурному функціонуванню та розвитку суспільства; особистісне становлення особистості як професіонала, що відбувається у вищому навчальному закладі в результаті послідовного, системного та цілеспрямованого навчання змісту і способам професійної діяльності на ґрунті повної загальної середньої освіти й завершується здобуттям певної кваліфікації за підсумками державної атестації.

Зміст професійної підготовки формується на основі оцінювання і об'єктивного аналізу потреб відповідних галузей суспільного господарства, тенденцій їх розвитку та вдосконалення. За результатами цієї процедури

визначається номенклатура професій і рівнів кваліфікації спеціаліста, відповідно до яких необхідно здійснювати професійну підготовку, визначення кількості людей, які підлягають підготовці за певними напрямками та спеціальностями; розроблення моделей процесу підготовки фахівця необхідного профілю і його технології.

У сучасному світі склалися певні умови, що безпосередньо впливають на стан і розвиток сфери освіти в цілому і вищої освіти, зокрема. До них належать:

- неухильне зростання наукоємних виробництв, для ефективної роботи яких понад 50% персоналу мають складати особи з вищою або спеціальною освітою;

- постійне і швидке зростання обсягу наукової і технічної інформації, що призводить до її оновлення кожні 2-5 років, вимагає здатності фахівців до безперервної освіти і підвищення кваліфікації;

- швидкий розвиток і оновлення технологій виробництва в усіх галузях, що вимагає від фахівця здатності швидко освоювати нові технології, опановувати нові способи професійної діяльності;

- висування на перший план результатів наукових досліджень, що проводяться на межі різних наук (біофізика, молекулярна генетика, фізична хімія тощо), практичне впровадження яких вимагає систематичного мислення і цілісного світогляду;

- наявність потужних електронних засобів інтелектуальної діяльності, що призводить до комп'ютеризації і автоматизації не лише фізичної, але й розумової праці, що посилює цінність творчої, алгоритмізуючої діяльності і попит на фахівців, здатних здійснювати таку діяльність;

- зростання кількості осіб, залучених до наукоємної і технологічно складної діяльності, що вимагає озброєння фахівців знаннями і навичками методологізації професійної діяльності;

- неухильне зростання продуктивності праці в усіх галузях господарства, що зменшує долю населення, зайнятого в матеріальному виробництві, і збільшення кількості людей, що працюють у сфері культури і духовного виробництва;

- підвищення добробуту і грошових прибутків населення, що призводить до зростання попиту на платні освітні послуги.

Проте поряд із цими умовами розвиваються жорсткі тенденції ринкової економіки, такі як конкуренція, зменшення державного замовлення, зростання приватної сфери виробництва, безробіття, що висувають нові вимоги до підготовки фахівців і необхідність перегляду умов і форм організації освітнього процесу у вищому навчальному закладі.

Система заочного навчання, що існувала раніше, для тих, хто працюють на державних підприємствах за рахунок коштів підприємств, зруйнувалася. За браком коштів державні установи вважають за краще приймати на роботу вже навчених фахівців. Вкладати матеріальні кошти в навчання персоналу можуть собі дозволити лише фінансово стабільні фірми, що піклуються про професійне зростання і мотивацію своїх співробітників. Крім того, система державного замовлення на професійну підготовку і розподіл фахівців практично ліквідована. Однак сьогодні заочне навчання стає дедалі більш популярним: кількість студентів, що віддають перевагу цій формі вищої освіти, щороку зростає.

Заочна освіта – це освіта, яка здобувається без відриву від виробництва, шляхом самостійних занять за навчальними планами і програмами, які є загальними як для студентів заочної, так і для студентів денної форм навчання [378, с. 93]

Традиційне розуміння заочної освіти, на думку більшості сучасних дослідників (І. І. Ашкінадзе [35], Н. М. Бикова [93], Г. С. Вялікова [116], І. І. Гурьєва [146], Л. П. Давидова [149], О. С. Дьюал [171], Т. .Ш. Ібрагімов [206], Т. І. Кобзарєва [240], К. В. Корсак [254], В. М. Лазарєв [280],

Л. Ф. Михайленко [310], О. С. Поплєвко [395], С. В. Путєєва [410], Н. С. Росіїна [421], Н. Ф. Телешева [476], І. Г. Шамсутдінова [516], В. А. Шляхова [519] та ін.), дозволяє схарактеризувати її як форму організації процесу навчання для осіб, які поєднують здобуття освіти з професійною трудовою діяльністю, як частину системи безперервної освіти. При цьому заочна освіта передбачає переважно самостійне освоєння студентами освітніх програм. Отже, найбільш суттєвими ознаками заочної освіти є: навчання у поєднанні з іншим видом діяльності (найчастіше основним); самостійність студента в опануванні освітніх програм різного освітньо-кваліфікаційного рівня.

Заочна освіта – це форма освіти, більш точно, самоосвіти особи, що регулюється і забезпечується державою на основі єдиного національного освітнього стандарту. Студенти заочної форм навчання двічі на рік запрошуються на сесії, що проходять в аудиторіях вищого навчального закладу. На цих сесіях для студентів читають лекції з дисциплін навчального плану підготовки за певною спеціальністю, проводять консультації, обговорюють результати контрольних робіт, проводять індивідуальні заняття. Здобуття певного фаху при заочній освіті забезпечується використанням різних форм і технологій навчання: аудиторних, позааудиторних, і в останній час, дистанційних, із використанням книг або електронних носіїв інформації, а також можливостей Internet.

Розвиток заочної освіти розглядається як мирна революція, яка здатна докорінно змінити весь процес навчання і підготовки кадрів у вищих навчальних закладах. Саме вона відрізняється індивідуалізацією навчання, доступністю для різних верств населення, економічною вигідністю, швидкістю впровадження знань, нових форм і способів практичної діяльності тощо. За часи свого існування вона суттєво змінилася.

Спочатку заочна освіта запроваджувалась тільки для тих, хто не міг регулярно відвідувати звичайні навчальні заклади. Сьогодні заочна освіта організована поточно, має загальний для всіх студентів, які навчаються за певною спеціальністю, навчальний план, загальні терміни подання контрольних і курсових робіт, терміни сесій тощо. Останніми роками, у зв'язку з темпами комп'ютеризації суспільства і виробництва всіх сфер життєдіяльності людини, заочна освіта зазнає змін, які дедалі більше зближують її з дистанційною.

Вищим навчальним закладам надано право самим затверджувати за узгодженням із базовими підприємствами навчальні плани для студентів заочної форми навчання. За заочною формою навчання у вищих навчальних закладах готується значна частина фахівців для сільського господарства, економіки, зв'язку, учителів і юристів. Заочне навчання не використовується лише при підготовці фахівців для системи охорони здоров'я. Навчальні плани і програми для заочників вищих навчальних закладів за своїм змістом переважно відповідають планам і програмам очної форми навчання. Випускники отримують диплом єдиного загальнодержавного зразка.

Навчальний процес заочного навчання у вищих навчальних закладах за своєю структурою складається з настановчих, оглядових лекцій, лабораторних занять, самостійної підготовки з виконанням контрольних робіт, заочних і очних консультацій. Студенти виконують курсові і дипломні проекти (роботи) і складають державні екзамени. За необхідності для них організовується виробнича практика. Проте найбільші труднощі у студентів і педагогів виникають під час настановчих лекцій на початку навчального року, коли протягом 5-6 днів їм належить освоїти базовий обсяг знань за 3-4 навчальними предметами.

Важливу роль відіграє контроль знань педагогом, перевірка самостійного виконання студентів завдань протягом міжсесійного навчального періоду. Із метою отримання об'єктивних даних

використовуються багатоваріантні завдання, короткі співбесіди перед виконанням практичних і перевірочних робіт та інші види контролю, що визначаються вченими радами і кафедрами вищих навчальних закладів. Щорічно видаються методичні вказівки і контрольні завдання за загальнонауковими і загально-технічними предметами. Скорочення шляху від отримання знань до їх застосування на практиці сприяє більш глибокому засвоєнню студентами заочної освіти навчального матеріалу. Підприємства і установи зобов'язані сприяти своїм працівникам, що здобувають освіту без відриву від виробництва, створювати для них умови для навчання.

Поняття «професійна підготовка» характеризує динамічний навчальний процес, кінцевою метою якого є формування в майбутнього спеціаліста професійних знань, умінь і навичок, що забезпечують його психологічну готовність до виконання певної професійної діяльності та компетентність у її виконанні. Професійна підготовка розглядається як цілеспрямований процес безпосереднього оволодіння студентом – суб'єктом навчання – теоретичною і практичною базою певної професії. Підсумковими результатами цього процесу виступають: готовність фахівця як суб'єкта діяльності до виконання професійних завдань у різних умовах і на різних рівнях організації виробництва, його компетентність у змісті професійних завдань і способах їх виконання.

«Професійна підготовка», на нашу думку, є конкретизацією поняття «підготовка», де термін «професійна» звужує все різноманіття способів існування підготовки до певної сфери застосування людиною набутих знань, умінь і навичок – професії.

Професійну підготовку визначаємо як особливий процес, метою якого є спеціально організоване передання людині знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, у результаті освоєння яких вона може бути готовою до виконання певної професійної діяльності.

У цьому контексті професійна підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти окремим випадком конкретизує професію (вихователь) і сфери її функціонування (дошкільна освіта).

Ряд дослідників (О. А. Абдулліна [2], М. А. Вікуліна [103], В. О. Сластьонін [448]), визначаючи поняття «професійна підготовка», використовують категорії «система» і «сукупність». Так, В. О. Сластьонін [448] подає професійну підготовку майбутнього вчителя як систему, що включає кілька видів підготовки (суспільно-політичну, спеціально-наукову, психолого-педагогічну і загальнокультурну), виділяє функції, суперечності її розвитку та вдосконалення. На думку М. А. Вікуліної, підготовка майбутнього фахівця у виші є багатоаспектною системою, що об'єднує відносно самостійні, але взаємопов'язані і взаємозумовлені підсистеми. До них належать:

а) аксіологічна, що забезпечує надання конкретної допомоги студентам у виборі особистісно-значущих ціннісних орієнтацій;

б) когнітивна, що передбачає озброєння науковими знаннями в галузі педагогіки, педагогічного менеджменту, психології, філософії, окремих методик і практичними вміннями, які дозволяють реально здійснювати діяльність педагога в організації та проведенні освітньо-виховної роботи;

в) особистісна, що дозволяє забезпечити самопізнання, розвиток рефлексивної здатності, оволодіння способами саморегуляції, самовизначення;

г) діяльнісно-творча, що формує та розвиває способи діяльності, креативні здібності студентів, необхідні для реалізації їх у будь-якому виді діяльності, у тому числі педагогічної [103, с. 167].

На думку О. А. Абдулліної [2], професійна підготовка в педагогічному виші складає один із найважливіших компонентів сукупності процесів навчання і виховання майбутнього педагога і є складною системою, що об'єднує такі організаційні форми: спеціально-наукову, спрямовану на



озброєння глибокими і всебічними знаннями та вміннями за своєю спеціальністю, знанням змісту і методів науки, практичними вміннями; психолого-педагогічну (знання основ педагогіки, психології, окремих методик і т. ін.); загальнокультурну. На погляд автора, процес професійної підготовки майбутнього вчителя є динамічною системою, спрямованою на: формування в кожного студента своєї освітньої траєкторії, відповідно до індивідуального стилю професійної діяльності; оволодіння стандартом професіоналізму; розвиток здатності до самоосвіти в педагогічній діяльності. Засновничим зв'язком системи є рефлексія процесів діяльності та особистості.

Розгляд професійної підготовки як формувальної процесуальної системи передбачає звернення педагога до досліджень, в яких вона розглядається як процес постійного особистісного і професійного розвитку.

Специфіка професійної підготовки як процесуальної системи, на думку М. М. Боритко [84], І. О. Зимньої [198], Г. М. Сєрикова [440], полягає в усвідомленні її як процесу суб'єктного становлення педагога.

Т. В. Бурлакова зауважує, що в педагогічних дослідженнях поняття «професійна підготовка» конкретизується за допомогою таких речових реалій, як-от: професійні знання, уміння і навички; професійно важливі якості особистості майбутнього педагога; функціональні прояви його якостей особистості (рефлексія, автономність, смислотворчість); особистісно зорієнтована професійна діяльність [91, с. 54].

Отже, професійна підготовка майбутнього педагога розглянута: а) як процес, спрямований на досягнення результату, вираженого в багатоаспектній готовності та професійній культурі; б) як «система», що включає кілька підсистем. При цьому специфічною ознакою сучасного підходу до аналізу проблем підготовки є розгляд студента педагогічного вишу як суб'єкта цього процесу.

Уважаємо, що різноманітність підходів, з одного боку, підтверджує багатоаспектність поняття «професійна підготовка», з іншого - відображає позицію авторів щодо феномена «освіта» і різних боків його дослідження: як освітньої системи; як освітнього процесу і як освітнього результату цього процесу. Уточнимо, що поняття «освіта» трактується як цілеспрямований процес і досягнутий результат виховання і навчання в інтересах людини, суспільства, держави, що супроводжується констатацією досягнення громадянином (учнями) встановлених державою освітніх рівнів (освітніх цenzів) [562]. Рівень загальної і спеціальної освіти зумовлюється вимогами виробництва, станом науки, техніки і культури, а також суспільними відносинами.

Освіту можна також визначити як цілеспрямовану пізнавальну діяльність людей з отримання наукових знань, що вважаються надійно встановленими, істинними або такими, мають бути повсюдно застосовані, нехай, навіть, якщо суперечать істині, але встановлені як обов'язкова норма писаними і неписаними законами й нормами суспільства; а також умінь, або з удосконалення знань і вмінь. Згідно з М. Д. Никандровим і С. М. Гавровим, «освіта пов'язана з привласненням людиною цінностей, ціннісного ставлення до життя» [118].

У широкому розумінні слова, освіта – це процес або продукт «формування розуму, характеру або фізичних здібностей особистості ... У технічному значенні освіта – це процес, за допомогою якого суспільство через школи, коледжі, університети та інші інститути цілеспрямовано передає свою культурну спадщину – нагромаджене знання, цінності і навички - від одного покоління іншому (між поколіннями)» [536]. У контексті соціального прогресу, освіта, крім формату передання соціальної культурної спадщини дозволила людині розірвати зв'язок із Природою, в якій обсяг пізнання і тривалість життя взаємопов'язані. Сьогодні людина за

допомогою освіти використовує у своїй життєдіяльності досвід усіх попередніх поколінь, чим і уособлює соціальний прогрес [397].

Словникові джерела, на думку Т. М. Степанової, спрямовують дефініцію «освіта» тільки на кінцевий результат [461, с. 27], а саме визначають її як: «результат засвоєння систематизованих знань, умінь і навичок; необхідна умова підготовки людини до життя і праці [375, с. 351]; «сукупність знань, здобутих у навчання» [355, с. 138]; «результат процесу навчання, що виражається у системі знань, умінь і навичок, які формуються у процесі навчання, а також процес виховання, розвитку і саморозвитку, впливу, тобто процес формування особистості людини, при цьому головним є не обсяг знань, а поєднання їх з особистісними якостями людини, вміння самостійно використовувати здобуті знання» [375, с. 373].

Освіта як результат передбачає кінцевий результат навчання на кожному рівні освіти і розглядається у таких дефініціях: грамотність – освіченість – компетентність – професійна компетентність – культура – ментальність. Результат освіти – це фіксований факт присвоєння і державою, і суспільством, і особистістю усіх тих цінностей, що породжуються у процесі освітньої діяльності, які є важливими для економічного, морального, інтелектуального стану «споживачів продукції» освітньої сфери: держави, суспільства, кожної людини та всієї цивілізації в цілому [461, с. 31].

Особливістю педагогічної освіти вважається варіативність, гнучкість, мобільність структури підготовки педагогічних кадрів. Сьогодні в педагогічних університетах нагромаджено досить високий кадровий і матеріально-технічний потенціал для реалізації поставлених завдань, але полягає в тому, що процес становлення професіонала практично прихований і констатуються лише дві його стадії - початкова і кінцевий результат. Пошук ефективних технологій вивчення якості підготовки педагога є важливим завданням сучасної педагогіки вищої школи.

Саме поняття «якість» трактується неоднозначно. В. М. Нуждін розуміє «якість» як категорію цінності, заходи, ефективності витрат і результату, за допомогою якої виявляється відповідність стандарту, застосування, вартості, прихованим потребам [358, с. 4].

М. М. Поташник розглядає два підходи до тлумачення поняття «якість» в освіті: філософський і виробничий [400, с. 91]. На його думку, філософське розуміння якості – це виявлення того, що відрізняє освіту від інших соціальних явищ, систем тощо. Філософське розуміння якості, на думку автора, має суттєві обмеження, оскільки у філософії ця категорія не має оцінного характеру, а тому неправомірно обговорювати питання про зміну якості в бік її підвищення/зниження. Прийнятним в освіті М. М. Поташник вважає виробничий підхід до ключового поняття «якість продукції» як сукупності суттєвих її властивостей, значущих для споживача. Учений вказує, що набір цих властивостей покладено в основу специфікацій на продукцію, еталонів, стандартів. У цьому випадку «продукцією» є випускники освітніх установ, що мають освіту кращої або гіршої якості. Ми поділяємо погляд М. М. Поташника і вважаємо правомірним розглядати характеристику якості за станом наданих освітніх послуг (за процесом) і за властивостями кінцевого продукту (за результатами).

У науковій педагогічній літературі якість освіти розглядається з акцентом на кількісну або якісну оцінку. У першому випадку якість освіти визначається як кількісні зміни в навчальному процесі і середовищі, що оточує того, хто навчається, які можна зафіксувати як поліпшення їхніх знань, умінь і цінностей; як відповідність результатів навчання планованим результатам [216; 478; 518 та ін.]; як співвідношення мети і результату; як міру досягнення цілей, при тому, що цілі (результати) задані тільки операціонально і спрогнозовані в зоні найближчого розвитку особистості [485, с. 33].

У другому випадку, якість освіти визначається не тільки кількістю і якістю знань, але і якістю особистісного, духовного, громадянського розвитку підростаючих поколінь [1, с. 37]. У нашому розумінні якість освіти - це багатокомпонентна структура, що включає якість освітнього процесу, якість його управління, і, як наслідок, якість підготовки фахівця.

Постійно зростаючі вимоги до якості підготовки фахівця з вищою професійною освітою зумовлені не тільки прогресивними тенденціями розвитку науки, техніки і технології, але й ускладненням соціально-економічної ситуації в країні, коли особливо важливо вміти використовувати фундаментальні знання та вміння в професійній діяльності, швидко адаптуватися до мінливих умов. Поняття «професійна освіта» і «професійна підготовка» в нашому розумінні близькі за змістом, але не тотожні за своїм змістом.

Відомі представники московської наукової педагогічної школи (О. А. Абдулліна [2], М. М. Левіна [283], В. О. Сластьонін [449]) підкреслюють, що головне завдання навчально-виховного процесу в педагогічному виші полягає в підготовці студента до ефективної професійної трудової діяльності, а система професійної підготовки фахівця повинна забезпечити багатоаспектну готовність майбутнього педагога. Так, на думку В. О. Сластьоніна [449], система підготовки вчителя може бути представлена як поетапний рух: загальна підготовка - готовність і компетентність виконання педагогічної діяльності, професіоналізм як кінцевий результат і сукупність досягнень особистості у виконанні професійно-педагогічної діяльності.

Як бачимо, автор розрізняє в процесі професійної підготовки майбутнього педагога кілька послідовно взаємопов'язаних етапів. Серед них:

- загальна підготовка, яку можна трактувати як розвиток у студентів здатності навчатися у вищому навчальному закладі, організація навчального

процесу, яка суттєво відрізняється від школи і вимагає високого рівня самостійності, відповідальності й організованості, вміння швидко та продуктивно працювати з навчальною інформацією, її пошуком, систематизацією та узагальненням;

- готовність як схильність і здатність виконувати професійно необхідні дії в певній сфері педагогічної діяльності в цілому (готовність до планування навчально-виховної діяльності, до організації навчально-пізнавальної діяльності учнів, використання в роботі з учнями конкретних технологій, моделювання, проектування і т. ін.).

Складно визначити поняття «компетентність», яке В. О. Сластьонін використовує поряд із поняттям «готовність» для позначення другого етапу професійної підготовки майбутніх учителів.

Насамперед слід зазначити, що концепція зорієнтованої на компетентність освіти (освіта, заснована на компетентності: competence-based education - CBE) сформувалася в 70-х роках в Америці [540]. Її джерелом стало запропоноване А. Н. Хомським у 1965 р. (Массачусетський університет) поняття «компетентність», сформоване стосовно теорії мови і трансформаційної граматики. У роботі Р. В. Уайта категорія компетентності змістовно наповнюється власне особистісними складовими, включаючи мотивацію [558]. Отже, у 60-х роках ХХ ст. вже було закладено розуміння поняття «компетентність», яке трактується як інтелектуально і особистісно-зумовлений досвід соціально-професійної діяльності людини [457, с. 117]. Слід відзначити, що саме поняття «компетентність» і похідне «компетентний» широко використовувалися і раніше в побуті і літературі. Так, у словнику іноземних слів [455] наводиться таке визначення: «компетентний (лат. *competens, competentis* - належний, здібний) - знаючий, досвідчений в певній галузі; має право за своїми знаннями або повноваженнями робити або вирішувати що- або, судити про що-небудь».

На симпозиумі в Берні (27-30 березня 1996 р.) [539] за програмою Ради Європи було поставлено питання про те, що для реформ освіти суттєвим є визначення ключових компетенцій (key competencies), які повинні розуміти ті, кого навчають як для успішної навчальної роботи в школі, так і для подальшої вищої освіти. В узагальнюючій доповіді В. Хутмахера було зазначено, що саме поняття «компетентність», яке охоплює такі поняття, як вміння, здатність, майстерність, змістовно досі точно не визначено. Натомість усі дослідники погоджуються з тим, що поняття «компетентність» ближче до понятійного поля «знаю, як», ніж до поля «знаю, що». В. Хутмахер наводить прийняте Радою Європи визначення п'яти ключових компетентностей, якими мають володіти молоді європейці [539]. До них належать:

- політичні та соціальні компетентності, такі як здатність приймати відповідальні рішення, брати участь у прийнятті групових рішень, вирішувати конфлікти ненасильно, брати участь у підтримці і поліпшенні демократичних інститутів;

- компетентності, пов'язані із життям у багатокультурному суспільстві. Для того, щоб контролювати прояв (відродження) расизму та ксенофобії та розвитку клімату нетолерантності, освіта повинна «сформувати в молодих людей міжкультурні компетентності, такі як прийняття відмінностей, повага інших і здатність жити з людьми інших культур, мов і релігій;

- компетентності, що належать до володіння усною і письмовою комунікацією, які особливо важливі для роботи і соціального життя, з акцентом на те, що тим людям, які не володіють ними, загрожує соціальна ізоляція. У цьому самому контексті комунікації дедалі більшу важливість набуває володіння більше, ніж однією мовою;

- компетентності, пов'язані зі зростанням інформатизації суспільства. Володіння цими компетентностями, розуміння їх застосування, слабких і

сильних боків, критичні судження стосовно інформаційних матеріалів, поширюваних мас-медійними засобами та рекламою;

- здатність учитися протягом життя як основа безперервного навчання в контексті як особистого професійного, так і соціального життя.

На думку Л. М. Долгової, П. В. Симонова та ін., компетентність - це здатність (уміння) людини діяти на основі отриманих знань. На відміну від «ЗУН», що передбачають дію за аналогією зі зразком, компетентність передбачає досвід самостійної діяльності на основі універсальних знань. «Компетентність - це існування знань і вмінь у вигляді соціальних практик, вона проявляється тоді, коли до результатів роботи освіти пред'являються соціокультурні, суспільні вимоги», - підкреслює Л. М. Долгова [233, с. 49].

В. В. Башев зауважує, що компетентність – це індивідуальна здатність людини здійснювати певну діяльність, яка звільнена від того контексту, в якому вона виникла. Сфера застосування задає специфічність і конкретність (математична, мовна, політична та ін.) компетентності [41].

Ю. В. Варданян трактує компетентність як готовність і здатність особистості використовувати теоретичні знання та практичний досвід для виконання певних завдань [94, с. 36]. Автор уточнює, що поняття готовність застосовано в значенні стану, «... за яким все зроблено, все готово для чогось» [364, с. 143], а здатність - у значенні «... вміння, а також можливості виробляти якісь дії» [364, с. 784].

У цих випадках компетентність можна розглядати як здатність, готовність, можливість і водночас результат певних дій. Іншими словами, компетентність – категорія діяльнісна, що проявляється в процесі професійної, соціальної та ін. діяльності суб'єкта, спрямованої на виконання поставленого завдання. У найбільш загальному вигляді компетентність можна схарактеризувати як певний рівень сформованості якихось навичок і професійного досвіду взаємодії з довколишніми об'єктами і суб'єктами,



який необхідний індивіду для успішного функціонування в суспільстві в цілому і в професійній сфері, зокрема.

Це дозволяє, на думку О. В. Чуракова, розуміти компетентність як співорганізацію суб'єктом своїх та інших ресурсів для досягнення певної мети [509, с. 5]. Відповідно, формування компетентності передбачає і формування ресурсів суб'єкта, які можна підрозділити на:

- внутрішні ресурси суб'єкта, що включають його знання, уміння і навички (загальні, прикладні, предметні, надпредметні, складні, такі, як організаційні, інтелектуальні, комунікативні), цінності, мотиви, психологічні особливості;

- зовнішні ресурси суб'єкта, що забезпечують реалізацію внутрішніх у різних ситуаціях і обставинах життєдіяльності.

Досвід співорганізації ресурсів формується через створення умов для вибору, умов, що змушують суб'єкта до власного цілепокладання, самоорганізації, групової діяльності в ситуації браку (або надлишку) ресурсів. Учень може отримувати такий досвід із самого початку свого навчання. При цьому автор вважає, що компетентність є результатом освіти, який можна реалізувати в різних предметних галузях, тобто ця категорія універсальна і надпредметні.

Уточнюючи і доповнюючи подане О. В. Чураковою визначення, Н. Г. Вітківська розглядає компетентність як здатність людини до співорганізації внутрішніх (ЗУН, ціннісні орієнтації, психологічні особливості) і зовнішніх (матеріально-технічні, соціальні) ресурсів, спрямованої на вирішення поставленої проблеми [105, с. 10].

Виходячи з розуміння професійної підготовки як процесу професійного розвитку, оволодіння досвідом майбутньої професійної діяльності, Ю. О. Ганін відзначає, що компетентний фахівець, спрямований у майбутнє, передбачає зміни, які зорієнтовані на самостійну освіту. Важливою особливістю професійної компетентності людини є те, що

компетентність реалізується в теперішньому часі, але зорієнтована на майбутнє [123, с. 126].

Під професійною компетентністю автор розуміє сукупність ключових, базових і спеціальних компетентностей і характеризує позначені компетентності більш докладно щодо професійної діяльності педагога. Ключовими компетентностями автор називає такі, якими, по-перше, повинен володіти кожен член суспільства та які, по-друге, можна було б застосовувати в різних ситуаціях. Ключові компетентності є, таким чином, універсальними і застосовними в різних ситуаціях.

Ключові компетентності набувають сьогодні особливу значимість. Вони проявляються в здатності вирішувати професійні завдання на основі використання інформації; комунікації, також і іноземною мовою; соціально-правових основ поведінки особистості в громадянському суспільстві.

Базові компетентності відображають специфіку певної професійної діяльності (педагогічної, медичної, інженерної тощо). Для професійної педагогічної діяльності базовими Ю. О. Ганін називає компетентності, необхідні для здійснення професійної діяльності в контексті вимог до системи освіти на певному етапі розвитку суспільства.

Спеціальні компетентності відображають специфіку конкретної предметної або надпредметної сфери професійної діяльності. Спеціальні компетентності можна розглядати як реалізацію ключових і базових компетентностей у галузі навчального предмета, сфери професійної діяльності.

Важливо, що всі три види компетентностей взаємопов'язані і розвиваються одночасно, що створює індивідуальний стиль педагогічної діяльності і формує цілісний образ фахівця, і, в остаточному підсумку, забезпечує становлення професійної компетентності [123, с. 127].

Зроблений аналіз психолого-педагогічних досліджень показав, що категорії «підготовка», «компетентність» «професійна компетентність»

розглядаються з різних позицій, відображаючи їх суттєві ознаки і психолого-педагогічні складові. При цьому розходження в розумінні названих понять пояснюється специфікою авторських концепцій і методологічним апаратом, покладеним в їх основу.

Доведено, що професійна компетентність у процесі підготовки фахівця з вищою освітою виступає регулюючою освітньою цінністю. Автори сходяться на думці про наявність у структурі компетентності трьох компонентів (рівнів): освітнього (теоретичного); діяльнісного (практичного); професійно-особистісного. І трактують її як: особистісне утворення; регулятор професійного становлення; єдність мотиваційно-потребнісної, операційно-технічної сфер особистості та самосвідомості; проміжний етап на шляху до професійної майстерності або певний рівень професійної майстерності.

На нашу думку, у руслі професійної підготовки педагога поняття «компетентність» включає в себе поєднання знань предмета, уміння його викладання, культури педагогічного спілкування, а також прийомів і засобів саморозвитку, самовдосконалення та самореалізації. Це дає можливість представити в структурі компетентності три підсистеми: діяльнісну (знання, уміння, навички; індивідуальні способи самостійного і відповідального здійснення педагогічної діяльності); комунікативну (знання, уміння, навички та способи творчого здійснення взаємодії і спілкування); та особистісну (потреба в саморозвитку, навички самовдосконалення, ставлення до педагогічної діяльності та досвід педагогічної діяльності).

У руслі проаналізованих сучасних концепцій будемо розглядати професійну підготовку як динамічний, системний і безперервний процес, який орієнтований на формування компетентності майбутнього педагога у виконанні педагогічних функцій відповідно до прийнятих у суспільстві норм і вимог. Досягнення цієї мети неможливе без урахування

індивідуальності майбутнього педагога, його авторського бачення педагогічних завдань і способів їх виконання.

У роботі вводимо поняття «компетентність у навчанні», яка, на нашу думку, може бути однією зі складових професійної компетентності, як здатності навчатися впродовж життя.

Навчання (у педагогіці) – цілеспрямований педагогічний процес організації і стимулювання активної навчально-пізнавальної діяльності учнів з оволодіння знаннями, уміннями і навичками, розвитку творчих здібностей і моральних етичних поглядів. Навчання - це особливий вид навчальної діяльності, в якій кількість і якість елементів знань і вмінь учня доводяться до належного рівня (середнього, еталонного, можливого), що становить мету навчання.

М. О. Давидов трактує навчання як цілеспрямований процес управління активною навчально-пізнавальною діяльністю студентів з оволодіння професійними знаннями, навичками, розвитку творчих здібностей, формування світогляду і особистісних якостей, необхідних їм для самостійного оволодіння професією [148].

Отже, навчання – це спеціально організована викладачем діяльність студентів, спрямована на оволодіння професійними знаннями, вміннями, навичками, активізацію розвитку творчих здібностей і особистісних якостей.

Учені (М. Г. Гарунов, Л. Г. Семушіна, Ю. Г. Фокін, О. П. Чернишов) дають таке визначення цього поняття: «навчання – двобічний процес, у якому взаємодіють учителі і учні та в ході якого планомірно і цілеспрямовано здійснюється освіта, виховання і розвиток людини» [124]. Вони ж характеризують навчання як спільну діяльність викладача і суб'єктів навчання, що має на меті розвиток останніх, формування у них знань, умінь, навичок, елементів світогляду, майбутньої професійної або навчальної діяльності [124].

Процес навчання за своєю суттю – дидактичний процес. Сьогодні змінюються суспільні цінності, тому природно, змінюються цілі навчання, змінюється його зміст. Процес навчання постійно адаптується до динаміки економічних процесів у суспільстві, пропонує нові способи для організації ефективного, надійного, достатнього процесу передання знань, формування вмінь і навичок, здійснення контролю за їх відповідністю дієвій економічній моделі суспільства.

Якщо розглядати процес навчання як систему, можна виділити в ньому два найважливіші елементи: викладання (діяльність того, хто навчає) і навчіння (діяльність тих, кого навчають). Тому традиційно процес навчання розглядається як такий, що включає в себе два види діяльності. Ефективність навчання в найбільшій мірі залежить від учнів. Щоб сприяти розвитку учнів, необхідно їх включення в безпосередню діяльність із здобуття знань.

У контексті раніше наведеного визначення поняття «професійна підготовка», поняття «навчання» конкретизує увагу на діях викладача як учителя суб'єкта, діяльність якого полягає в організації умов і забезпеченні ресурсів для діяльності учня суб'єкта - студента. Іншими словами, навчання - це певний фрагмент процесу професійної підготовки майбутніх педагогів, що обмежується простором дій викладача, які організують і забезпечують цей процес. Звернемося до поняття «заочне навчання».

На думку С. М. Вишнякової, заочне навчання – це особлива форма організації професійної підготовки осіб, які поєднують здобуття освіти з професійною трудовою діяльністю. Таке навчання передбачає відвідування студентами короткого курсу настановчих лекцій і самостійне вивчення навчальних дисциплін відповідно до чинних навчальних планів та навчальних програм, шляхом самостійного виконання контрольних робіт і проходження екзаменаційних сесій [107, с. 90].

Завдяки розвитку ІТ-технологій, заочне навчання постійно модернізується, дедалі більше набуваючи рис дистанційної освіти [564].

На жаль, сьогодні відсутні роботи, в яких би давалося визначення поняття «заочне навчання», що не дає можливість провести аналіз трактування цього поняття. Тому будемо розглядати заочне навчання як форму професійної підготовки майбутніх педагогів, основу якої становить організована самостійна навчально-пізнавальна діяльність студентів. Відмітною особливістю заочного навчання є те що, суб'єктом самоосвітньої діяльності виступає доросла людина.

Другою необхідною складовою професійної підготовки майбутніх педагогів виступає навчання.

Більшість авторів визначає навчання як здобуття конкретного досвіду (знань, умінь і навичок), видів поведження і діяльності в певній галузі. Такого погляду дотримуються не тільки вітчизняні психологи (починаючи з Л. С. Виготського та С. Л. Рубінштейна), але і гештальтпсихологи, прихильники концепції соціального навчання.

Представники біхевіористського напрямку (Е. Л. Торндайк, Б. Ф. Скіннер, Р. Ч. Толмен і ін.) учінням називають здобуття не тільки знань, умінь і навичок, але і логічних, а також творчих операцій. Учіння - це процес здобуття і закріплення (або зміни наявності) способів діяльності індивіда. Результати навчання - елементи індивідуального досвіду (знання, вміння, навички).

Згідно з проведеним І. І. Ільєсовим [204] аналізом концепцій, поняття «учіння» розглядається як: набуття знань і вмінь виконувати різні завдання (Я. А. Коменський); засвоєння знань, умінь і розвиток (удосконалення) загальних пізнавальних процесів (І. Ф. Герbart); здобуття знань, умінь і навичок у певних дисциплінах (Ф. А. Дистервег); активний розумовий процес, пов'язаний із подоланням труднощів - виникненням проблемної ситуації (Дж. Дьюї); отримання знання і вирішення проблем

(К. Д. Ушинський); активний процес внутрішньої самодіяльності учня, який є внутрішнім боком педагогічного процесу (П. Ф. Каптерев); різні види набуття досвіду (Ж. А. Піаже).

Навчання як різновид діяльності в професійній підготовці можна трактувати як цілеспрямовану активність учнів (студентів) з освоєння нових знань, оволодіння способами набуття знань, уміння їх інтерпретувати і практично використовувати.

Отже, процес навчання – це своєрідна система, що характеризує життєдіяльність людського суспільства. Тому вона має свої засадничі положення, які визначають характер процесу навчання та його специфіку. Наприклад, навіть конкретна школа (або ВНЗ) – це так само система, яка має свій статут і керується якимись найбільш загальними положеннями, що визначають характер її життєдіяльності.

Пізнання і перетворення процесу підготовки майбутнього педагога передбачає визнання того, що, по-перше, підготовка має складну структуру і не тільки безліч зв'язків і залежностей, а органічну сукупність її складових, тобто має системний характер. Результатом такої підготовки повинна стати компетентність майбутнього педагога, заснована на здатностях студентів (підготовленості до самостійної навчальної діяльності), що в кінцевому підсумку приведе їх до успішності в навчанні.

## **1.2. Методологія дослідження підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання**

Будь-яке наукове дослідження в силу багатозначності можливих інтерпретацій його результатів вимагає чіткого визначення й опису вихідних

позицій. У науковій практиці визначення таких позицій реалізується в методології дослідження.

Питання методології педагогіки розглядаються в роботах С. У. Гончаренка [133], М. О. Данилова [151], В. І. Загвязинського [184] та В. В. Краєвського [259].

У словникових джерелах поняття «методологія» (від слів: метод і логія) розглядається як вчення про структуру, логічну організацію, методи та засоби діяльності [458]; як система принципів і способів організації й побудови теоретичної і практичної діяльності, а також вчення про цю систему [489].

Методологія передбачає:

1) вчення про структуру і функції педагогічного знання, також і про педагогічну проблематику;

2) вихідні, ключові, фундаментальні, філософські, загальнонаукові та педагогічні положення (теорії, концепції, гіпотези), що мають методологічний сенс;

3) вчення про методи педагогічного пізнання (методологія у вузькому розумінні слова).

Важливим моментом у методології сучасної науки є визнання того, що процес пізнання в науці можна аналізувати з різних точок зору: філософської і соціологічної, психологічної і феноменологічної, історичної і логічної, гносеологічної і власне методологічної.

На відміну від буденного знання наука не обмежується знаходженням нових фактів і результатів, а або прагне пояснити їх за допомогою існуючих гіпотез, законів і теорій, або спеціально виробляє для цього нові теоретичні уявлення. Ця відмітна риса науки дає можливість краще зрозуміти систематичний, послідовний і контрольований характер наукового знання. Щоб пояснити те чи інше явище, необхідно мати певну теоретичну систему або гіпотезу, з яких судження про даному явищі виводиться як логічний



наслідок. Але щоб отримати такий наслідок, треба попередньо встановити логічний взаємозв'язок між різними судженнями, узагальненнями і гіпотезами, а найголовніше мати такі закони, принципи, гіпотези або допущення, які можуть служити як посилки для логічного висновку менш загальних суджень тієї чи іншої науки. Систематичний і послідовний характер наукового знання в значній мірі зумовлений саме тим, що наука не просто реєструє емпірично знайдені факти і результати, а прагне пояснити їх. Точне оперування поняттями, судженнями і умовиводами дозволяє також краще контролювати результати наукового дослідження.

Методологія наукового дослідження аналізує головним чином ті методи та засоби пізнання, які використовуються вченим, як на емпіричній, так і теоретичній стадії дослідження. Методологія виділяє суттєві ознаки, які притаманні будь-яким експериментам, вимірам і спостереженням.

Якщо методологію розглядати як вчення про організацію пізнавальної діяльності, то, природно, необхідно розглянути зміст поняття «організація».

Відповідно до визначення, що подане в довідникових джерелах, організація - це: 1) внутрішня упорядкованість, узгодженість взаємодії більш-менш диференційованих і автономних частин цілого, зумовлена його будовою; 2) сукупність процесів або дій, що ведуть до утворення і вдосконалення взаємозв'язків між частинами цілого; 3) об'єднання людей, які спільно реалізують деяку програму або мету і діють на основі певних процедур і правил [458].

У нашому випадку використовуємо поняття «організація» в першому і в другому значенні, тобто як процес, і як результат цього процесу.

Не можна не враховувати тієї обставини, що швидке зростання наукового знання в самій педагогіці та суміжних із нею галузях науки, присвячених вивченню людини, призводить до необхідності упорядкування цього знання. Для його подальшого розвитку слід установити, як нове узгоджується з раніше відомим: чи служить воно його уточненням,

доповненням або спростуванням. Очевидно, що вирішення цих питань можливе в тому випадку, якщо в результатах досліджень, їх висновках і рекомендаціях знайдені спільні моменти, точки дотику, які впливають не з формальної зовнішньої схожості пізнаваних процесів і явищ, а збігу по суті. І оскільки встановлення сутності – це рух від одиничного й випадкового до загального й необхідного, то моментом, в якому може бути визначено співвідношення старого і нового знання, є їх світоглядний зміст або філософський зміст.

Брак уваги дослідників до пошуку найбільш широких філософських узагальнень у поясненні спостережуваних у педагогічному процесі фактів і явищ призводить до утвердження емпіризму як пануючого принципу і способу вирішення педагогічних проблем. Тим самим увага дослідників концентрується на описі окремих фактів і явищ педагогічної реальності, що представляють собою розрізнені фрагменти її цілісності. У результаті не тільки не розвивається сам предмет педагогічного знання, але й утрудняється можливість з'ясування світоглядного сенсу спостережуваних фактів і явищ.

Слід зазначити, що в історії розвитку теорії педагогіки питанням філософського осмислення місця й ролі педагогічних явищ, механізмів виникнення й розвитку цих явищ із точки зору дії законів діалектики завжди приділялася значна увага. Як правило, «підхід» такого роду розробок збігався з переламними моментами в розвитку суспільства, вихід із яких вимагав корінних реформ у всіх сферах суспільного життя, також і в системі освіти. На відміну від наукової парадигми, яка визначає світоглядні орієнтири, ціннісне бачення реальності, методологічний підхід фіксує сукупність норм, правил, приписів, за якими організується дослідницька діяльність.

Ми виходимо з того, що термін «підхід» є категорією, що застосовується для позначення вихідної настанови, із погляду якої дослідник здійснює вирішення певних теоретичних і практичних

педагогічних проблем.

Щодо методологічної категорії, то підхід визначається як методологічний засіб, методологічна основа дослідження, методологічне підґрунтя для вирішення поставленої проблеми. Поєднуючи в собі декілька функцій, підхід може бути принципом і методом проектування освіти (культурологічний підхід в особистісно-орієнтованій освіті); методологічним регулятивом інноваційної діяльності (парадигмальний підхід у поліваріативності освітнього простору) і т. ін. На практиці від правильного розуміння сутності підходу залежить точне визначення його місця і ролі серед інших феноменів педагогічної діяльності, таких, як мета, принцип, форма, метод, прийом тощо.

Найчастіше підхід розглядається як один зі способів нормування наукової діяльності, який позначає використання специфічних підстав для вибору конкретних способів, засобів теоретичної і практичної діяльності у вигляді ознак, елементів, якісних характеристик, яким має відповідати ця діяльність (диференційований підхід, індивідуальний підхід і т. ін.).

У неявному вигляді підхід співвідноситься з поняттями «вибір» або «обмеження». Пояснюється це тим, що людина як дослідник обирає той чи той підхід при здійсненні практичної або теоретичної діяльності і тим самим обмежує коло використовуваних засобів і аспектів розгляду або бачення предмета діяльності. З одного боку, підхід розуміється як теоретична і логічна підстава для розгляду, аналізу, опису, проектування, конструювання чогось у вигляді теорії, структури, моделі, тези, ідеї, гіпотези тощо. З іншого боку, він є сукупністю специфічно пов'язаних способів і прийомів здійснення діяльності, адекватних певній ідеї, принципу і т. ін. Нарешті, як ознака або сукупність ознак якості здійснення діяльності, її якісної характеристики. У першому випадку, поняття «підхід» співвідноситься з поняттями «принцип», «позиція», «ідея». У другому – із поняттями «метод», «методика». У третьому – із поняттями «якість»,

«особливість».

У науковій інтерпретації, підхід – це усвідомлена орієнтація педагога-дослідника або педагога-практика на реалізацію у своїй діяльності певної сукупності взаємопов'язаних цінностей, цілей, принципів, методів дослідницької або практичної педагогічної діяльності, що відповідає вимогам прийнятої освітньої парадигми [366].

У словниковому тлумаченні підхід позначає «йти під низ чогось», тобто знаходитися в основі чогось [455]. У дидактиці підхід асоціюють із сукупністю принципів, що визначають стратегію педагогічної (теоретичної, науково-дослідної, практичної) діяльності [406]. Це означає, що підхід визначається якоюсь керівною ідеєю, концепцією, принципом, категорією.

І. О. Зимня зазначає, що за своїм визначенням термін «підхід» багатозначний [198, с. 75]. Це: а) світоглядна категорія, у якій відбиваються соціальні настанови суб'єктів навчання як носіїв суспільної свідомості, б) глобальна і системна організація і самоорганізація освітнього процесу, що включає всі його компоненти і насамперед самих суб'єктів педагогічної взаємодії: викладача і студента, вчителя і учня. Це означає, що підхід як категорія, включає в себе стратегію, методи, форми та прийоми навчання.

Дослідники (І. В. Блауберг, Е. Г. Юдін) [65] довели правомірність безлічі підходів у трактуванні будь-якого явища, також і в освіті, обґрунтували, що різні підходи не виключають один одного, а реалізують різні плани розгляду об'єкта, що пізнається.

Як відомо, наявні концепції освіти у своїй основі мають ідеї про природу як людини (її дозрівання, зростання, розвиток, можливості виховання та навчання), так і різних груп людей. При цьому різні концепції освіти не виключають, а доповнюють один одного, їх знання розширює мислення педагога, збагачує його професійний інструментарій (засоби, методи, прийоми, форми). Суть педагогічного мислення полягає в тому, що всі загальнообов'язкові принципи при будь-якому їх практичному

застосуванні модифікуються. Конкретизуючись, теоретичне знання пристосовується до неповторно індивідуальної ситуації та/або нагоди, воно перетворюється, переглядається, видозмінюється відповідно до реальності.

Сучасна освіта розвивається в різних напрямках і характеризується такими тенденціями, як гуманізація, гуманітаризація, диференціація, диверсифікація, стандартизація, багатоваріантність, багаторівневність, фундаменталізація, інформатизація, індивідуалізація, безперервність.

Гуманізація освіти передбачає орієнтування освітньої системи і всього освітнього процесу на: розвиток і становлення відносин взаємної поваги учнів і педагогів, заснованої на повазі прав кожної людини, збереження і зміцнення їхнього здоров'я, почуття власної гідності і розвитку особистісного потенціалу. Саме така освіта гарантує учням право вибору індивідуального шляху розвитку.

Гуманізація – ключовий елемент нового педагогічного мислення. Основним змістом освіти в цьому випадку стає розвиток особистості, а це означає зміну завдань, що стоять перед педагогами, методів і прийомів роботи вчителя. Гуманізація освіти передбачає єдність загальнокультурного, соціально-морального і професійного розвитку особистості, що, у свою чергу, веде до перегляду цілей, змісту і технологій освіти. У цьому контексті гуманітаризація – це система заходів, спрямованих на пріоритетний розвиток загальнокультурних компонентів у змісті освіти, орієнтування його незалежно від рівня і типу на вивчення соціальних проблем, на благо людини, на вміння її вільно спілкуватися з людьми інших національностей і народів, будь-яких професій і спеціальностей, на добре знання рідної мови, історії та культури, на вільне володіння іноземними мовами, на юридичну та економічну грамотність людини, на формування особистісної зрілості учнів тощо.

Безперервність освіти – це філософсько-педагогічна концепція, згідно з якою освіта розглядається як процес, що охоплює все життя людини, як

безперервне, цілеспрямоване засвоєння людиною соціокультурного досвіду, самоосвіта людини протягом усієї життєдіяльності у зв'язку з мінливими умовами життя в сучасному суспільстві.

**1.2.1. Сутність і принципи використання в дослідженні системного підходу.** Учені (В. П. Беспалько [54], В. В. Ільїн [202], М. С. Каган [209], А. М. Кочергін [256], В. М. Садовський [429] та ін.) висловлюють думку про те, що провідним загальнонауковим підходом у дослідженні педагогічних явищ є системний підхід. Це напрям методології наукового пізнання і соціальної практики, в основі якого лежить дослідження об'єктів як певної цілісності [54]. У найзагальнішому вигляді ця орієнтація виражається в прагненні пояснити природу цілісної картини об'єкта [529, с. 102-103].

Для системного підходу характерні такі особливості:

- опис елементів цілісної системи не має самостійного значення; кожен елемент описується не як такий, а з урахуванням його місця в структурі цілого;

- один і той самий об'єкт виступає в системному дослідженні як такий, що має водночас різні характеристики, параметри, функції і навіть різні принципи будови;

- дослідження системного об'єкта невіддільне від вивчення умов його існування;

- специфічною для системного підходу є проблема породження властивостей цілого з властивостей елементів і, навпаки, породження властивостей елементів із характеристик цілого;

- у системному дослідженні недостатні лише причинні пояснення функціонування об'єкта;

- для великого класу систем характерна доцільність як невід'ємна риса їх поведінки;

- джерело перетворень системи або її функцій лежить зазвичай у самій системі; вона є системою, що самоорганізується.

Слід зазначити, що сам по собі системний підхід не здатний забезпечити вирішення педагогічних проблем. Е. Г. Юдін писав: «З того факту, що системний підхід є методологічним напрямом наукового пізнання, випливає досить прозорий, але часто, на жаль, не зауважений висновок: сам по собі системний підхід не вирішує і не може вирішувати змістових завдань» [529, с. 144-145].

Цю думку продовжили В. І. Слободчиков і Є. І. Ісаєв [454], які указали на певну обмеженість застосування системного підходу в психології. Учені обґрунтовують твердження про те, що технологія системного аналізу націлена на об'єктивацію, на побудову моделі досліджуваного феномена; на розуміння того, як влаштований об'єкт, як він функціонує. Вони вважають, що цього недостатньо для розуміння, що таке сам об'єкт. Зовнішній опис пристрою об'єкта, його елементів охоплює лише статистичний стан. Такий опис буває продуктивним тільки при характеристиці щодо сталого його функціонування. Але внутрішнє обмеження системно-структурного аналізу в психології стає очевидним, якщо потрібні достовірні і переконливі відповіді на запитання: «Що передувало сталому функціонуванню?», «Який прогноз поведінки об'єктів у змінених обставинах?», «Який механізм переходу його у новий стан?». Подібні запитання неправомірні в рамках основних принципів системно-структурного підходу [454, с. 136-137].

Можливості реалізації системного підходу в психології відстоював Б. Ф. Ломов [291, с. 41-44]. Якщо «перенести» сформульовані ним загальні вимоги до системного аналізу психічних явищ на педагогічні, то отримаємо такі загальні їх властивості:

- педагогічні явища багатомірні і мають розглядатися в різних системах вимірювань;

- система педагогічних явищ повинна досліджуватися як

багаторівнева, будуватися ієрархічно;

- багатомірність і багаторівневність педагогічних явищ із необхідністю передбачають систему їх детермінант;

- педагогічні явища повинні вивчатися в розвитку.

Отже, системний підхід орієнтує дослідників на розгляд багатовимірних і багаторівневих педагогічних явищ щодо таких категорій, як «система», «відношення», «зв'язок», «взаємодія», «структура», що дає можливість створювати адекватні дійсності моделі складних об'єктів і процесів. Системний підхід дозволяє виявити загальні системні властивості та якісні характеристики окремих елементів, що складають систему, розглядати відносно самостійні компоненти не ізольовано, а в їх взаємозв'язку.

На думку вчених (С. А. Смирнов, І. Б. Котова, Є.М. Шиянов), в системному підході педагогічне явище розглядається як сукупність взаємопов'язаних компонентів, що має певні цілі, суб'єктів освітнього процесу, зміст освіти, методи і форми педагогічного процесу, матеріальну базу, або ресурси [376, с. 14] тощо.

Застосування системного підходу в процесі підготовки майбутнього педагога в педагогічному ВНЗ у системі заочного навчання дозволяє розробляти педагогічні цілі у двох аспектах: як об'єктивно заданого соціального замовлення, що відображає суспільні потреби в певній особистості та індивідуальності, і з погляду суб'єктивно заданого продиктованого особливостями і потребами розвитку власне людини. Згідно з інтерпретацією, яку ми приймаємо за основу в дослідженні, системний підхід становить напрям методології наукового пізнання і соціальної практики, в основі якої лежить розгляд взаємодії об'єктів як цілісної структурованої системи.

Сутність системного підходу полягає, по-перше, у розумінні об'єкта дослідження як системи та, по-друге, у розумінні процесу дослідження



об'єкта як системного за своєю логікою і застосовуваними засобами. Як будь-яка методологія, системний підхід передбачає наявність певних принципів і способів організації діяльності, у цьому випадку діяльності, пов'язаної з аналізом і синтезом систем. Принцип мети орієнтує на те, що при дослідженні об'єкта як системи необхідно передусім виявити мету його функціонування, чим вона викликана, для чого вона існує, які засоби досягнення мети?

Принцип мети є конструктивним у дотриманні двох умов:

- мета повинна бути сформульована таким чином, щоб ступінь її досягнення можна було оцінити (задати) кількісно;
- у системі має бути механізм, що дозволяє оцінити ступінь досягнення заданої мети.

Наступний принцип – принцип подвійності впливає з принципу мети і означає, що система повинна розглядатися як частина системи більш високого рівня і водночас як самостійна цілісність, що виступає у взаємодії із середовищем. Важливо, що кожен елемент системи, у свою чергу, володіє власною структурою і також може розглядатися як система.

Взаємозв'язок із принципом мети полягає в тому, що мета функціонування досліджуваного об'єкта повинна підпорядковуватися виконанню завдань функціонування системи більш високого рівня. Оскільки мета – категорія зовнішня стосовно системи, вона стає системою більш високого рівня, куди досліджувана система входить як елемент.

Принцип цілісності потребує розгляду об'єкта дослідження як щось виділене із сукупності інших об'єктів, що виступає цілим стосовно довколишнього середовища, має свої специфічні функції і розвивається за властивими йому законами. При цьому не заперечується, а передбачається необхідність вивчення окремих його сторін.

Принцип складності вказує на необхідність дослідження об'єкта, як складного утворення і, послідовного спрощення уявлення об'єкта, за умови збереження його істотних властивостей.

Принцип множинності вимагає від дослідника опису об'єкта на певній множині рівнів: морфологічному, функціональному, інформаційному та ін.

Морфологічний рівень дає уявлення про будову системи. Конкретизація морфології дається на стількох рівнях, скільки їх потрібно для створення уявлення про основні властивості системи.

Функціональний опис пов'язано з перетворенням енергії та інформації: всякий об'єкт цікавий передусім результатом свого існування, місцем, яке він займає серед інших об'єктів у довколишньому світі.

Інформаційний опис дає уявлення про організацію системи, тобто про інформаційні взаємозв'язки між елементами системи. Він же доповнює функціональний і морфологічний описи.

Принцип історизму зобов'язує дослідника розкривати минуле системи і виявляти тенденції і закономірності її розвитку в майбутньому.

Прогнозування поведінки системи в майбутньому є необхідною умовою того, що прийняті рішення щодо вдосконалення наявної системи або створення нової забезпечує ефективне функціонування системи протягом заданого часу.

**1.2.2. Синергетичний підхід як методологічний принцип дослідження.** Серед інших загальнонаукових підходів, що використовуються при пізнанні і перетворенні об'єктів, широко використовується синергетичний підхід, який проявляється в пізнавальній і перетворювальній діяльності та становить загальнонаукову основу педагогіки. В основі системного аналізу лежить принцип системності, а в основі теорії синергетики (самоорганізації) – принцип розвитку. Обидва принципи взаємно доповнюють один одного і в дійсності утворюють

єдність, яка відображається в пізнанні як єдність теорій самоорганізації і системних досліджень, яке виражається в тому, що перші ґрунтуються на методології і теоретичних висновках других.

У класичних науках, починаючи з Аристотеля і після відкриттів Ньютона, еволюція природи і людини розглядалася як нескінченний ланцюг причинно-наслідкових зв'язків, без побічних відхилень, стрибків і повернень. Із середини 80-х рр. ХХ ст. стали «активно розроблятися інші парадигми, інший підхід, що отримав назву синергетичного, де головний акцент робиться на вивченні відкритих систем (які обмінюються енергією, інформацією та речовиною із зовнішнім світом), де система розглядається з позицій самоврядування, самоорганізації, саморозвитку» [18, с. 60].

Витоки теорії синергетики пов'язано з іменами вчених ХХ ст. (Ж. А. Пуанкаре, І. Р. Пригожин, М. П. Белоусов, А. М. Жаботинський, О. О. Андронов). Серед учених, які зробили суттєвий внесок у розвиток і осмислення синергетики, слід назвати В. І. Андрєєва [18], П. К. Анохіна [21], В. І. Аршинова [27; 28], С. В. Бірюкова [61], В. П. Бранського [85], О. М. Князєву [237; 238; 239], І. А. Колесникову [244] та ін., які вважають, що синергетичний підхід відкриває етап у сучасній освіті, дає принципово новий імпульс у розробленні багатьох наукових проблем, пов'язаних із самоорганізацією і саморозвитком складних відкритих систем.

Синергетика - «енергія спільної дії» (від грец. «син» - «спів-» «спільно» і «ергос» - «дія»), назва міждисциплінарного наукового напрямку, що вивчає системи, які складаються з багатьох підсистем різної природи, і виявленням того, яким чином взаємодія таких підсистем призводить до виникнення просторових, часових або просторово-часових структур у макроскопічному масштабі.

За сучасними поняттями синергізм – це ефект підвищення результативності за рахунок використання взаємозв'язку і взаємопосилення різних видів діяльності. В. П. Бранський і С. Д. Пожарський відзначають:

«Якщо природничо-наукова синергетика досліджує загальні закономірності самоорганізації в природі, то соціальна синергетика розглядає загальні закономірності соціальної самоорганізації, тобто відношення соціального порядку і соціального хаосу» [85, с. 10].

У сучасному розумінні термін «синергетика» ввів німецький математик Г. Хакен. Його теорія описує поведінку певного роду систем, у яких на основі спільної дії підсистем або структурних елементів системи можлива поява нової структури (або структур) і відповідного їй (їм) нового функціонування. Ця внутрішня здатність певних систем до створення нових структур і нового функціонування була названа самоорганізацією. На заході в англomовних країнах (і в США) використовують термін «синергетика», у франкомовних країнах прийнято термін «теорія дисипативних структур». Це вносить певну плутанину, хоча, по суті, мова йде про одне й те саме.

Розглянемо ознаки закритих, ізольованих і відкритих, неізольованих систем. Головна відмінність полягає в тому, що відкрита, неізольована система обмінюється з довколишнім середовищем речовиною, енергією, інформацією. Ці процеси обміну йдуть постійно, їх наявність є умовою існування відкритої системи: вона «черпає» з довкілля щось із названого (речовину, енергію, інформацію), організовуючи таким способом порядок у собі з довколишнього середовища, а в довкілля вносить, відповідно, безлад. Отже, вона в принципі не може бути рівноважною. Можна сказати, що відкрита система – це система динамічна, що постійно перебуває в русі. Динамізм призводить до суперечливої єдності порядку і безладу.

Синергетична взаємодія можлива в системах складних, відкритих, нелінійних, динамічних. Поведінка таких систем характеризується невизначеністю, непередбачуваністю, хаотичністю, лавиноподібністю. Важливою характеристикою таких систем є самоорганізація: у таких систем за певних умов можуть утворюватися нові просторово-часові структури, вони стають здатними до знаходження оптимальних варіантів своєї

поведінки, до самовдосконалення. Усі соціальні системи – це системи нелінійні, в них значний чинник - нестійкості, коливань, випадковості. У відкритих системах велика роль колективної поведінки підсистем, що утворюють систему. Це і підкреслив Г. Хакен, вводячи термін «синергетика» [495].

Самоорганізація, за Г. Хакеном, - це спонтанне утворення високовпорядкованих структур із «зародків» або навіть із хаосу, безладу, спонтанний перехід від неупорядкованого стану до впорядкованого за рахунок спільної кооперативної дії багатьох підсистем. Отже, можна сказати, що найважливішою умовою виникнення самоорганізації є синергетична взаємодія підсистем [494].

Самоорганізація – це головна властивість нелінійних систем, що набувається ними за рахунок спільної, кооперативної, одночасної взаємодії підсистем (синергетичної взаємодії). На основі самоорганізації система сама може вибрати шлях оптимального розвитку, може активно взаємодіяти із середовищем, змінювати її в напрямі, який забезпечує найбільш успішне функціонування системи.

Загальнометодологічною основою синергетики виступає діалектика. Нинішній етап розвитку людства пов'язано зі стрімким вторгненням до соціосфери нових явищ. Цивілізація поступово перетворюється на «суспільство ризику». Світ сьогодення – це світ прискореного обміну енергією, речовиною, інформацією, світ мінливих відношень, традицій і звичаїв, це складна система, що самоорганізується, часто виходячи з-під контролю людини, яка залишилася в полоні лінійного мислення.

Самоорганізація – мимовільна зміна організації системи; це процес спонтанного упорядкування (переходу від хаосу до порядку), освіти і розвитку структур без цілеспрямованого управлінського впливу. Переважна більшість систем, які є об'єктами впливу з боку державного управління, мають властивість самоорганізації. Здатними до самоорганізації системами

є сім'я, етнос, держава, колектив та інші соціальні спільноти. Знання законів самоорганізації дозволяє втручатися в діяльність систем і певним чином керувати ними. При цьому процес управління в режимі самоорганізації зводиться до виявлення закономірностей, властивих системам еволюційних змін, і спрямування їх по заданих траєкторіях.

Система управління повинна виходити з визнання наявності двох взаємодіючих видів цілей: 1) цілі самоорганізації, тобто власні цілі об'єктів, що розвиваються; 2) управлінські цілі суб'єкта управління.

Перший тип моделі характерний для традиційної парадигми управління. Її сенс полягає в тому, що керований об'єкт представляється пасивною системою, здатною набувати будь-яку форму і організацію, які їй нав'язуються органом управління. Мається на увазі, що керуючий орган нібито здатний «вести» систему в бажаному напрямку, змінюючи її відповідно до своїх бажань. Практика показує, що модель управління, зорієнтована на конструювання в соціальному середовищі того, що не відповідає законам її самоорганізації, веде до виникнення непередбачених результатів, небажаних ситуацій.

Другий варіант моделі характерний для синергетичної парадигми управління. Її сенс: керовані системи не є пасивними. Вони мають властивість самоорганізації. Тому в них можуть виникати лише такі структури, які відповідають власним тенденціям розвитку. Тим самим напрошується висновок про те, що керованим об'єктам не слід нав'язувати чужі їм форми організації, структури та шляхи еволюції. Не можна вперто «силувати» реальність, не рахуючись із потенційними можливостями розвитку систем. Ефективне управління в режимі самоорганізації передбачає знання внутрішніх тенденцій, що відбуваються в системах процесів, і здійснення управлінських дій, які допомагають виводити керовані системи на їх власні траєкторії еволюції.

Отже, управління в режимі самоорганізації має бути зорієнтоване на

виконання подвійного завдання: створення умов (зі спектру можливих), необхідних для реалізації власних тенденцій розвитку системи; забезпечення керованої системи засобами, необхідними для досягнення нею власних внутрішніх цілей.

Отже, управління повинне бути зорієнтоване на надання допомоги керованій системі в процесі «вибування» і «виникнення», в ініціюванні умов, що сприяють заміні «старих» елементів системи новими.

У процесі створення синергетичної моделі управління слід урахувати принцип нелінійності, як властивості соціальних систем, що розвиваються. Нелінійність включає в себе три засновні положення: 1) уявлення про багатоваріантність розвитку систем; 2) ідею ритмічності, хвильового характеру функціонування процесів; 3) ідею резонансу і можливості швидкого розвитку систем.

Багатоваріантність розвитку систем означає, що реально існує «поле шляхів» їх еволюції. Множинність розвитку системи зумовлена, зокрема, наявністю випадковості. Синергетика розглядає випадковість як об'єктивне явище. Випадкові впливи на систему, особливо коли вона перебуває в стані нестійкості, веде до виникнення «точок біфуркації», тобто до розгалуження можливих шляхів еволюції, об'єктивно містять безліч варіантів розвитку системи. Поява різних шляхів еволюції системи з однієї «точки» зумовлена не тільки впливом на неї випадкових чинників, але й внутрішніми якостями самої системи, що самоорганізується, а не просто, як прийнято думати, різними можливими діями особистостей.

Наступний аспект розуміння нелінійності пов'язано з тим, що соціальні системи розвиваються хвилеподібно, ритмічно, нерівномірно. Тобто розвиток соціуму – це хвильовий процес. Поняття «хвиля» пов'язано з терміном «зміна». Зміни можуть багаторазово повторюватися, тоді вони мають періодичний характер. Хвиля, що представляє періодичні коливання і має певні цикли, і є формою нелінійного розвитку.

Зміст хвильового процесу можна розкрити через поняття «ритм», «швидкість», «темп», «період ритму» і «амплітуда». Ритм - це чергування яких-небудь елементів (психологічних, економічних, політичних), що відбувається з певною частотою і послідовністю. Швидкість характеризує зміни, що відбуваються в часі, а темп – ступінь швидкості руху, розвитку. Амплітуда показує «висоту» коливань. Період ритму – це тривалість одного повного коливання. Коли стверджується, що системи розвиваються ритмічно, мають на увазі, що системи змінюються в часі. Ці зміни пов'язані як зі зростанням певних властивостей, так і з їх зниженням. Якщо зміни відбуваються періодично, то в розвитку системи утворюються ритми, які, наприклад, пов'язані із чергуванням режимів зростання і зменшення, прискоренням процесів і їх уповільненням, диференціацією і інтеграцією.

Наступне положення, що розкриває сутність синергетичного підходу, пов'язане з новими уявленнями про роль хаосу, порядку і безладу в механізмах еволюції і самоорганізації систем. Загальний зміст цих уявлень такий: у процесах розвитку складних систем хаос одночасно виконує дві функції – руйнівну і творчу.

Уявлення про те, що хаос неорганізований, виключно руйнівний, підтверджуються різними явищами реальної дійсності. Однак синергетика дозволяє інакше поглянути на природу хаосу і його роль в еволюції соціальних систем.

З позицій синергетики, хаос виступає як «дволикій» Янус – він то конструктивний, то руйнівний. Хаос конструктивний через руйнівність (структура виникає, «будується» завдяки хаосу), і руйнівний через конструктивність (виникли складні системи і структури в точках біфуркації, стаючи нестійкими щодо малих зовнішніх впливів, можуть розпадатися через вплив незначних флуктуацій, тобто змін). Отже, прогресивність хаосу проявляється в руйнуванні непотрібного, щоб на цьому тлі могла виникнути відносно стійка система. Розуміння подвійної ролі хаосу (руйнівної і



творчої) в еволюції систем пред'являє принципово нові вимоги до управління.

Отже, будь-яке управління набуває іншого змісту і характеру, якщо воно ґрунтується на синергетичних принципах та ідеях. До їх числа належать: ідея про конструктивну роль хаосу в розвитку систем, принципи самоорганізації, нелінійності, можливість топологічного, резонансного розвитку соціальних систем, здатність керувати ритмами, притаманними соціальним системам, розуміння того, що складними системами не можна керувати як простими, необхідність виявляти рівень флуктуації в керованій системі, прогнозувати ступінь реальних загроз і небезпек для розвитку суспільства. Слід мати на увазі, що синергетична методологія висуває на перший план проблеми, пов'язані з навчанням управлінців, їх здатністю до постійного оновлення знань, до самонавчання.

Щоб розглянути основні поняття синергетики стосовно професійної підготовки майбутніх педагогів у системі заочного навчання, доцільно обмежити проблемне поле дослідження, застосувавши такий необхідний і достатній тезаурус: самоорганізація, самоактуалізація і самореалізація.

Самоорганізація – це процес (або сукупність процесів), що відбувається в системі, сприяючи підтриманню її оптимального функціонування, самобудуванню, самовідновленню і самозміні даного системного утворення. Оскільки самоорганізація є якісною і притому структурною зміною об'єктивної реальності, оскільки синергетика є теорією розвитку. Але вона вносить істотно нове в саме поняття «розвиток» [85, с. 10].

Самоактуалізація – це безперервна реалізація потенційних можливостей, здібностей і талантів, як звершення своєї місії, або покликання, долі тощо, як більш повне пізнання і, таким чином, прийняття своєї власної початкової природи, як невпинне прагнення до єдності, інтеграції, або внутрішньої синергії особистості [561].

Проблематику самоактуалізації активно розробляв А. Х. Маслоу. Він уважав, що самоактуалізація є найвищою потребою людини, відповідно до «піраміди потреб». У міру задоволення нижчих потреб, дедалі більш актуальними стають потреби вищого рівня, але це зовсім не означає, що місце попередньої потреби займає нова, тільки коли колишня задоволена повністю. Також потреби не перебувають у нерозривній послідовності і не мають фіксованих положень. Така закономірність має місце як найбільш стійка, але в різних людей взаємне розташування потреб може варіюватися [569]. Самореалізація в ієрархії потреб А. Х. Маслоу, вище бажання людини реалізувати свої таланти і здібності. Прагнення людини виявити себе в суспільстві, відкривши свої позитивні боки [561].

Отже, синергетика розглядає закономірності процесів системної інтеграції і самоорганізації в різних системах. Синергетичний підхід активно вторгається в систему освіти. Є різні погляди щодо визначення поняття «синергетичний підхід». Синергетика може дати загальні орієнтири для наукового пошуку, прогнозування та моделювання процесів у складних соціальних системах, також і у сфері освіти, оскільки предметом її дослідження є закони самоорганізації та еволюції нерівноважних відкритих систем, що перебувають у стані нестійкості. На думку Н. Г. Савичевої, синергетика стає способом не тільки відкриття, але й створення реальності, способом побачити світ по-іншому й активно вбудуватися в цей світ, розглянути старі проблеми у новому світлі, переформулювати питання, переконструювати проблемне поле науки [428].

У філософсько-методологічному плані, синергетика, на думку В. І. Аршинова [27] і В. Г. Буданова [27], це «симбіоз» ідей неklasичної фізики, кібернетики, системного підходу про функціонування та розвиток нелінійних системних утворень. За останнє десятиліття експансія синергетики охопила не тільки різні галузі науки, але й проникла до сфер людської діяльності, які мають суто прикладний характер. Отже,

синергетичний підхід становить інтерес і для педагогіки, яка описує, пояснює і прогнозує розвиток і саморозвиток освітніх систем. «Система педагогіки, яка розвивається у системі соціальних відносин, цілком допускає щодо себе синергетичний підхід. Особливо він стає актуальним у наш час, коли в країні відбуваються бурхливі зміни всього соціального життя», - зазначає В. І. Андрєєв [18, с. 61]. М.М. Таланчук ідеї синергетики застосував до розроблення основ «Неопедагогіки». Явище синергізму в педагогічних системах, як зазначає автор, можна пояснити за допомогою спеціальних «законів системного синергетизму, які пояснюють процес розвитку і формування особистості: закон систем, закон гармонії, закон системогенезису, закон руху, закон розвитку і саморозвитку, закон доцільності, закон синергетизму» [471; 472]. О. П. Стуканов синергетику поклав в основу управління безперервним процесом підвищення кваліфікації педагогічних кадрів [465].

Одна із цілей розвитку системи підвищення кваліфікації як соціальної підсистеми – це підвищення її ефективності за рахунок отримання синергетичного ефекту (резонансу) в процесі взаємозв'язку і взаємодії з інститутами громадянського суспільства. Синергетичний підхід передбачає, що процеси інтеграції досліджуються шляхом породжуваного ними синергетичного ефекту, який, на думку О. П. Стуканова, виникає тоді, коли інформаційні взаємодії узгоджуються між собою одночасно за всіма параметрами [465 с. 109].

Синергетика покликана відігравати роль метанауки, помічаючи і вивчаючи загальний характер тих закономірностей і залежностей, які окремі науки вважали «своїми». Вона покликана відіграти роль комунікатора, що дозволяє оцінити ступінь спільності результатів, моделей і методів окремих наук, їх корисність для розвитку інших наук і перевести діалект конкретної науки на високий рівень міждисциплінарного спілкування [18, с. 60-65]. Для вченого, який цікавиться синергетикою і припускає можливість її

застосування у своїй пошуковій діяльності, зайняття синергетикою – це «гімнастика розуму», «виховання мислення» в еволюційному нелінійному дусі, спосіб отримання універсальних ключів для наукових відкриттів [236, с. 105].

У синергетичному підході людина розглядається як «відкрита система», яка обмінюється енергією, речовиною та інформацією з навколишнім середовищем, маючи певний внутрішній зміст і безліч внутрішніх станів. Життя людини описується як «траєкторія» руху системи в часі. Як система людина характеризується «інерційністю», тобто схильністю зберігати лінійний рух у відсутності зовнішніх впливів. Відкритість системи «людина» визначає можливість набуття нею якісно нових, «емерджентних» властивостей. Набуття цих властивостей пов'язується зі складним комплексом зовнішніх і внутрішніх впливів і взаємодій, а їх прояв фактично в будь-який момент може призвести до стрибкоподібної зміни «траєкторії», втрати «лінійності» розвитку, «випадання» суб'єкта з меж, в яких його траєкторія є легко і точно передбачуваною на підставі відомих науці (імовірнісних) законів розвитку. Такі властивості системи «людина» визначають той факт, що, починаючи з певного моменту, пов'язаного з досягнутим рівнем розвитку, можливо лише якісне його описання та ймовірнісне прогнозування його подальшої траєкторії розвитку [237].

**1.2.3. Особистісно зорієнтований підхід у дослідженні підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання.** Уявлення про соціальну, діяльнісну та творчу сутність людини як особистості в широкому розумінні стверджує в педагогіці особистісний або особистісно зорієнтований підхід. Він означає орієнтацію при конструюванні та здійсненні педагогічного процесу на особистість як на мету, суб'єкт, результат і головний критерій його ефективності, вимагає визнання унікальності особистості, її інтелектуальної і моральної свободи,

права на повагу, відображаючи тим самим головний орієнтир гуманістичної парадигми. У межах цього підходу передбачається, що і педагоги, і учні ставляться до кожної людини як до самостійної цінності, індивідуальності, а не як до засобу для досягнення своїх цілей; це вимагає персоналізації педагогічної взаємодії та адекватного включення в цей процес особистісного досвіду.

Особистісний підхід у широкому розумінні слова передбачає, що всі психічні процеси, властивості і стани розглядаються як належні конкретній людині, що вони «похідні, залежать від індивідуального і суспільного буття людини і визначаються його закономірностями» [520]. Як підкреслював С. Л. Рубінштейн, «у психічному виді особистості виділяються різні сфери, або риси, що характеризують різні боки особистості; але при всьому своєму різноманітті, відмінності і суперечливості основні властивості, взаємодіючи одна з одною в конкретній діяльності людини і взаємопроникаючи одна в одну, змикаються в єдності особистості» [423].

Особистісний підхід, за К. К. Платоновим, - це принцип особистісної зумовленості всіх психічних явищ людини, її діяльності, її індивідуально-психологічних особливостей. Дослідники (Є. В. Бондаревська, В. В. Сериков) [78; 438] розуміють особистісний підхід як певний стиль спілкування всіх учасників освітнього процесу; як один із пояснювальних принципів, що допомагають розвитку фахівця; як спеціальний освітній процес, що забезпечує становлення особистісних функцій майбутнього фахівця. Приймавши за основу ідеї В.В. Серикова про сутність особистісного підходу, можна стверджувати, що при підготовці майбутнього педагога в системі заочного навчання слід:

- включати ціннісно-сміслові компоненти в зміст навчання;
- цілеспрямовано формувати професійно значущі особистісні властивості студента;
- моделювати педагогічні ситуації, які вимагатимуть від студентів

особистісного способу освоєння досвіду і поведінки;

- здійснювати диференціацію учнів за їхніми особистісними якостями [438].

Дослідники підкреслюють, що особистісний підхід орієнтує на формування ціннісного ставлення до студента як до людини, урахує, що всі зовнішні педагогічні впливи завжди діють опосередковано, заломлюючись через внутрішні умови особистості та індивідуальності людини, її психічні і особистісні властивості, спираючись на її активність. Це, у свою чергу, вимагає дослідження умов розвитку індивідуальності, вивчення механізмів самореалізації, саморозвитку, саморегуляції, соціального самозахисту, адаптації людини до соціальних умов, її інтеграції в суспільство, з одночасною автономізацією від нього.

Отже, цей підхід спрямований на виявлення можливостей становлення самобутнього особистісного образу, розвитку сутнісних сил людини, взаємодії з людьми, природою, культурою, цивілізацією і передбачає дослідження ієрархії цілей особистісного саморозвитку, виділення специфічного змісту освіти, на основі якого розвиваються особистісні якості та основні складові індивідуальності майбутнього педагога. Труднощі в розумінні й у визначенні сутності особистісно-орієнтованого підходу пов'язані з множинністю наявних у філософії і психології уявлень про особистість. Оскільки в гуманітарних науках всі поняття конвенціональні, то початок осмислення поняття «особистісно-орієнтований підхід» пов'язане зі спробою визначення того, що ми розумітимемо під категорією «особистість».

О. Л. Подліняєв [392] запропонував класифікацію всіх наявних концепцій особистості. У його розумінні, більшість авторів концепцій особистості єдині в тому, що її структуру утворюють три основні компоненти. Називаються вони кожним автором по-різному, але, по суті, перший компонент визначає те, що в особистості сформувалося в результаті

впливу зовнішнього середовища, виховання; другий – те, що виникло в результаті власних зусиль, як плід власної волі і характеру людини, третій – те, що є вродженим, даними людині від початку, тобто біологічні програми, інстинкти, спадковість.

Головною відмінністю в концепціях є те, якому компоненту особистості автор віддає пріоритет, за яким із компонентів визнається провідна роль. Перша група концепцій (соціодинамічного - за визначенням О. Л. Подліняєва) ґрунтується на визнанні провідної ролі в становленні особистості зовнішніх впливів соціального середовища і виховання (Б. Ф. Скіннер та ін.). Людина, згідно із цими концепціями, спочатку є «чистим аркушем», а виховання може сформувати особистість із заданими характеристиками на основі раціонального поєднання позитивних і негативних стимулів.

Друга група концепцій (психодинамічні) основою і визначальною силою розвитку особистості визначають спадковість, уроджені інстинкти і біологічні програми людини. Зокрема, З. Ш. Фрейд стверджував, що провідними чинниками розвитку особистості є біологічні програми лібідо і танатос, тобто сексуальні і агресивні інстинкти. Згідно із цією групою концепцій, людина споконвічно порочна й агресивна, що і визначає її становлення, а роль виховання полягає в переведенні інстинктів у соціально прийнятні форми діяльності.

Третя група концепцій (суб'єктодинамічні) стверджує, що людська особистість – унікальна цілісність, спочатку здатна до саморозвитку як реалізації своєї людської сутності (А. Л. Адлер, А. Х. Маслоу, К. Р. Роджерс та ін.) Усі люди спочатку добрі і справедливі, активні в прагненні самовдосконалення, а справа виховання – створювати умови для реалізації цього потенціалу, для саморозвитку особистості.

Гуманістична педагогіка виходить із суб'єктодинамічних концепцій особистості, оскільки саме здатність людської особистості до самотворення

вважається родовою здатністю, характерною тільки для людини, на відміну від дресованості і рабської залежності від власних інстинктів, властивих більш тваринам, ніж людині. На цій підставі, особистісно орієнтованою освітою в сучасній педагогіці називають освіту, що забезпечує розвиток насамперед тих якостей особистості, які допоможуть людині стати господарем свого життя, посісти в ньому активну, відповідальну, «авторську» позицію на основі усвідомленого цілеспрямованого саморозвитку.

Можна розглядати особистісно зорієнтовану освіту як один із різновидів розвивальної освіти. Згідно з твердженнями В. В. Давидова, В. В. Репкіна, розвивальною може вважатися така освіта, яка побудована на основі провідної діяльності конкретного вікового періоду, що визначає виникнення й розвиток відповідних психічних новоутворень. Специфіка особистісно зорієнтованої освіти, на відміну від інших концепцій розвивальної освіти, полягає в орієнтації на переважний розвиток суб'єктивності учня, на запуск відповідних віку механізмів саморозвитку, тоді як інші концепції ставлять в основу інтелектуальний розвиток, а суб'єктивність є свого роду побічним продуктом та умовою розвивального навчання. І. С. Якиманська розглядає учня як суб'єкта пізнання і пропонує будувати навчання на основі пізнавального досвіду дитини, її здібностей і інтересів, надаючи їй можливість реалізувати себе в пізнанні, в навчальній діяльності і в навчальній поведінці. А для цього необхідно навчити її способів мислення і навчальної діяльності, забезпечуючи тим самим її інтелектуальний розвиток [533].

Особистісно зорієнтоване навчання – це таке навчання, де на перше місце ставиться особистість учня, його самобутність, самоцінність, суб'єктний досвід кожного спочатку розкривається, а потім узгоджується зі змістом освіти. Особистісно-орієнтоване навчання виходить із визнання унікальності суб'єктного досвіду самого учня, як важливого джерела



індивідуальної життєдіяльності, що проявляється, зокрема, в пізнанні. Традиційна педагогіка як своє пріоритетне завдання завжди висувала всебічний розвиток особистості, і в цьому сенсі теж претендує на звання особистісно-орієнтованої. Але її характеризують такі положення:

- визнання за навчанням головної детермінанти розвитку на всіх етапах її вікового становлення;

- декларування основної мети навчання як формування особистості із заданими типовими характеристиками;

- конструювання освітнього процесу, що забезпечує оволодіння знаннями, вміннями, навичками як основного результату навчання;

- реалізація головним чином інформативної, а не розвивальної функції;

- уявлення про вчення як індивідуальної пізнавальної діяльності, основним змістом якої є інтеріоризація (переведення із зовнішнього плану у внутрішній) нормативної предметної діяльності, спеціально організованої і завданої навчанням. За таким розумінням особистісно зорієнтованого підходу учень спочатку не є особистістю. Він лише стає нею в результаті цілеспрямованих педагогічних впливів, у процесі спеціальної організації навчання і виховання. Однак можливий інший підхід до побудови особистісно-зорієнтованої системи навчання. Він спирається на такі положення:

- пріоритет індивідуальності, самоцінності, самобутності учня як активного носія суб'єктного досвіду, що складається задовго до впливу спеціально організованого навчання; учень (студент) не стає, а спочатку є суб'єктом пізнання;

- освіта є єдність двох взаємопов'язаних складових: навчання (діяльності вчителя) і вчення (діяльності учня);

- проектування освітнього процесу має передбачати можливість відтворювати вчення як індивідуальну діяльність із трансформації

(перетворення) соціально значущих нормативів (зразків) засвоєння, заданих у навчанні;

- у процесі конструювання та реалізації освітнього процесу необхідна особлива робота з виявлення суб'єктного досвіду кожного учня, його соціалізація («окультурення»); співпраця учня і вчителя, спрямована на обмін різним вмістом досвіду; спеціальна організація колективно розподіленої діяльності між усіма учасниками освітнього процесу;

- створення суб'єктами учіння власних освітніх продуктів, як кінцевого результату навчання та індикатора навченості учня.

Взаємодія двох видів досвіду (суспільно-історичного і індивідуального) повинне йти не по лінії витіснення індивідуального і наповнення його суспільним досвідом, а шляхом їх постійного узгодження, використання всього того, що накопичено учнем як суб'єктом пізнання в його власній життєдіяльності: вчення, по суті, не є прямою проекцією навчання. Основним результатом навчання має стати формування пізнавальних здібностей учня на основі оволодіння відповідними знаннями й уміннями.

Отже, особистісно зорієнтована освіта не спрямована на формування особистості із завданими властивостями, а створює умови для повноцінного прояву і, відповідно, розвитку особистісних функцій освітнього процесу. Особистісні функції – це не характерологічні якості її (останні, крім деяких, так званих загальнолюдських, у людей можуть і повинні бути різними), а ті прояви людини, які, власне, і реалізують соціальне замовлення «бути особистістю».

#### **1.2.4. Акмеологічний підхід та його використання у дослідженні.**

Ще один підхід, до якого необхідно звернутись у дослідженні професійної підготовки майбутніх педагогів у системі заочного навчання, - акмеологічний. Акмеологія (від «акме» – у перекладі з давньогрецької –

вища точка, вістря, розквіт, зрілість, найкраща пора і «логія» - від грецького «logos» - вчення) - наука, що вивчає феноменологію, закономірності та механізми розвитку людини на етапі її життєвої і професійної зрілості. Поняття «акмеологія» в науковий обіг запровадив М.О. Рибніков у 1928 році, позначаючи ним вікову психологію зрілості чи дорослості [572].

Сьогодні акмеологія – це наука, що вивчає закономірності (шляхи) досягнення фахівцем максимальної досконалості в усіх видах професійної діяльності, мотиви прагнення до акме (досягнення максимального соціального статусу і допомагає педагогу усвідомити шлях людини як вихід на вершини через труднощі і подолання) [166].

«Вивчаючи свій об'єкт і спираючись на дані життя і культури, - пише І. Д. Демакова, - акмеологія шукає закономірності прояву максимальних можливостей людини і одночасно порушує насущні для культури (також і для виховання) питання про зміну життя, які б давали дорогу для реалізації людських талантів» [154].

Акмеологічний підхід, на думку Р. С. Дімухаметова [161, с. 161] базується на орієнтації педагога на вищі досягнення в професійно-педагогічній діяльності, теорії та практиці освіти. Увага зосереджується на визнанні загальнолюдських цінностей свободи, права, гідності, розроблення стратегії побудови життя, що передбачає постійний рух до здійснення нових, більш важких, ніж раніше, задумів, результати якого потрібні для досягнення професійних висот, створення середовища для свого розвитку, вироблення «акме-поведінки» (життєстійкість, внесок у загальнолюдську культуру в межах професії, міцність здоров'я забезпечує довго тривалість життя, громадянські, суспільно значущі в соціокультурному відношенні діяння тощо). Акмеологія, за визначенням А. З. Рахімова, - наука, яка має свій самостійний предмет дослідження – саморозвиток зрілої людини засобами освіти і самоосвіти. Об'єкт акмеології – професіоналізм педагогічної, інженерної, медичної та іншої діяльності людей. Предмет

акмеології - об'єктивні (якість отриманої освіти) і суб'єктивні (талант, здібності людини) чинники, що сприяють досягненню вершин професіоналізму, а також закономірності в організації навчання фахівців [414].

Сучасні вітчизняні та зарубіжні психологи вважають, що особистість здатна до саморозвитку і особливо в період зрілості. На думку О. О. Бодальова [72], «вершина в розвитку» дорослої людини, вершина зрілості, феномен акме – це багатовимірне стан, варіативне і мінливе, де піки розвитку в різних сферах психічного і соціального розвитку особистості, здебільшого, досягаються різночасно. Порівняння акме у різних людей показує, що його прояв може бути локальним, у межах однієї сфери діяльності, однієї галузі знань, а може бути широким, охоплюючи великий спектр. За рівнем, за «калібром» акме може бути надзвичайно високим, суспільно значущим проривом, а може бути ординарним і репродуктивним та навіть псевдоакме (дуті досягнення, авторитет, визнання). Інші характеристики феномена акме – час досягнення його людиною і тривалість реалізації. Особистісне акме як одна з найважливіших складових вершини зрілості має в основі духовно-моральні цінності, що стали глибоко значущими власними цінностями людини, які вона готова дієво відстоювати. Цілісність людини як особистості визначається гармонійністю ансамблю відносин до різних сторін дійсності, до минулого і майбутнього, до близьких і далеких людей та домінуванням тих чи тих цінностей.

Серед чинників, що допомагають або заважають досягненню людиною акме, виділяють такі:

- соціальні макрочинники (соціально-економічні умови сучасного суспільства, конкретно-історичний час її життя, соціальна належність, конкретна соціальна ситуація, вік людини, її стать);

- соціальні мікрочинники (сім'я, школа, інші навчальні заклади,

виробничий колектив, вплив окремих членів сім'ї, учителів, коло спілкування);

- чинник саморозвитку – власна робота людини над собою, безперервна активність внутрішнього світу.

На думку О. О. Бодальова [72], розвиток особистості в період дорослості передбачає такі новоутворення:

- зміни в мотиваційній сфері з дедалі більшим відображенням загальнолюдських цінностей;

- зростання інтелектуального вміння планувати і потім практично здійснювати діяння і вчинки відповідно до названих цінностей;

- поява більшої здатності мобілізувати себе на подолання труднощів об'єктивного характеру;

- більш об'єктивне оцінювання своїх сильних і слабких сторін, ступеня своєї готовності до нових, більш складних діянь і відповідальних учинків.

Істотний момент – нерівномірність або гетерохронність появи новоутворень, взаємозв'язок у їх розвитку, коли поява одних є умовою запуску розвитку інших або досягнення ними більш високого рівня. Так, посилення мотивації досягнення створює умови для розвитку здібностей людини, що дозволяє виконувати більш складні завдання. Досягнення успіху і відчуття його породжує постановку нових цілей.

Акмеологічний підхід базується на орієнтації педагога на вищі досягнення в професійно-педагогічній діяльності, теорії та практиці освіти. Увага зосереджується на визнанні загальнолюдських цінностей свободи, права, гідності, розроблення стратегії побудови життя, що передбачає постійний рух до здійснення нових, більш важких, ніж раніше, задумів, результати якого потрібні для досягнення професійних висот, створення середовища для свого розвитку, вироблення «акме-поведінки» (життєстійкість, внесок у загальнолюдську культуру в межах професії,

міцність здоров'я забезпечує довгожителство, громадянські, суспільно значущі в соціокультурному відношенні діяння тощо).

Застосування акмеологічного підходу, на думку В. Д. Шарко [517], зосереджує увагу на вищих досягненнях професійної діяльності, і дозволяє встановити, що загальними акмеологічними інваріантами професіоналізму незалежно від професії є: розвинена антиципація, що проявляється в умінні точно, «далеко» й надійно прогнозувати, передбачати розвиток подій, що виникають у процесі виконання діяльності; високий рівень саморегуляції, що проявляється в умінні управляти своїм станом; висока працездатність; постійна готовність до дій; здатність мобілізувати свої ресурси в необхідний момент; уміння приймати рішення, їх надійність, своєчасність і точність, нестандартність і ефективність; креативність, що проявляється не тільки у високому творчому потенціалі, але й у спеціальних уміннях творчо вирішувати професійні завдання; висока й адекватна мотивація досягнень. Результативність просування до вершин професіоналізму залежить від акмеологічних умов - значимих обставин, які впливають на результати діяльності, і акмеологічних факторів - причин, що мають характер рушійних сил, головних детермінант професіоналізму. Професійна зрілість розглядається із двох точок зору: як частина всієї життєдіяльності індивіда, що відбиває його найвищі досягнення, пов'язані з професійною самореалізацією й самоактуалізацією, і як частина певного етапу професійної життєдіяльності, на якому розкриваються максимальні можливості суб'єкта.

Р. М. Пріма зазначає, що акмеологічний підхід передбачає, що саме акме і само здійснення – це не ідеальні образи, апостійний рух до них через співвіднесення реальних характеристик розвитку людини з оптимальною моделлю саморозвитку. При цьому людина не просто реалізує себе, здійснюючи вибір між репродуктивними способами розвитку; вона якісно перетворює себе, знімаючи психологічні бар'єри, переосмислюючи життєві

очікування, шукаючи можливості для розвитку професійно значущих якостей, виробляє власну траєкторію саморозвитку [405, с. 92].

Акмеологічний підхід у роботі з майбутніми фахівцями дошкільної освіти в системі заочного навчання виступає методологічним регулятором розвитку їх професіоналізму, може бути реалізований за умов забезпечення: інтеграції психолого-педагогічних і предметно-методичних знань студентів; організації активних форм взаємодії викладача й студентів; організації практичних занять із урахуванням індивідуально-типологічних особливостей особистості й діяльності студентів; діагностики їх проблем і потреб у знаннях; безперервності навчання студентів; проведення занять з конструювання акмеологічних задач у системі підготовки студентів до професійної діяльності.

### **Висновки з розділу I**

Педагогічна наука прагне відкрити закони, що відображають суттєві й необхідні зв'язки між явищами і факторами навчання, дають розуміння загальної картини об'єктивного розвитку дидактичних процесів і є теоретичною основою для розроблення й удосконалення її методик та технологій. Пошук способів виконання завдання про підготовку педагогічних кадрів у вищому навчальному закладі можливий тільки на основі певної методології.

Більшість педагогічних термінів позначає складні (системні) абстрактні об'єкти, тому часто неможливо дати багатьом із них просте і єдине визначення, тим більше, якщо врахувати, що існують різні види визначень (явні і неявні, семантичні і синтаксичні, індуктивні і рекурсивні тощо). Усвідомлення цих обставин призводить до необхідності при визначенні понять вибирати й усвідомлювати відповідний аспект відображення даним поняттям об'єктивного явища.

Визначаючи теоретичні підстави дослідження, виходили з того, що вони покликані виконувати логічну і власне методологічну функцію.

Логічна функція реалізується у формі переходу від незнання до знання, у способах знаходження місця пізнаваного явища в ряді інших, раніше вивчених. У теорії вона знаходить своє відображення в побудові наукової картини, створюваної дослідником у міру проникнення в суть предмета дослідження. У певному сенсі ця наукова картина світу являє собою спрощену модель знання, яким володіє дослідник до початку вирішення поставленого завдання, і яке наповнюється новим змістом, уточнюється і конкретизується до моменту його завершення. Методологічна функція визначається свідомим застосуванням при побудові теорії законів діалектики. Оскільки вони відображають найбільш загальні й універсальні зв'язки і відносини явищ, способи відшукування їх дії в педагогічних процесах та явищах складають смислове ядро теорії та поряд із цим визначають її методологічну роль.

У дослідженні поняття «підготовка» визначаємо як особливий процес, метою якого є спеціально організована кваліфікована допомога тим, хто навчається у здобутті знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, за результатами освоєння яких вона може бути готова до виконання конкретної діяльності, тобто в термінах сучасної психології, стати суб'єктом цієї діяльності.

Поняття «професійна підготовка» характеризує динамічний навчальний процес, кінцевою метою якого є формування в майбутнього спеціаліста професійних знань, умінь і навичок, що забезпечують його психологічну готовність до виконання певної професійної діяльності та компетентність у її виконанні. Професійна підготовка розглядається як цілеспрямований процес безпосереднього оволодіння студентом – суб'єктом навчання – теоретичною і практичною базою певної професії. Підсумковими результатами цього процесу виступають: готовність фахівця



як суб'єкта діяльності до виконання професійних завдань у різних умовах і на різних рівнях організації виробництва, його компетентність у змісті професійних завдань і способах їх виконання.

Поняття «професійна підготовка» є конкретизацією поняття «підготовка», де термін «професійна» звужує все різноманіття способів існування підготовки до певної сфери застосування людиною набутих знань, умінь і навичок – професії.

Професійна підготовка – це особливий процес, метою якого є спеціально організована передача людині знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, у результаті освоєння яких вона може бути готовою до виконання певної професійної діяльності.

У цьому контексті професійна підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти окремим випадком конкретизує професію (вихователь) і сфери її функціонування (дошкільна освіта).

У контексті наведеного визначення поняття «професійна підготовка», поняття «навчання» конкретизує увагу на діях викладача як учителя суб'єкта, діяльність якого полягає в організації умов і забезпеченні ресурсів для діяльності учня суб'єкта - студента. Іншими словами, навчання - це певний фрагмент процесу професійної підготовки майбутніх педагогів, що обмежується простором дій викладача, які організують і забезпечують цей процес. Звернемося до поняття «заочне навчання».

На жаль, сьогодні відсутні роботи, в яких би давалося визначення поняття «заочне навчання», що не дає можливість провести аналіз трактування цього поняття. Тому будемо розглядати заочне навчання як форму професійної підготовки майбутніх педагогів, основу якої становить організована самостійна навчально-пізнавальна діяльність студентів. Відмітною особливістю заочного навчання є то що, суб'єктом самоосвітньої діяльності виступає доросла людина.

На відміну від наукової парадигми, яка визначає світоглядні

орієнтири, ціннісне бачення реальності, методологічний підхід фіксує сукупність норм, правил, приписів, за якими організується дослідницька діяльність.

Методологічними підходами дослідження обрано:

- системний підхід, який зорієнтований на розгляд багатовимірних і багаторівневих педагогічних явищ із точки зору таких категорій, як «система», «відношення», «зв'язок», «взаємодія», «структура», що дає можливість створювати адекватні дійсності моделі складних об'єктів і процесів. Системний підхід дозволяє виявити загальні системні властивості та якісні характеристики окремих елементів, що складають систему, розглядати відносно самостійні компоненти не ізольовано, а в їх взаємозв'язку;

- синергетичний підхід, який проявляється в пізнавальній і перетворювальній діяльності та становить загальнонаукову основу педагогіки. У синергетичному підході людина розглядається як «відкрита система», яка обмінюється енергією, речовиною та інформацією з навколишнім середовищем, маючи певний внутрішній зміст і безліч внутрішніх станів. Життя людини описується як «траєкторія» руху системи в часі;

- особистісно зорієнтований підхід, який означає орієнтацію при конструюванні та здійсненні педагогічного процесу на особистість як на мету, суб'єкт, результат і головний критерій його ефективності, вимагає визнання унікальності особистості, її інтелектуальної і моральної свободи, права на повагу, відображаючи тим самим головний орієнтир гуманістичної парадигми. У межах цього підходу передбачається, що і педагоги, і учні ставляться до кожної людини як до самостійної цінності, індивідуальності, а не як до засобу для досягнення своїх цілей; це вимагає персоналізації педагогічної взаємодії та адекватного включення в цей процес особистісного досвіду;

- акмеологічний підхід - система принципів, прийомів та методів, який дозволяє вирішувати акмеологічні проблеми та завдання; його реалізація у професійній освіті студентів заочної освіти обумовлює прогресивні зміни у змісті та рівні спрямованості особистості майбутніх фахівців, у рівні їх теоретико-методологічної і практичної професійної підготовленості.

Основні положення цього розділу знайшли відображення у публікаціях автора [331; 334; 338; 339; 344; 349].

## РОЗДІЛ 2

### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В СИСТЕМІ ЗАОЧНОГО НАВЧАННЯ

#### **2.1. Об'єктивні передумови виникнення і розвитку заочної форми навчання**

Відомо, що принцип історизму – це спосіб вивчення явищ у їх виникненні та розвитку, у їх зв'язку з конкретними умовами. Слідування цьому принципу передбачає розгляд певних явищ у їх розвитку, історичному контексті і допомагає встановити причини їх зародження, виявити якісні зміни на різних етапах, зрозуміти, на що перетворилося це явище в ході діалектичного розвитку.

Принцип історизму виходить не тільки з визнання руху об'єктивного світу, його змінності у часі, але саме з його розвитку. Такий підхід означає, що об'єкт повинен розглядатися, по-перше, з погляду його внутрішньої структури, причому не як механічний набір окремих елементів, зв'язків, залежностей, а як органічна сукупність цих структурних складових, як внутрішньо пов'язане і функціонуюче ціле, як система; по-друге, з погляду процесу, тобто наступних один за одним у часі сукупності історичних зв'язків і залежностей його внутрішніх складових; по-третє, як виявлення та фіксування якісних змін у його структурі в цілому; нарешті, як розкриття закономірностей його розвитку, законів переходу від одного історичного стану об'єкта, що характеризується однією структурою, до іншого історичного стану, що характеризується іншою структурою.

Об'єктивна оцінка процесів, які відбуваються у сфері заочної освіти, потребує усвідомлення та аналізу її історії. Історико-педагогічний

аналіз дозволяє зрозуміти чинники, що призвели до виникнення заочної форми навчання, особливості функціонування системи заочної освіти у процесі створення системи вищої педагогічної освіти, простежити її перетворення на важливий соціальний інститут, який є умовою для самореалізації і саморозвитку дорослої людини через безперервну освіту.

За даними історико-педагогічних досліджень, заочна форма навчання має досить давню історію виникнення, становлення й розвитку. Перша згадка про заочне навчання відноситься до другої половини XIX століття і пов'язана з використанням поштового зв'язку для розсилки вказівок, інформації, контрольних робіт та інших навчальних матеріалів як способу організації навчальної роботи студентів, віддалених від навчального закладу і викладачів [93]. Спочатку воно називалося «correspondence education», тобто навчання за листуванням і основу його складала самостійна робота студента з навчальними посібниками.

Першим офіційно зареєстрованим досвідом заочного навчання вважають появу регулярного курсу кореспондентного навчання стенографії Айзека Пітмана. До числа засновників заочного навчання належать також Чарльз Туссен і Густав Лангенштейдт, які першими відкрили заочні курси навчання іноземним мовам [190; 516; 519]. Н. М. Бикова за результатами історико-бібліографічного пошуку виявила унікальний документ А. І. Коссодо «Заочне викладання каліграфії», виданий у 1894 р. в Одесі. На думку автора, це рідкісне видання документально підтверджує наявність заочної форми навчання в Росії наприкінці XIX ст. [93]. У роботі С. В. Путєєвої [410] наводиться ще один факт з історії становлення заочного навчання. Дослідниця пише: «...Матір'ю заочного навчання називають Анну Є. Тікнор, доньку американського професора Гарвардського університету, яка заснувала і вела «Бостонське товариство підтримки навчання вдома» (1873 - 1897). Її методика навчання була індивідуальною і передбачала листування,

керівництво вибором літератури і контроль. При цьому програми навчання були зорієнтовані на класичні університети» [410, с. 11]. Примітно, що саме жінки становили більшість студентів, які навчалися заочно. Саме така форма навчання забезпечувала їхні права на отримання вищої освіти.

У 1877 р. найстаріший у Великій Британії Шотландський університет Святого Андрія запропонував програму заочного навчання для жінок на звання ліценціата мистецтв, яка діяла протягом 55 років. Ця програма давала можливість навчати жінок у всьому світі, включаючи Палестину, Кенію та Китай [410].

У Росії заочне навчання було запроваджено наприкінці ХІХ - початку ХХ століття. При цьому єдиною формою одержання заочної освіти, визнаною на державному рівні, був екстернат [410, с. 12]. Натомість, проходження курсу підготовки (навчання) екстернатом не передбачало методичної підтримки і допомоги з боку навчального закладу, що робило отримання освіти в такій формі доступним обмеженому колу осіб. Першим методичним центром для осіб, зорієнтованих на самоосвіту, в Росії стали Комісія з організації домашнього читання при Товаристві поширення технічних знань (Москва, 1893 р.) і Відділ для сприяння самоосвіти при Комітеті педагогічного музею військово-навчальних закладів (Петербург, 1894 р.). Ці організації розсилали бажаючим навчатись програми для читання, реферати, тексти лекцій, організовували письмові та усні консультації [422, с. 324].

Отже, заочна форма навчання виникла і почала розповсюджуватись як засіб подолання труднощів здобуття освіти за ознаками: статті; віддаленості перебування від центрів освіти; доступності для широких верств населення.

І. Г. Шамсутдінова [515] зазначає, що за радянських часів, стимулом для розвитку заочної форми освіти стала ідея поєднання навчання з

продуктивною працею. Вона стала способом реалізації принципів доступності та політехнізму, які можна було втілювати в позашкільній освіті. Автор зазначає, що в перші роки свого існування, позашкільна освіта в Росії передбачала не стільки вищу, а професійно-технічну освіту, різноманітні робітфаки, школи ліквідації неписьменності, які дозволили швидко підвищити рівень освіченості громадян молодого держави. У 1919 р. відбувся перший Всеросійський з'їзд із позашкільної освіти, на якому було визначено вихідні принципи заочної освіти. Вони передбачали: розширення доступу до освіти робітників і селян, безоплатність, політехнізм, ідейність, партійність, доступність, взаємодію школи і виробництва, змінність занять, самоосвіту тощо [515].

Створення вищої заочної школи на перших її етапах існування за радянських часів здійснювалося за рахунок навчання практиків, що мали великий досвід роботи і показали себе вмілими організаторами. Саме на цей момент звертав увагу Статут першого заочного вищого навчального закладу – Позашкільного університету, створеного за ініціативою А. В. Луначарського (1920 р., м. Новочеркаськ).

Основний контингент студентів цієї вищої заочної школи складали досвідчені організатори виробництва, які необхідно було за стислий термін отримати вищу освіту й оволодіти науковими знаннями в галузі виробництва, техніки і технології. Масовість заочної освіти та значне поширення мережі вищих навчальних закладів, в яких здійснювалась заочна підготовка фахівців, в тому числі і вчительських кадрів, значною мірою сприяли соціально-економічному розвитку нової держави, створенню її потужної індустріальної бази, здатної в багатьох галузях конкурувати з провідними західними країнами.

У період 1918-1923 рр. було відкрито заочне відділення в Московському Центральному інституті підвищення кваліфікації учителів.

За досвідом російських колег, Народний комісаріат освіти України в 1927 р. організував перше заочне відділення при Дніпропетровському інституті народної освіти. У листопаді 1928 р. почав працювати Всеукраїнський заочний інститут народної освіти (ВЗІНО). Діяльність цього навчального закладу була спрямована на підвищення кваліфікації педагогів, їхню підготовку до викладання спеціальних дисциплін у старших класах школи, озброєння їх теоретичними і практичними знаннями. У 1931 р. заочні відділення підготовки вчителів для шкіл соціального виховання і професійного навчання, як філії ВЗІНО, функціонували при Дніпропетровському, Луганському, Київському, Одеському інститутах народної освіти. У цілому в цей період системою заочного навчання було охоплено понад 17 тис. учителів-практиків [240, с. 80-83].

У 1932/33 навчальному році Всеукраїнський заочний інститут народної освіти було реорганізовано у Всеукраїнський інститут підвищення кваліфікації учителів [240]. Його створення супроводжувалося ліквідацією відділень на місцях. Студентів переводили на заочні відділення при відповідних педагогічних вищих навчальних закладах, в яких створювалися постійні сектори заочної освіти. Відповідальність за роботу цих секторів покладалася на педагогічні інститути і вона розглядалася як складова їх функціонування. Ці заходи сприяли залученню до роботи із заочниками досвідчених викладацьких кадрів.

Про розвиток у зазначений період заочного навчання в системі вищої та середньої спеціальної освіти в Україні свідчить безперервне збільшення контингенту студентів заочної освіти: якщо в 1930/31 навчальному році їх налічувалося 36350 тис. осіб, то в 1932/33 – вже 90 тис. [240, с. 80-83]. У 1933 р. в Україні заочне навчання здійснювалося у 27 інститутах соціального виховання та 6 інститутах професійної освіти,



у тому числі Вінницькому, Житомирському, Черкаському та кількох спеціалізованих інститутах (наприклад, Київському аграрному педагогічному інституті).

Подальший розвиток заочної освіти в Україні пов'язаний із втіленням у життя постанови Ради народних Комісарів СРСР від 29 серпня 1938 р. «Про вищу заочну освіту», в якій дана висока оцінка цієї форми педагогічної освіти [115, с. 55]. На той час визначилися основні організаційні форми заочної освіти у вищих навчальних закладах. Це були заочні інститути або заочні відділення при денних відділеннях педагогічних інститутів. Студентів поділяли на стабільні академічні групи і потоки. На весь час перебування у ВНЗ за ними закріплювалися штатні викладачі. Відповідно до профілів підготовки встановлювалися строки навчання.

Основним видом навчання студентів заочної освіти була самостійна робота. Наочні заняття призначені були допомогти студентам зорієнтуватись у змісті і способах оволодіння навчальним матеріалом певного курсу в період між сесіями.

Отже, заочна педагогічна освіта стала одним із важливих напрямів підготовки вчителів без відриву їх від роботи у школі. Багато педагогічних вищих навчальних закладів України - Київський, Одеський, Харківський та інші - перетворилися на великі наукові центри з підготовки фахівців з вищою освітою. До 1941 р. завдяки заочному навчанню педагогічні інститути в Україні закінчили 70 тис. учителів, близько 60 тис. - підвищили кваліфікацію на заочних педагогічних курсах.

Війна призвела до значних змін не тільки в кількісному, а й у якісному складі учителів. Ураховуючи зростаючу потребу в учительських кадрах, у грудні 1943 р. Рада Народних Комісарів СРСР прийняла постанову «Про заходи щодо зміцнення системи заочної педагогічної

освіти», відповідно до якої була затверджена нова мережа заочних відділень вищих середніх навчальних закладах. Вже у 1945 р. в Україні заочні відділення були відкриті при 36 педагогічних інститутах і педагогічних училищах. При цьому контингент студентів заочної освіти становив 32 тис. осіб. Подальше вдосконалення системи заочної педагогічної освіти пов'язане з виконанням наказу Всесоюзного комітету в справах вищої школи при Раді Народних Комісарів СРСР і Народному Комітеті Освіти РРФСР «Про заочну освіту учителів» (1945 р.). Особлива увага надавалася збільшенню термінів заочного навчання, упровадження для студентів заочної освіти додаткових пільг [240, с. 80-83].

У повоєнні роки у зв'язку із збільшенням мережі шкіл та гострою потребою в учительських кадрах до кінця першої післявоєнної п'ятирічки в Україні було збільшено кількість заочних відділень в інститутах і педагогічних училищах. Їх основні зусилля були спрямовані на поліпшення якості навчально-виховної роботи, планування та проведення екзаменаційних сесій. Значну роль в організації самостійного навчання студентів заочної освіти у міжсесійний період відіграло створення широкої мережі консультаційних пунктів.

У повоєнний період Міністерство освіти України вжило ряд заходів, які сприяли зміцненню заочної системи навчання. Було впроваджено нові та вдосконалено старі навчальні плани. Для студентів заочної освіти було збільшено додаткову відпустку, створювалася навчальна література та навчальні посібники.

У 1950-1960 рр. підготовка фахівців із вищою освітою без відриву від основної роботи набуває найбільшого поширення. За період 1951 – 1960 рр. контингент студентів заочної освіти збільшився майже вдвічі. Фактично чисельність студентів заочної освіти зросла з 84,6 тис. до 147 тис. осіб [26]. Упродовж 1955-1957 рр. при 26 вищих навчальних закладах відкрилися нові заочні і вечірні відділення і факультети. У 1956 р.

Міністерство вищої освіти СРСР затвердило положення про філії заочних вищих навчальних закладів і про навчально-консультаційні пункти заочних відділень, завдяки чому студенти-заочники отримували необхідну їм допомогу для кращого опановування знань. Зміни в географічному розміщенні вищих навчальних закладів сприяли охопленню вищою освітою жителів усіх областей, наближенню навчання до умов праці майбутніх фахівців. Проте головними центрами заочної педагогічної освіти у ВНЗ в Україні залишалися Харків, Київ, Одеса та Львів. У 1958 р. у цих містах знаходилося 70 ВНЗ зі 140 і в них навчалось 59% від загальної кількості студентів. До 1958 р. випуск фахівців із вищою освітою, підготовлених без відриву від виробництва, збільшився втричі порівняно з довоєнним періодом і досяг 85,5 тис. осіб. У 1961 р. на заочних і вечірніх відділеннях було підготовлено 29,4% від загального випуску фахівців у всіх вищих навчальних закладах СРСР. Кількість учителів, які отримали освіту без відриву від роботи, складала 31% від загальної кількості випускників вищих педагогічних навчальних закладів [319, с. 695].

Водночас, як зазначає В. М. Лазарєв, збільшення кількості студентів заочної форми навчання у низці вищих педагогічних навчальних закладів призвело до зниження вимог, що позначилось на якості професійної підготовки учителів. Слабким був зв'язок заочних відділень зі стаціонаром. Викладачі ВНЗ роботу на заочному відділенні розглядали як додатковий вид навантаження і займалися нею лише в період сесій. Основна частина студентів заочної освіти отримувала знання великими дозами лише під час установчих і екзаменаційних сесій. Було відсутнє планомірне й ефективне керівництво самостійною роботою студентів із боку викладачів вищих педагогічних навчальних закладів у міжсесійний період. Не здійснювався належний контроль за якістю роботи заочних відділень і підготовкою навчально-методичних посібників; матеріально-

технічне забезпечення кабінетів, бібліотек, читальних залів не відповідало потребам студентів заочної освіти та ін. Слабким був зв'язок заочних відділень з органами управління народною освітою, що створювало труднощі в присутності учителів-заочників на сесії. На місцях не виконувалося положення про надання пільг студентам, які навчалися без відриву від основної роботи [280, с. 36].

Нові навчальні плани, запроваджені в період 1950-1960 років для системи заочної педагогічної освіти, передбачали проведення спецсеминарів з педагогіки, психології чи методики (за бажанням студента), обов'язкову контрольну роботу з історії педагогіки, іспит з педагогіки та методики викладання певного предмета.

Тривала робота з удосконалення навчального процесу і покращання змісту освіти. Розширювалися зв'язки педагогічних ВНЗ зі школами. Проводилися певні заходи для забезпечення студентів заочної освіти відповідною навчально-методичною літературою. Навчально-методичний кабінет заочної освіти при Міністерстві освіти України, крім щорічного видання навчальних програм і текстів контрольних робіт, підготував понад 300 навчальних посібників, курсів лекцій, методичних розробок з різних дисциплін.

Головною тенденцією в розвитку вищої заочної педагогічної освіти у цей період було вдосконалення всієї системи заочного навчання, виявлення більш ефективних форм і методів організації навчального процесу, поліпшення якості підготовки фахівців з вищою педагогічною освітою. Навчальні плани заочних відділень поступово узгоджувалися з планами стаціонарної форми навчання. У педагогічні інститути без відриву від виробництва приймалися тільки особи, які працювали в системі народної освіти, професійної технічної освіти або були пов'язані з вихованням молоді.

Міністерство освіти УРСР, вивчаючи стан комплектування шкіл республіки учительськими кадрами, орієнтувало органи народної освіти на максимальне охоплення заочним навчанням усіх учителів, які не мали вищої освіти. У листопаді в 1973 р. колегія Міністерства освіти УРСР спеціально розглянула питання «Про підготовку та виховання учительських кадрів у педагогічних інститутах республіки за заочною формою навчання». Педагогічні інститути України, їх заочні відділення, відіграли важливу роль у завершенні переходу до загальної середньої освіти молоді. Протягом дев'ятої п'ятирічки (1971-1975 рр.) вищі педагогічні навчальні заклади України заочно підготували понад 47 тис. учителів.

У 1978 р. педагогічні інститути закінчили 19,9 тис. осіб, у тому числі 8,3 тис. заочно. Збільшено прийом студентів до вищих педагогічних навчальних закладів. Конкурс до них становив 3,1 на одне місце денної форми навчання та 2,1 на місце заочної форми навчання. Проте в роботі заочних відділень педагогічних ВНЗ відзначалися суттєві недоліки: фактичний рівень знань студентів, особливо зі спеціальних дисциплін, залишався досить низьким. За отриманими даними [157], якщо в середньому по республіці в 1977/78 навчальному році на денній формі навчання на «5» і «4» навчалися 52,7% студентів, то на заочному відділенні їх було тільки 19,39%.

Із середини 1970-х років спостерігається тенденція до зменшення набору в педагогічних ВНЗ студентів заочної освіти, незважаючи на те, що протягом багатьох десятиліть система заочної освіти розвивалася й удосконалювалася. На початку 80-х років минулого століття це була добре налаштована і спланована робота викладачів, завідувачів кафедр, методистів, працівників обласних та районних відділів освіти, директорів шкіл. У вищих педагогічних навчальних закладах України з метою покращання спеціальної підготовки учительських кадрів, удосконалення

професійної майстерності розроблялись навчально-методичні поради для студентів заочної форми навчання. Науково-методичним центром вищої освіти Міністерства освіти України було сформульовано концептуальні основи системи безперервної освіти, які були пов'язані із соціально-економічним розвитком країни. Основну увагу в заочній підготовці вчителів було приділено вихованню потреби і готовності до безперервного самовдосконалення, оволодіння способами і засобами саморозвитку і самонавчання, що зумовлювались змінами в освіті. Зважаючи на це, перегляду підлягали навчальні плани. Насамперед ураховувалось, що чинні з 1970-х рр. навчальні плани не регламентували самостійної роботи студентів заочної освіти зі спеціальних дисциплін, у них не відображалася самостійна робота студентів у міжсесійний період. За низкою дисциплін розподіл годин за семестрами не забезпечував проведення міжсесійної роботи зі студентами, розподіл часу між різними видами занять у методичному і в економічному плані не обґрунтовувався.

Створення і впровадження нових навчальних планів і програм для заочних відділень призвело до необхідності перегляду типів навчально-методичних посібників для студентів заочної освіти, їх тематики з метою активізації самостійної роботи в міжсесійний період, а також вимог щодо кожного типу посібників. В узагальненні та поширенні досвіду роботи заочних відділень важливу роль відіграли методичні наради працівників освіти. На них визначалася проблематика необхідних наукових досліджень, за підсумками зональних нарад працівників освіти видавалися міжвузівські збірники наукових праць. Основна проблематика зональних нарад працівників освіти присвячувалася вдосконаленню підготовки фахівців в умовах заочного навчання. Рекомендації, які приймалися нарадами, були основою для спільної діяльності державних органів управління освітою з інститутами (постановка експерименту, розроблення методичної документації, підготовка посібників тощо).

Постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР від 13 березня 1987 р. № 325 «Про заходи щодо докорінного поліпшення якості підготовки та використання фахівців із вищою освітою в народному господарстві» висунула нові вимоги до всієї системи вищої освіти, що зумовило необхідність її перебудови [399]. У зв'язку із цим особливого значення набуло виявлення сукупності показників, що забезпечували (або не забезпечували) ефективність заочної педагогічної освіти. Виявилася нагальна необхідність цілеспрямованого вдосконалення навчального процесу та управління його оптимальним розвитком. Отже, основною метою стало виявлення головних показників, тенденцій, умов і способів підвищення ефективності заочної педагогічної освіти, розроблення шляхів їх упровадження в навчальний процес з урахуванням особливостей освіти без відриву від виробництва.

Перебудова загальноосвітньої, професійної і вищої школи, підсумки Всесоюзного з'їзду працівників народної освіти (грудень 1988 р.), а також досвід створення Навчально-методичних об'єднань вищих навчальних закладів за групами споріднених спеціальностей за наказом Мінвишу СРСР від 18 вересня 1987 р. № 650, визначили нові підходи щодо організації всіх сфер діяльності з підготовки учителів без відриву від виробництва [402].

З 1987-1988 навчального року було введено новий перелік спеціальностей, за якими найбільш доцільно здійснювати заочне навчання. У цей період за заочною формою готувалася значна частина фахівців для сільського господарства, економіки, зв'язку, а також учителів (близько 40%). Вищим навчальним закладам було надано право самим розробляти і затверджувати навчальні плани для заочної форми навчання майбутніх фахівців. Наказом Держосвіти СРСР від 6 травня 1989 р. № 394 «Про розроблення навчальних планів із вечірньої та заочної форми навчання» було визначено положення та нормативи з предметів

суспільно-політичного та загальноосвітнього циклів для безвідривної форми навчання, а також порядок розроблення навчально-методичної документації [401].

Проте навчальні плани і програми для студентів заочної освіти вищих навчальних закладів за змістом професійно-орієнтованої підготовки переважно збігалися з планами і програмами очної форми навчання. Навчальний процес заочного навчання у ВНЗ складався зі вступних і настановчих, оглядових лекцій, практичних, лабораторних занять, самостійної підготовки з виконанням контрольних робіт, заочних та очних консультацій. Студенти заочної форми навчання виконували курсові та дипломні роботи і складали державні іспити. Для осіб, які не мали достатнього практичного досвіду та стажу за фахом, організовувалася обов'язкова виробнича практика.

За змістом педагогічна і методична підготовка студентів заочної форми навчання, які здобували педагогічну освіту, передбачала вивчення психології, історії педагогіки, педагогіки, методики викладання відповідного предмета, шкільної гігієни. Факультативно вивчалися спецкурси з дидактики, теорії виховання, програмованого навчання, порівняльної педагогіки та ін. Відповідно до профілю факультету, для кожної спеціальності встановлювався комплекс дисциплін, вивчення яких у поєднанні з навчальною і педагогічною практикою, забезпечувало збагачення студентів знаннями і досвідом наукової і практичної роботи. Водночас, можливості для самостійної роботи студентів в організації навчального процесу та творчому експериментуванні використовувалися недостатньо.

Реформа педагогічної освіти, що розгорнулася в Україні з 1990 р. на тлі процесів деполітизації освіти, децентралізації та регіоналізації управління нею, демократизації життя школи, закріплена Законом про освіту (1992 р., 1995 р. та нова редакція 2004 р.), визначалась тенденцією



на подолання вузько утилітарного підходу до педагогічної освіти як форми підготовки учительських кадрів. Отримала розвиток ідея про необхідність якісно нової педагогічної освіти, результатом якої розглядалась здатність фахівця-педагога не тільки вирішувати вузькопрофесійні завдання, а бути суб'єктом освітнього процесу, універсальним у самостійному освоєнні культури та способів її трансляції. У ході реформ наприкінці ХХ – початку ХХІ століття, заочна форма вищої педагогічної освіти була збережена у зв'язку з необхідністю забезпечення безперервності освіти, надання можливості отримання загальної освіти і професійної підготовки жителями віддалених регіонів, інвалідами, молодими матерями та іншими групами населення, які не мають можливості навчатися на стаціонарі. Вона була необхідна підприємствам, особливо видобувним, транспортним, які мають розкидані за територіями об'єкти і зацікавлені в навчанні кадрів на місцях без відриву від виробництва. Нарешті, в заочному навчанні було зацікавлено суспільство в цілому, оскільки при порівняно невеликих витратах воно забезпечувало зростання загальнокультурного та професійного рівня населення [357, с. 252].

Багаторічна практика підготовки фахівців за заочною формою навчання підтвердила свою ефективність і право на рівноправне існування з іншими системами навчання. Сьогодні в усьому світі вона стає найбільш затребуваною формою професійної підготовки і перепідготовки дорослих, одним із засобів забезпечення безперервної освіти, її демократизації й гуманізації. Можливість отримати вищу педагогічну освіту, не залишаючи робочого місця і не відриваючись надовго від житла, сім'ї, робить заочну форму навчання надзвичайно економічною, придатною для гнучкого пристосування до потреб дорослої людини та її реальних можливостей.

На тлі розвитку заочної форми професійної підготовки педагогічних кадрів система підготовки майбутніх вихователів за заочною формою навчання почала складатись досить пізно – у 80-х роках минулого століття. За час свого існування вона сприяла забезпеченню дошкільних навчальних закладів педагогічними кадрами вищої кваліфікації.

Проте за способами організації, змістом і методичним супроводом професійна підготовка майбутніх вихователів за заочною формою навчання здійснюється без будь-якого науково-теоретичного обґрунтування і відповідно до того досвіду, який було накопичено у цілому у сфері професійної підготовки педагогічних кадрів за заочною формою навчання.

## **2.2. Проблема вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в умовах заочного навчання в теорії і практиці вищої школи**

Уже зазначалось, що система заочної освіти у вищих навчальних закладах була введена в Росії в 1927 р. відповідними постановами уряду і відіграла величезну роль у підготовці фахівців вищої кваліфікації. Проте, незважаючи на багаторічний досвід існування такої форми освіти, досліджень, присвячених проблемам її розвитку, становлення і організації не дуже багато, а в Україні вони практично відсутні. Загальним питанням прогнозування розвитку системи заочної освіти посвячено праці В. І. Боголюбова, Б. З. Вульфо́ва, Б. С. Гершунського, М. І. Кондакова, О. П. Околелова, О. Я. Савельєва, В. О. Трайне́ва.

У дослідженнях учених (Г. Г. Авдєєнко, Є. П. Белозерцев, Ю. Г. Круглов, Г. І. Спіжанков та ін.) розглядаються окремі питання теорії і методики організації вищої заочної освіти.

Історії заочної освіти присвячені роботи М. Т. Громкової, Л. П. Давидової, І. Є. Зімакова та ін. У роботах учених (А. А. Петренко, В. І. Трикоза та ін.) розглядаються окремі етапи розвитку і становлення заочної освіти в Росії, аналізується перехід від заочного навчання до дистанційного в сучасних умовах інформатизації суспільства. В. І. Овсянников [362] присвятив своє дослідження аналізу схожості і відмінностей дистанційної освіти і заочної. У зарубіжній теорії методи і підходи щодо організації системи заочної освіти у ВНЗ висвітлено в публікаціях Дж. Боат, С. Брайан, А. Ведемеєр, Г. Глісон, Р. Деллінг, М. Дюбове, Д. Каугман, Д. Кіган, Д. Ланг, К. Олер, Б. Холмберг.

Так, німецький професор Б. Холмберг у своїх дослідженнях розглядає методологію заочного навчання на прикладі заочного університету в Гагені. Питанням аналізу зарубіжного досвіду і його практичного використання у вищих навчальних закладах РФ присвячені роботи В. П. Борисенкова, А. І. Галагана, А. М. Журинського, Е. Г. Кузнецової, та ін.; проблеми професійної підготовки студентів заочної форми навчання розглядалися у роботах Н. М. Бикової, І. І. Гур'євої, В. М. Лазарева, О. С. Поплєвко, С. В. Путєєвої, Н. С. Росіїної, О. В. Суворової, Н. Ф. Телешевої. В Україні проблема професійної підготовки студентів заочної освіти відображена лише у двох працях, а саме Л. Ф. Михайленко та Т. Ш. Ібрагімова.

Для визначення науково-теоретичних засад, на яких може здійснюватись удосконалення і підвищення якості професійної підготовки фахівців в умова заочного навчання звернемося до уточнення структури цього процесу. Структуру вищої професійної освіти як педагогічної системи характеризують на підставі різних підходів. Так, Л. Г. Сємушина [434] пропонує виділяти структурні компоненти вищої освіти на підставі визначення:

- класу професійних завдань, до виконання яких готується фахівець (дослідних, управлінських, експлуатаційних, конструювання, обслуговування);

- співвідношення теоретичної і практичної підготовки (підготовки бакалаврів, спеціалістів, магістрів). Основою кожної цієї підсистеми, на думку Л. Г. Семушиної, є зміст і рівень професійної підготовки майбутнього фахівця.

Дещо інший підхід пропонує О. Г. Пашков [373, с. 23]. Структуру вищої професійної освіти як педагогічної системи, на думку цього автора, складають три взаємопов'язані підсистеми: професійно-трудова соціалізація; професійна підготовка; професійне становлення особистості.

У розумінні автора, професійно-трудова соціалізація – це «сукупність процесів (соціальних і педагогічних), різною мірою регульованих, які дозволяють майбутньому фахівцю засвоювати систему настанов, норм і цінностей, що відповідають освоєній соціальній ролі професіонала» [373, с. 23]. Сутність професійної соціалізації, на думку автора, визначається тим, як в цьому процесі індивід долучається до професійної ролі і стає носієм пов'язаного з цією роллю соціального статусу. Кінцевий результат успішної професійної соціалізації – інтеграція людини в професійне співтовариство і за допомогою цього – у суспільство в цілому. Соціалізація в процесі професійної освіти є важливою формою соціального регулювання становлення професіонала, її завдання – ідентифікація студента з певною моделлю професіонала [373, с. 24]. І саме цей процес О. Г. Пашков розглядає складовим професійної підготовки.

Загалом, професійна підготовка в концепції О. Г. Пашкова, є процесом оволодіння майбутнім професіоналом необхідною для успішної професійної діяльності сумою знань, умінь і навичок. Завдяки ним він орієнтується на замовлення суспільства і держави, що вимагають масової підготовки кадрів, і забезпечують існування чинної системи виробництва й управління та її

функціонування. Метою і результатом професійної підготовки є певний тип самостійної людини – кваліфікованого професіонала, підготовленого до включення в стабільну виробничу діяльність, на базі певних знань, умінь і навичок [373, с. 25]. У межах професійної підготовки професійне становлення особистості відбувається як набуття майбутнім професіоналом особистісних якостей (властивостей) у єдності із засвоєними знаннями, вміннями та навичками [373, с. 29].

Подібний підхід до виділення складників системи вищої професійної освіти пропонує Н. Б. Лаврентьєва [279, с. 9]. Автор розглядає навчання майбутній професії у вигляді тришарової моделі. Першим шаром (ядром моделі) є засвоєння техніки чи технології професійної діяльності. Другий шар утворює соціально-психологічне середовище, в якому протікає ця діяльність. Третій шар являє собою етичні, екологічні, естетичні та інші аспекти, що зумовлюють виконання певної професії. На думку дослідниці, метою професійної освіти є усвідомлення студентом усіх шарів моделі, а метою професійної підготовки – засвоєння ядра моделі, тобто технології професійної діяльності.

Н. М. Бикова [93] удосконалення процесу підготовки фахівців відповідно до вимог сучасності в системі заочного навчання пов'язує зі створенням певних організаційно-педагогічних умов, які передбачають постійне підвищення кваліфікації педагогів заочного навчання через ознайомлення їх із засобами відкритого навчання; мотивування суб'єктів заочної форми навчання до засвоєння засобів відкритої освіти; розроблення й упровадження електронних навчально-методичних комплексів із навчальних дисциплін для забезпечення самостійної діяльності студентів у системі заочного навчання; здійснення організаційно-структурних перетворень за рахунок створення підрозділу у ВНЗ, який відповідатиме за впровадження організаційно-педагогічних умов і вдосконалення заочного навчання студентів засобами відкритої освіти. Тобто, на думку автора,

ознайомлення студентів заочної освіти з сучасними інформаційними технологіями, формування у них уміння працювати з цими технологіями, мотивування до їх використання у процесі професійної підготовки і майбутньої професійної діяльності є необхідними складовими удосконалення цього процесу.

Організаційно-змістовні умови модернізації заочного навчання, метою яких є підвищення якості професійної підготовки студентів досліджувала І. І. Гур'єва [146]. Автор наголошує на тому, що заочне навчання в умовах модернізації освіти необхідно розглядати як відкриту, демократичну форму професійної освіти, організаційно-технологічною сутністю якої є одержання освіти дистанційно, у комбінації з професійною трудовою діяльністю. Умовою оновлення і удосконалення чинної системи заочного навчання, на думку автора, є створення в університеті адаптивної організаційно-управлінської структури управління заочним навчанням, яка дозволяє інтегрувати дії всіх структурних підрозділів і рівнів управління у підвищенні якості освіти. І. І. Гур'єва стверджує, що інтеграція заочної і дистанційної форм навчання на основі створення суб'єктивно зорієнтованої системи організації освітнього процесу, його сучасного навчально-методичного забезпечення є шляхом і засобом процесу для розширення активного засвоєння студентами знань із використанням новітньої комп'ютерної і аудіо-, відеотехніки, синтезу освітнього, наукового та виробничого процесів. Реалізація означених організаційно-змістових умов передбачає розвиток інституту викладачів-тьюторів, які поєднують ролі традиційного викладача, наставника, тренера, управлінського консультанта, фасилітатора, і сприяють просуванню студентів у сфері професійної діяльності від знань через її розуміння до творчої діяльності і розвитку особистості в цілому.

В. М. Лазарєв [280] припустив, що підвищення ефективності заочної форми підготовки учительських кадрів у системі вищої професійної освіти в

умовах інформаційного суспільства можливе, якщо: проблеми підготовки учительських кадрів без відриву від основної діяльності вирішуються комплексно, з урахуванням перспектив розвитку, з опорою на системний і інформаційний підхід. У дослідженні система управління підготовкою учительських кадрів без відриву від основної діяльності розглядається як провідний компонент сучасної системи вищої професійної освіти. Зважаючи на це, усвідомлюється необхідність зміни традиційної парадигми на нову, особистісно зорієнтовану і забезпечену сучасними засобами і методами систему передачі знань, обґрунтовується потреба методологічного і методичного забезпечення процесів заочного навчання, яке дозволяє майбутньому спеціалісту обирати і моделювати особистісну освітню траєкторію. Автор пропонує схему проектування освітнього процесу у сфері підготовки фахівців без відриву від основної діяльності в системі вищої професійної освіти; визначає соціально-економічні умови, що гарантують організацію і поетапну модернізацію заочної форми навчання у ВНЗ. За О. С. Поплевко [395] професійна підготовка студентів заочної форми навчання буде ефективною, якщо: вона здійснюється на основі використання інноваційних педагогічних технологій, які дозволяють планувати і проводити професійну підготовку, виходячи із логіки загальнопрофесійних і спеціальних навчальних дисциплін, логіки майбутньої професійної діяльності (моделі спеціаліста). На цих підставах автором виявлено і впроваджено педагогічні умови ефективного застосування інноваційних педагогічних технологій, що враховують: специфіку організації професійної підготовки студентів заочної освіти, їх психічні особливості, характер і зміст цих технологій; здійснюють постійний моніторинг професійної підготовки і індивідуальне консультування студентів заочної освіти на етапі їх самостійної роботи.

Дослідження С. В. Путєєвої [410] присвячено формуванню у студентів заочної форми навчання професійної готовності до педагогічної діяльності

у сфері фізичної культури і спорту. Автором науково обґрунтовано сутність і значення системи заочного навчання в сучасній соціально-економічній ситуації як необхідної складової неперервної освіти, яка здатна забезпечити своєчасну компетентну професійну підготовку фахівців сфери фізичної культури і спорту; визначено концептуальні підходи до управління педагогічним процесом і обґрунтовано психолого-педагогічні умови, що забезпечують ефективність процесу формування професійної готовності студентів заочної освіти до педагогічної діяльності. Проте, всі ці складові не розглядаються за межами специфічної сфери професійної діяльності фахівців у галузі фізичної культури і спорту. Крім того, автором не визначено, чим конкретно формування професійної готовності до педагогічної діяльності при заочній формі навчання відрізняється від цього ж процесу, що відбувається при стаціонарній формі навчання студентів. Комбінація традиційних і інноваційних методів, що забезпечують ефективність підготовки фахівця в режимі заочного навчання, виступила предметом дослідження Н. С. Росіїної [421]. Метою роботи було виявлення і обґрунтування педагогічних умов, необхідних для ефективної організації процесу навчання в системі заочної освіти. На думку автора це виявляється у технічних можливостях отримання і передачі інформації у дистанційному режимі; використанням моделі процесу навчання з елементами дистанційних технологій; дистанційного особистісного моніторингу за процесами становлення, удосконалювання і розвитку професійних знань, умінь майбутнього фахівця на всіх етапах його підготовки.

Визначення педагогічних умов подолання пасивності студентів заочної форми навчання у процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі стало метою дослідження О. В. Суворової [466]. Автор наголошує, що професійна підготовка фахівців в умовах заочного навчання буде ефективною, якщо: здійснюється особистісно зорієнтований педагогічний підхід, спрямований на зміну рівня пасивності студентів



заочної освіти у навчальній діяльності; ведеться систематичний аналіз потенціалу творчої активності особистості і професійних деформацій працюючих студентів; реалізується професійно спрямована педагогічна система, яка включає дидактичний, професійний і організаційно-педагогічний компоненти; формується творча спрямованість студентів заочної освіти на досягнення професійної самореалізації. За Н. Ф. Телешєвою [476], підвищення ефективності навчання студентів заочної форми навчання забезпечує комплекс таких педагогічних умов:

- розроблення моделі дистанційного навчання, яка дозволяє викладачу побачити зв'язки між її окремими компонентами і є відправною точкою для обґрунтованого вибору в процесі навчання специфічних методів і засобів навчання;

- забезпечення відповідних організаційних і психолого-педагогічних умов: підготовка матеріально-технічної бази навчальної діяльності, наявність комп'ютерних класів; психологічна підготовка і організаційно-методична діяльність суб'єктів освітнього процесу (тиражування методичної літератури і створення електронної бази даних методичного забезпечення); здійснення навчального процесу за дистанційною технологією; здійснення через центр дистанційного навчання зворотного зв'язку зі студентами;

- реалізація методики «занурення», за якою використовується модульний принцип вивчення навчальних дисциплін; інформаційні технології в організованому освітньому просторі; здійснення взаємозв'язку виконавських і контрольних дій викладача і студентів.

Як бачимо, підвищення ефективності підготовки майбутніх фахівців за заочною формою навчання, автор пов'язує з організацією, технічним і методичним забезпеченням цього процесу комп'ютерними технологіями. Натомість, автор не уточнює, чи є дистанційна освіта новою формою заочного навчання, чи інструментом її реалізації, який може

використовуватись поряд з іншими. Не визначено також, як саме модель дистанційної форми навчання студентів відрізняється від традиційної заочної.

Дидактичні основи модульно-рейтингової системи оцінювання навчальних досягнень студентів заочної форми навчання – тема дослідження Т. Ш. Ібрагімова [206]. Кредитно-модульна технологія навчання, на думку автора, передбачає таку організацію навчально-виховного процесу, яка ґрунтується на інтеграції й диференціації змісту освіти та забезпечує самостійне засвоєння студентами заочної форми навчання професійних знань, умінь і навичок. В основу дослідження Т. Ш. Ібрагімова покладено теоретичне обґрунтування дидактичних основ кредитно-модульної системи оцінювання навчальних досягнень студентів, що є необхідною передумовою модернізації заочної форми навчання та вдосконалення форм контролю в процесі оцінювання навчальних досягнень студентів. Автор наголошує, що впровадження в практику освітньої діяльності вищих навчальних закладів авторської технології оптимізації кредитно-модульного навчання, що супроводжується розробленням її методичного забезпечення, сприяє теоретичному обґрунтуванню модульно-рейтингової системи оцінювання навчальних досягнень студентів заочної форми навчання. Удосконалення організації самостійної роботи студентів заочної форми навчання базується на основі створення сукупності умов, що надає можливість ураховувати індивідуальні особливості студентів, специфіку навчання на відстані, підвищення мотивації й особистісної активності майбутніх фахівців. Зазначаючи і обґрунтовуючи ці умови, автор не конкретизує які саме індивідуальні особливості студентів заочної форми навчання треба враховувати і яким чином; яким чином можна підвищувати мотивацію навчання і особистісну активність студентів, які знаходяться на відстані від викладача, не контактують ним безпосередньо.

Система методичної підготовки майбутнього вчителя математики за заочною формою навчання стала предметом дослідження Л. Ф. Михайленко [310]. Автором доведено, що забезпечення якісної професійної підготовки вчителя математики значною мірою залежить від урахування психолого-педагогічних особливостей підготовки цього вчителя за заочною формою навчання, особливостей контингенту студентів заочної форми навчання та вміння студентів заочної форми навчання самостійно здобувати знання. Забезпечення умов ефективності навчання передбачає розроблення й теоретичне обґрунтування цілісної системи методичної підготовки вчителя математики за заочною формою навчання з урахуванням сучасних технологій навчально-пізнавальної діяльності.

Отже, підсумовуючи не численні дослідження, можна стверджувати, що система заочного навчання, незважаючи на достатньо велику історію, сьогодні спирається переважно на нагромаджений практичний досвід та окремі не достатньо систематизовані теоретичні і методичні розробки. Спільним в них є те, що заочна освіта, що діє в режимі професійної підготовки, здатна успішно, хоч і недостатньо швидко, реагувати на:

- появу нових професій і спеціальностей, що вимагають масової підготовки кадрів;
- уведення нових засобів професійної діяльності;
- упровадження у виробництво нових технологій освіти;
- потреби суспільства в перепідготовці кваліфікованих громадян, які стали безробітними у зв'язку зі спадом виробництва в окремих галузях економіки.

Водночас дослідження зазначають, що чинна система заочної професійної підготовки та її цілі склалися в умовах малорухомого соціально-економічного середовища, коли зміни структури економіки і зайнятості відбувалися не так швидко, як у сучасному світі. Невизначеність із соціальним замовленням або його відсутність, динамічна кон'юнктура

ринку праці вимагають підвищення професійної мобільності фахівця і, тим самим, роблять затребуваним низку професійно важливих умінь, таких як самостійність, прагматичність, творчий підхід до справи, вміння працювати у групі, професійна відповідальність та ін. Усе це визначає необхідність пошуку нових підходів, засад і педагогічних технологій професійної підготовки фахівців в системі заочної вищої професійної освіти.

У професійній підготовці студентів очної форми навчання, поряд із традиційними інформаційно-репродуктивними технологіями, сьогодні використовуються технології, спрямовані на моделювання професійної діяльності, вирішення комплексу завдань практичного характеру через імітаційне моделювання (у т.ч. і комп'ютерне), використання проблемних ситуаційних завдань, міждисциплінарних ділових ігор, навчання проектуванню професійної діяльності тощо.

Однак у професійній підготовці майбутніх фахівців у галузі дошкільної освіти, що здобувають вищу освіту за заочною формою навчання, інноваційні технології не отримали належного застосування. Причина тому – не тільки відсутність загальних теоретичних засад цього процесу, його педагогічних умов, особливостей використання інноваційних педагогічних технологій у системі заочної форми навчання, але й змісту цього процесу, його організаційних моделей. Тому уявляється необхідним розглянути сутність основних педагогічних технологій, що використовуються в системі професійної підготовки очної форми навчання, і визначити, які з них, виходячи з особливостей організації навчального процесу в заочній формі навчання, можуть бути використані з метою підвищення ефективності професійної підготовки студентів заочної форми навчання.

Проблема змісту методики підготовки педагогів із дошкільної освіти до організації навчання та виховання дітей дошкільного віку висвітлена у наукових дослідженнях значно в меншому обсязі і не торкається підготовки

фахівців в умовах заочного навчання (Н. Г. Грама, Т. Г. Жаровцева, Т. О. Зотєєва, Н. В. Ковалевська, Н. В. Левінець, С. А. Петренко, Л. С. Плетеницька, Н. О. Сайко, Т. М. Степанова, І. Ф. Слєпцова, О. В. Горбова та інші). Основною метою досліджень виступає підвищення якості результатів цього процесу за рахунок оновлення його змісту, удосконалення співвідношення структурних компонентів і їх взаємодії.

Так, Н. Г.Грама [140] звертається до проблеми підготовки майбутніх вихователів до економічного виховання дітей. Готовність до економічного виховання дітей, автор визначає як професійне новоутворення в структурі особистості педагога-вихователя на рівні професійного знання економічних законів, категорій, дидактичних концепцій, методичних умов [140, с. 32]. На думку Н. Г.Грама у процесі формування економічних уявлень сім'я виступає осередком для засвоєння на практиці економічних понять через передачу членами родини форм, методів, прийомів раціонального користування всім, чим займається родина; носієм економічних відносин через споживчий осередок. Через це підготовка майбутнього педагога-вихователя до економічного виховання дошкільників залежить від його уміння унаочнити досвід дитини, набутий в сім'ї, у навчанні та змісті економічних понять. У дослідженні констатовано, що фахова готовність педагога-вихователя дошкільної освіти є результативною характеристикою формування його економічної компетентності, що нормується: економічними потребами суспільства, рівнем його економічного розвитку, рівнем розвитку теорії і методики фахової підготовки спеціаліста, віковими можливостями особистості [140, с. 33]. Отже, можна дійти висновку, що результатом фахової підготовки майбутніх фахівців з дошкільної освіти зумовлюються певними зовнішніми обставинами, наявністю теоретично обґрунтованого змісту їх професійної діяльності і методики його опанування.

У контексті проблеми формування готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями виконано дослідження Т. Г. Жаровцевої [179]. Під готовністю майбутнього педагога до роботи з неблагополучними сім'ями, автор розуміє цілісну систему стійких інтегративних особистісних утворень (якостей), що є індивідуальними для кожного випускника ВНЗ і дозволяють йому забезпечити в процесі педагогічної діяльності взаємодію з дітьми та їхніми батьками [179, с. 13]. Педагогічними умовами формування цієї готовності автор визначає: впровадження кредитно-модульної системи; забезпечення рефлексії студентів; педагогізацію взаємодії вихователів з неблагополучними сім'ями на основі інтерактивного підходу; конструювання особистісно зорієнтованих технологій підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти; міждисциплінарну інтеграцію змісту вищої педагогічної освіти; оволодіння діагностичною діяльністю при організації педагогічної підтримки неблагополучної сім'ї. Автором доведено, що підготовка вихователів до роботи з неблагополучними сім'ями є складовою частиною професійної підготовки, яка забезпечує: знання про сім'ю і дитину; вміння взаємодіяти з дітьми і батьками, надавати відповідну допомогу, діагностувати й корегувати педагогічний процес як у неблагополучній сім'ї, так і в дошкільному закладі освіти з дітьми з таких сімей [179, с. 33].

Ще одне дослідження, присвячене проблемі підготовки студентів факультетів дошкільної педагогіки до роботи у сім'ї, засновано на педагогіко-герменевтичному підході [241]. Н. В. Ковалевська зазначає, що педагогічні засади реалізації цього підходу зумовлюються використанням літературно-художніх текстів як значущої інформації, в якій гармонійно поєднуються раціональне та ірраціональне, інтелектуальне й почуттєво-емоційне.

Для визначення ефективності підготовки майбутніх вихователів дітей

дошкільного віку до роботи у сім'ї автором розроблено і обґрунтовано такі критерії і показники: педагогічної компетентності (знання з теорії та історії педагогіки, загальної та дошкільної психології, історії функціонування інституту домашніх вихователів, знання пріоритетних гувернерських методик, педагогічних технологій та стратегій виховання та навчання; уміння організувати навчально-виховний процес в умовах сім'ї, готовність до визначення оптимального змісту, форм та методів згідно об'єктивних умов); соціально-правової компетентності (елементарні законодавчо-правові знання, у контексті використання їх у професійній діяльності; вміння визначати власний соціальний статус, стримано реагувати на психоемоційний стан членів сім'ї; усвідомлення необхідності соціалізації дитини, яка виховується в умовах сім'ї); комунікативної компетентності (емпатія; уміння спілкуватися із членами родини; уміння активізувати учасників навчального процесу), імпровізаційних умінь (творче оволодіння технологіями індивідуального навчання та виховання дитини у домашніх умовах; уміння імпровізувати, використовувати спеціальні педагогічні здібності; оперативно реагувати на незаплановані зовнішні впливи, створювати оптимальні умови освітнього процесу, що стабілізуватимуть психоемоційний стан дитини).

Задля підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку до роботи у сім'ї Н. В. Ковалевською було розроблено модель цього процесу, яка включає послідовну реалізацію трьох взаємопов'язаних компонентів: презентація тексту; професійна ідентифікація тексту; особистісна рефлексія реципієнта щодо закладеної в тексті інформації [241, с. 15].

Н. В. Левінець досліджувала проблему формування у майбутніх вихователів професійної готовності до застосування народних традицій у фізичному вихованні дітей дошкільного віку [284]. Професійну готовність майбутнього вихователя до застосування народних традицій фізичного виховання дітей дошкільного віку в практичній діяльності автор визначає як

здатність реалізовувати у змісті педагогічної діяльності основні засади народної педагогіки у процесі фізичного розвитку дитини. За концепцією автора структура цієї готовності включає професійно-змістовий (відображає ступінь сформованості знань у студентів про значення і завдання фізичного виховання в українській народній педагогіці, ідеалу тілесної досконалості, що існував в народних уявленнях, історичні системи фізичного виховання українців на засадах народної педагогіки, фізичне виховання в Київській Русі, Запорізькій Січі, сучасних громадських організаціях, традиційні засоби фізичного виховання підростаючих поколінь та досвід народної педагогіки у цій галузі), мотиваційний (характеризує ступінь прояву у студентів зацікавленого ставлення до народних традицій фізичного виховання і бажання постійного поглиблення знань своєрідних засобів фізичного розвитку дітей із метою підвищення рівня фахової підготовки, педагогічної майстерності) та діяльнісний (забезпечує рівень оволодіння методикою застосування народних традицій фізичного виховання в педагогічному процесі, проведення різних форм із фізичного виховання; забезпечує володіння студентами технікою виконання основних рухів відповідно до програми навчання й виховання дітей дошкільного віку) компоненти [284, с. 8].

На думку Н. В. Левінець, професійна підготовка студентів до використання народних традицій у фізичному вихованні дітей має здійснюватись у декілька етапів, а саме: інформаційно-мотиваційному; практично-пошуковому; діяльнісно-творчому. Такий поділ зумовлено логікою організації навчального процесу, що передбачає реалізацію інформаційного компонента освіти, формування в студентів чітких мотивацій стосовно його засвоєння та подальшу реалізацію у фаховій діяльності [284, с. 10].

Підготовка майбутніх вихователів до формування у дітей дошкільного віку основних рухових умінь і навичок стало темою дослідження



С. А. Петренко [381]. Професійну підготовку майбутніх вихователів до формування у дошкільників основних рухових умінь і навичок автор визначає як процес оволодіння необхідними теоретико-методичними знаннями, формування відповідних умінь і навичок, професійної спрямованості, розвиток професійних та особистісних якостей [381, с. 8]. Модель, що враховує специфіку підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності з фізичного виховання дітей дошкільного віку, автор убачає у поетапній підготовці майбутніх вихователів до формування основних рухових умінь і навичок у дітей дошкільного віку (теоретично-пошуковий, практично-пошуковий, діяльнісно-творчий); створенні умов для підвищення мотивації навчальної діяльності студентів; використанні варіативних змін у формах організації навчальної діяльності студентів, шляхом доцільного вибору інтерактивних методів навчання, диференціації завдань з урахуванням індивідуальних особливостей, інтересів та потреб студентів; розробці та реалізації в навчальному процесі серії спеціальних вправ та завдань, що враховують специфіку майбутньої професійної діяльності; проведення різних видів практично-лабораторних занять [381, с. 13].

Концептуальна ідея дослідження Н. О. Сайко [430] ґрунтується на положенні про те, що професійно-педагогічна підготовка майбутніх вихователів до соціалізації дітей дошкільного віку є цілісним процесом, що включає оволодіння професійними педагогічними знаннями і вміннями інтеграції дитини у соціальне середовище, формування у неї елементів світогляду. Автором констатовано, що професійно-педагогічна підготовка майбутніх вихователів до соціалізації дітей дошкільного віку буде ефективною за умов: удосконалення змісту професійно-педагогічної підготовки адекватно логіці формування соціального досвіду дітей дошкільного віку; впровадження педагогічної технології визначення рівнів соціалізації дітей дошкільного віку; застосування форм, методів і засобів

навчання, спрямованих на формування умінь і навичок студентів керувати процесом соціалізації дітей дошкільного віку [430, с. 14].

І. Ф. Слепцова [451] досліджує професійну підготовку майбутніх вихователів у контексті формування їх готовності до взаємодії з дітьми дошкільного віку. На думку автора, така взаємодія є педагогічним феноменом, в основі якого лежить особлива форма організації спільної діяльності і обміну діями між дорослим і дітьми як суб'єктами педагогічного процесу. У результаті такої взаємодії відбувається засвоєння дітьми соціокультурного досвіду спілкування з людьми, що їх оточують [451, с. 10-12]. Формування готовності майбутніх вихователів до взаємодії з дітьми автор розглядає у межах потребнісно-мотиваційного, комунікативно-технологічного, операційно-дієвого, інтелектуально-пізнавального, емоційно-вольового і оцінно-атрибутивного компонентів, кожен із яких характеризується певною сукупністю знань, умінь і навичок, особистих якостей і ціннісних стосунків. За концепцією автора наявність і високий рівень розвитку цих компонентів є підставою для успішної професійної діяльності вихователів. За результатами дослідження І. Ф. Слепцової, формування готовності майбутніх вихователів до взаємодії з дітьми в процесі їх підготовки до професійної діяльності забезпечується сукупністю педагогічних умов, до якої входить: використання форм, методів і засобів, що зумовлюють ефективне формування компонентів готовності; спеціальне навчання майбутніх вихователів технології взаємодії з дітьми; цілеспрямоване керівництво з боку методиста з педагогічної практики і досвідченого вихователя педагогічною діяльністю студентів на місцях їх роботи у дитячому закладі в період педагогічної практики; взаємозв'язок теоретичної підготовки педагога-дошкільника з його практичною діяльністю; орієнтація майбутніх вихователів на системне бачення педагогічного процесу при самостійному проектуванні взаємодії з дітьми [451, с. 23-25].

Успішне формування художніх і конструктивних умінь у студентів, за результатами дослідження Н. М. Голоти [130], здійснюватиметься за умов: визначення структури даних умінь; організації творчої навчальної діяльності, спрямованої на формування художніх і конструктивних умінь, що передбачає: відбір професійно мотивованого для студентів змісту художньої праці; опанування технологій обробки матеріалів (паперу і картону, природних, покидькових, тканин); творче використання художньо-декоративного оформлення виробів; застосування системи навчальних і творчих завдань, інтерактивних методів і прийомів, активних форм організації практичної діяльності студентів на заняттях із художньої праці; диференційованого підходу до студентів щодо їх готовності та заохочення до вибору завдань із різним ступенем складності. Автором доведено, що формування у студентів художніх і конструктивних умінь сприяє вдосконаленню професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільного профілю, підвищенню їх готовності до керівництва художньою працею, впливає на успішність вирішення завдань естетичного та трудового виховання дітей дошкільного віку, розвиток у них умінь працювати з різними матеріалами, створювати цікаві і потрібні їм вироби [130, с. 14].

Зміст, форми і методи валеологічної підготовки студентів - майбутніх вихователів дошкільних закладів стало предметом дослідження Т.В.Книш [235]. На основі вивчення і критичного аналізу особливостей валеологічної освіти і виховання майбутніх вихователів, стану здоров'я дітей у дошкільних навчальних закладах, способу їх життя як об'єктивного показника використання валеологічних знань, автор пропонує програму валеологічного навчання і виховання майбутніх вихователів.

Основні напрями цієї програми Т. В. Книш вбачає в розвитку інтелектуального і творчого потенціалу майбутнього вихователя, активізації його мотиваційно-ціннісних орієнтацій на здоровий спосіб життя, озброєнні теоретичними знаннями і практичними навичками виховання здорової

дитини. Критеріями ефективності валеологічної підготовки майбутніх вихователів у даному дослідженні виступають рівень їх теоретичних і практичних валеологічних знань, показники способів життя і мотиваційно-ціннісної сфери [235, с.4-5]. Т. П. Танько розглядає теоретичні та методичні засади музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів [474].

Автор доводить, що музично-педагогічна підготовка майбутніх вихователів є частиною її цілісної педагогічної підготовки, зміст, методика реалізації якої спрямована на опанування майбутньої професійної діяльності і пов'язана з професійним становленням особистості [474, с. 12-13].

Т. П. Танько констатує, що професійна підготовка майбутніх вихователів визначається системою організаційних і педагогічних заходів, які забезпечують їх готовність до професійної діяльності. Досягнення цієї мети в концепції автора забезпечується педагогічними умовами, що передбачають використання індивідуального підходу; спеціальної системи навчально-пізнавальних завдань; активізацію музично-творчої діяльності студентів різними засобами. Однак в дослідженні автор обмежується формуванням музично-педагогічної компетентності майбутнього вихователя і пов'язує її досягнення з опануванням студентів системою музично-теоретичних знань і виконавських умінь. Крім того, суб'єктами цієї підготовки виступають не всі студенти, а тільки майбутні вихователі, що мають музичну освіту і працюватимуть у дошкільному навчальному закладі музичними керівниками [474, с. 35].

Т. В. Кротова [260] професійну компетентність педагога дошкільного освітнього закладу у сфері спілкування з батьками вихованців розглядає на засадах багатоаспектного аналізу теорії і практики і визначає її як комплексну характеристику, що зумовлює ефективність спілкування педагога з батьками вихованців. Зміст професійної компетентності педагога дошкільного освітнього закладу у сфері спілкування з батьками вихованців

Т. В. Кротова визначає відповідно до сучасних принципів і вимог до організації цього процесу як єдність особистісного (професійно-значущі установки та якості особистості), змістовного (теоретичні знання про специфіку сімейного виховання, методи вивчення сім'ї і соціальні запити батьків) і професійно-діяльного (уміння й навички планування та організації педагогічно доцільного спілкування з батьками) компонентів.

У дослідженні Г. М. Закорченної [188] обґрунтовано і розроблено технологію підготовки студентів до педагогічного менеджменту в дошкільній освіті на рівні управлінської діяльності керівника дошкільного закладу. Автор визначає педагогічний менеджмент у дошкільній освіті, як специфічний вид інтелектуальної діяльності, що реалізується через систему дій особистості та впливу на об'єкт управління шляхом науково обґрунтованого аналізу, прогнозування, планування, організації, контролю і оцінки якості їх функціонування з метою досягнення високої ефективності соціально-значущих освітньо-виховних результатів, який має свою специфіку і закономірності, що зумовлені своєрідністю предмета, продуктів, засобів і змісту професійної діяльності його керівника як головного суб'єкта управління педагогічною системою.

Менеджер дошкільної освіти, на думку автора, – це спеціаліст-професіонал, сучасний керівник, який керує персоналом дошкільного виховного закладу, забезпечує успіх у досягненні мети, престиж і ефективність соціально-педагогічних результатів, тобто суб'єкт, якому належить активно-організуюча роль, що підкріплена певною владою та розповсюджена на об'єкт управління [188, с. 17-18].

Підготовка до педагогічного менеджменту в дошкільній освіті найбільш ефективно здійснюється у спеціально організованих умовах навчання, що концентрують пізнавальну активність майбутніх фахівців у єдності трьох аспектів: змістового, що адекватно відображує специфіку дошкільного закладу як системного об'єкта їхньої професійної діяльності;

операційного, що озброює їх знаннями сутності, функціональної структури, засобів здійснення управлінської діяльності; ціннісного, що розкриває особистісний смисл і стимулює їхню потребу в неперервному самовдосконаленні як суб'єктів управління [188, с. 18].

Результатами дослідження Г. М. Загорченної доведено, що на ефективність підготовки студентів до педагогічного менеджменту в дошкільній освіті впливають суб'єктивні фактори, з-поміж них: рівень сформованості в них інтелектуально-логічних, комунікативних і організаторських здібностей. Натомість провідними факторами вдосконалення цієї підготовки є оновлений зміст її теоретичного аспекту, зокрема навчальної дисципліни «Організація та керівництво дошкільним вихованням», а також адекватний функціональним завданням керівника дошкільного закладу перелік способів професійного мислення і дій, тренінг яких повинен складати основу практичного аспекту підготовки студентів до педагогічного менеджменту в дошкільній освіті [188, с. 18].

Концепцію організації професійного самовиховання майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів О. Г. Кучерявий [278] розглядає як центральний компонент перебудови процесу їх фахової підготовки на основі особистісного та цілісного підходів до неї. Професійне самовиховання автор визначає як саморух особистості до професійної самореалізації, усвідомлений процес здійснення майбутнім педагогом сукупності творчих дій, який базується на єдності його свідомості й самосвідомості і спрямований на оволодіння ним інтегральною готовністю до педагогічної діяльності – психологічною, практичною, готовністю до самовдосконалення після закінчення навчального закладу [278, с. 27]. О. Г. Кучерявий зазначає, що інтегральна готовність студента до педагогічної діяльності виконує функцію не лише орієнтира його професійного самовиховання, але й функцію загальної умови самоактуалізації як майбутнього педагога, так і дітей. Ефективність її

функціонування залежить від рівня сформованості в майбутнього фахівця складових практичної готовності – комплексу вмінь і якостей, важливих для виконання всіх професійних функцій: а) специфічних, важливих лише для педагогів певної ланки освіти; б) особливих, пов'язаних із потребою реалізації фахівцями мети педагогічної діяльності в єдиній та неповторній за своїм розвивальним потенціалом сукупності ланок системи освіти «Дошкільний заклад – початкова школа» (у цій сукупності певні вміння та якості виконують функцію загальних, важливих для педагогів двох суміжних ланок освіти у плані забезпечення їх наступності); в) загальнопедагогічних, необхідних педагогам усіх ланок системи неперервної освіти. При цьому рівень сформованості практичної готовності студента до педагогічної діяльності впливають такі складові психологічної готовності, як настанова на професіоналізм, мотиви якісного виконання професійних функцій, спрямованість свідомості студента на своє професійно-духовне «Я» та ін.

Умовою активності майбутніх педагогів у професійному самовихованні автор розглядає наявність у навчальному закладі системи її педагогічного забезпечення, побудованій на основі обґрунтованої структури самовиховної активності, що містить: знання про зміст моделі спеціаліста-педагога, теорію і технологію самовиховання на інформативному рівні (передумова самовиховної активності); самоцінні, внутрішньо прийняті знання майбутнього фахівця в сфері теорії й технології самовиховання та змісту моделі спеціаліста (знання як особистісні цінності); смислотворні мотиви самовиховної активності студента, сформовані за умов наявності її особистісного смислу й актів цілепокладання; активність у визначенні напряму, завдань-самозобов'язань у самовихованні на основі зіставлення змісту професіограми спеціаліста з реальною сукупністю вже сформованих одиничних елементів узагальненого образу «Я» як фахівця; активність у реалізації процедур самовиховної роботи, що базується на самоцінних та

опанованих на практичному рівні способах, формах і засобах планування, виконання та самокорекції завдань-самозобов'язань; самостимулювання професійного самовиховання студентом і стимулювання його самовиховних дій викладачем як консультантом у справі виконання особистого плану роботи над собою; результати самовиховної активності.

О. Г. Кучерявим констатовано, що визначений комплекс умов ефективного функціонування організації професійного самовиховання майбутніх педагогів як системи відіграє роль засобу перебудови процесу їх фахової підготовки на засадах його гуманізації й демократизації. Підвищенню якості підготовки педагогів сприятиме введення до навчальних планів спеціальних курсів, орієнтованих на професійний розвиток студента як активного співучасника педагогічного процесу у ВНЗ, на привчання його до самоаналізу рівня фахової готовності й на цій основі – до самовиховання [278, с. 31].

Процес підготовки студентів вишів до інформатизації управління дошкільними освітніми закладами виступив предметом дослідження О. О. Сурової [468]. Інформатизація управління дошкільними освітніми закладами, за словами автора, є процесом інформаційного забезпечення управлінської діяльності на основі сучасної обчислювальної техніки і засобів зв'язку з метою оптимізації функціонування педагогічної системи, розвиток її потенціалу і розширення можливостей реалізації соціального замовлення. Ефективність підготовки студентів до інформатизації управління дошкільними освітніми закладами у період їх навчання у виші визначається з урахуванням полікомпонентної структури і змісту професійної готовності до інформатизації управління дошкільними освітніми закладами; упровадженням моделі підготовки майбутніх спеціалістів до інформатизації управління дошкільними освітніми закладами в освітньому процесі вузу [468].



О. В. Бурляева [92] зосереджує увагу на формуванні професійно-пізнавальних інтересів в процесі підготовки спеціалістів дошкільного виховання. Автор підкреслює, що професійно-пізнавальний інтерес як особистісне утворення формується в період професійного навчання. Динаміка, якісні зміни в його формуванні проходять етапи від ситуативного, пізнавального і професійного до професійно-пізнавального інтересу як вищого рівня виборчого ставлення до професійно-значущих знань, умінь, навичок.

Об'єктивні педагогічні умови формування професійно-пізнавальних інтересів автор визначає в межах курсу «Управління дошкільною освітою».

Автором констатовано, що професійно-пізнавальні інтереси формуються в умовах вузівського навчання, максимально наближених до професійної діяльності і забезпечують оволодіння способами самостійної пізнавальної діяльності. Структурні компоненти (психологічний, змістовний, операціональний) досліджуваної освіти служать орієнтирами для побудови педагогічного процесу, спрямованого на її формування.

Процес формування основ педагогічної техніки у студентів дошкільного факультету став предметом дослідження Л. П. Загородньої [186].

Розроблена автором методика формування професійних умінь передбачає поетапне опанування студентами знань про педагогічну техніку майбутнього вихователя та вироблення її складових. Ця методика базується на основних принципах андрагогіки та конструктивізму, головними з яких були такі: студент і викладач є партнерами; знання здобуваються студентами в процесі активної самостійної пошукової діяльності, шляхом доцільного поєднання різноманітних методів, які обираються викладачем разом із студентами, відповідно до їх інтересів, можливостей та потреб. При цьому наголошено, що отримані знання краще засвоюються, якщо накладаються на власний досвід студентів [186, с. 21].

У дослідженні В. Є. Бенери [50] теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено зміст, умови, етапи та методи формування пізнавальної самостійності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у системі їх професійної підготовки.

Пізнавальну самостійність майбутнього педагога автор визначає, як складну інтегративну властивість особистості, яка містить: особистісні характеристики (досвід педагогічної діяльності, прагнення до успіху, відповідальність, готовність до саморозвитку, незалежність), наявність прояву її змістових ознак (ініціативність, допитливість, критичність, незалежність), розвиток мислення (глибину, гнучкість, критичність), компоненти зовнішніх проявів та потребує системно-діяльнісного підходу до її формування під час навчально-пізнавального процесу педагогічного коледжу [50, с. 16].

Формування пізнавальної самостійності, на думку автора, відбувається за умов систематичного та цілеспрямованого опанування студентами психолого-педагогічними засобами формування професійно-значущих пізнавальних умінь і навичок; розуміння як викладачами, так і студентами навчально-пізнавальних задач та продумування варіантів їх розв'язання через систему педагогічних питань і категорій як головних елементів змісту психолого-педагогічних дисциплін; організації педагогічної взаємодії студентів в інтелектуальній грі, яка дозволяє оптимально інтеріоризувати відповідний зміст навчання в їх учінні; актуалізації як внутрішньої, так і зовнішньої активності та самостійності студентів у творчому пошуку ними способів організації власної професійно-педагогічної діяльності в умовах коледжу та дошкільних навчальних закладів.

За результатами дослідження В. Є. Бенери визначено умови, що закономірно забезпечують формування пізнавальної самостійності на кожному етапі підготовки студентів – майбутніх педагогів у коледжі при

використанні різних типів їхньої навчально-пізнавальної діяльності. Проте більш ефективно ці умови діють у таких моделях навчального процесу, де студенти вже набули певного обсягу психологічних та педагогічних знань і уявлень, досвіду педагогічної діяльності. У моделях, що вибудовуються на початковому рівні психолого-педагогічної підготовки, визначені умови діють ефективно, якщо у студентів яскраво проявляється готовність до саморозвитку і самовдосконалення [50, с. 17-18].

Проведений огляд напрямів наукових досліджень з проблеми підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до професійної діяльності в галузі дошкільної освіти дозволяє констатувати, що вони розробляються відповідно до змісту і структури дошкільної освіти, напрямів її розвитку, що визначені у Новій редакції Базового компонента дошкільної освіти (2012). Проте всі наукові розробки зорієнтовані виключно на підготовку студентів денної форми навчання. Отже, відсутність спеціальних теоретичних досліджень і науково обґрунтованих методичних розробок щодо організації заочного навчання в галузі підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти, не дозволяють використовувати цю форму освіти достатньо ефективно, тоді як кількість осіб, які бажають отримати освіту без відриву від виробництва, неухильно зростає.

### **2.3. Особливості студентів заочної форми дошкільної професійної підготовки як суб'єктів навчальної діяльності**

Досвід професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти у вищому навчальному закладі, дані наведені у педагогічних джерелах (Н. Г. Грама, Т. Г. Жаровцева, Е. Е. Карпова, Т. В. Кротова, О. Г. Кучерявий та ін.) показав, що навчання студентів за денної і заочної форми значно відрізняється. Ці відмінності виявляються не тільки у різному соціальному статусі, віці, життєвому і практичному педагогічному досвіді, але й

позицією у навчальному процесі.

Головною ознакою, що відрізняє підготовку майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі за денною і заочною формою навчання є ступінь їх самостійності в опануванні змісту цього процесу. Для студентів денної форми підготовки частка навчальної інформації усвідомлюється під час аудиторної роботи і при безпосередній участі викладача. Для студентів заочної форми навчання аудиторна робота у контакті з викладачем суттєво обмежена у часі, носить настановчий характер і розрахована на подальшу самостійну навчально-пізнавальну діяльність у період між сесіями. Зважаючи на це, ми звернулись до характеристики особливостей студентів заочної форми професійної підготовки у вищому навчальному закладі як суб'єктів навчальної діяльності.

Слід зазначити, що до теорії педагогіки категорія «суб'єкт» увійшла в 70-ті роки ХХ ст. через систему філософсько-психологічних знань (Г. І. Щукіна [525], В. В. Горшкова [138]). Класична дидактика стосовно позицій і прояву власної активності учасників педагогічного процесу виходила з опозиції «суб'єкт-об'єкт». Ця опозиція передбачала необхідність передання (трансляції) знань, досвіду діяльності і відносин, культури від педагога до учня без урахування активності останнього як суб'єкта, вибіркового характеру її вияву, спрямованості і інтенсивності. У європейській освітній традиції рух у бік самостійності, суб'єктності, тих, кого навчають (студент, учень, слухач), здатності їх до саморозвитку і самовизначення завжди вважався особливою цінністю [525, с. 42].

Огляд літературних джерел виявив, що категорія «суб'єкт» є однією із центральних категорій філософії з часів Аристотеля до наших днів. Новий імпульс до розвитку вона отримала у вітчизняній психологічній науці ХХ ст. (С. Л. Рубінштейн [425], К. О. Абульханова-Славська [4], А. В. Брушлинський [87] та ін.) і сьогодні, поряд з категоріями «індивід», «особистість», «індивідуальність», виступає однією з якісних характеристик

вияву сутності людини [117].

У філософському розумінні суб'єкт – це носій усвідомленої активності, той, хто пізнає і перетворює зовнішній і власний внутрішній світ на світ предметів ідеальної і практичної діяльності (Б. Г. Ананьєв [13], О. М. Леонт'єв [287]). Справжній суб'єкт повністю і свідомо володіє структурою процесу прояву своєї активності, яка реалізується у формі діяльності, починаючи від усвідомлення її мотивів і мети до одержання конкретного результату, здатності їх оцінити й коригувати весь хід своїх дій на основі рефлексії [282, с. 163-169].

Згідно з психологічними дослідженнями, людина постійно має здатність до впливу власної суб'єктності, натомість стає реальним суб'єктом діяльності тільки в тому випадку, коли вона бачить перед собою або, точніше, усвідомлює, її цінність для інших, мету власної активності, шляхи і способи її досягнення (Л. С. Виготський, В. В. Давидов [113, с. 197-198]). У процесі підготовки майбутнього фахівця до професійної діяльності основною сферою для прояву його активності як суб'єкта стає навчання. У змісті навчання відбито суспільно визнані уявлення про предмет професійної діяльності, цілі і способи його відтворення. Натомість, усвідомлюючи цей зміст, майбутній фахівець, студент, оволодіває їм не безпосередньо як річчю, а завдяки особливим чином організованої власної активності – навчально-пізнавальної діяльності.

Психологи дійшли висновку, що для суб'єкта навчальна діяльність відбувається в процесі вирішення життєво важливих для нього проблем, де цінність одержуваного знання співвідноситься з запитами практики [360, с. 165]. При цьому ступінь і глибина усвідомлення потреби суб'єкта навчальної діяльності в знаннях пов'язані переважно з вирішенням конкретних, ситуативних завдань. Активність суб'єкта зростає, коли необхідно вжити термінових заходів у стресових ситуаціях. Однак потреба в знаннях, природно, не може бути стійкою і легко згасає, коли ситуація

вирішується або змінюється [217, с. 15].

Суб'єктна позиція в навчанні, освіті, підготовці у будь-якому віці зумовлюється наявністю вміння вчитися, яке не виникає саме по собі. На думку Б. Г. Ананьєва, основними ознаками суб'єкта, що характеризують його позицію в навчанні, є: усвідомленість інформаційного запиту, виражена в розумінні сенсу і цілей звертання до того чи іншого освітнього змісту і його джерел; ангажованість, яка передбачає добровільне творче включення в освітній процес; критичність мислення, що дозволяє адекватно оцінювати і корегувати перебіг навчання; відкритість і децентрованість мислення як здатність приймати різноманіття поглядів на світ, довколишню дійсність, бачити суть і цінність інших поглядів; інтерпретативна культура, що дозволяє знаходити і пред'являти іншим власні смисли, які народжуються в міру освоєння освітнього змісту; самостійність у досягненні позитивних освітніх результатів; уміння вчитися в системі міжсуб'єктних відносин і взаємодії [14, с. 116-117].

Частково цих рис студенти заочної форми навчання як суб'єкти навчальної діяльності набувають під впливом власного життєвого досвіду і віку, які значно відрізняються від життєвого досвіду і віку студентів денної форми навчання. Проте констатація цього факту не дозволяє урахувати їх у сучасних технологіях і методиці професійної підготовки студентів у вищому навчальному закладі, оскільки вона базуються на теоретичних психологічних закономірностях, що є характерними для навчання дітей не старше підліткового віку. Натомість дослідженнями вчених ХХ ст. і практикою професійної освіти переконливо доведено, що навчання дорослих, тобто людей після 18 років, базується на принципово інших закономірностях (Б. Г. Ананьєв, О. В. Даринський, Ю. М. Кулюткін, В. Г. Онушкін, Є. П. Тонконогая, В. І. Подобєд та ін.).

Наявність досвіду і його використання в навчанні відрізняє освіту дітей від освіти дорослих. Саме досвід дає людині дорослість і зрілість, він

же породжує проблеми, які дорослі хочуть вирішити в процесі навчання. Виходячи з цього, в теоретичному осмисленні освіти дорослих стали займати головну позицію емпіричні теорії навчання. Зарубіжні представники цього напрямку (Е. Г. А. Гуссерль, Д. А. Колб, Р. Н. Фрай, П. К. Джарвис, М. Ноулз та ін.) центральним концептом своїх педагогічних систем вважають досвід тих, кого навчають, який може як позитивно, так і негативно впливати на процес і результати навчання. Вони підкреслюють, що дорослі привносять у навчальну діяльність інтерпретації свого минулого досвіду, що зберігаються в їх пам'яті і які можуть сприяти або заважати результативності навчання [549].

Сьогодні феномен освіти дорослих досить чітко позначений і повно описаний як специфічний об'єкт дослідження у вітчизняній і зарубіжній літературі (Б. Г. Ананьєв, О. В. Даринський, С. І. Змійов, Ю. М. Кулюткін, В. Г. Онушкін, Є. П. Тонконогая, В. І. Подобєд Е. Г. А. Гуссерль, Д. А. Колб, Р. Н. Фрай, П. К. Джарвис, М. Ноулз та ін.). В них підкреслюється, що зазвичай типові вікові відмінності задаються або умовно визначаються за допомогою виділення кількісних меж прожитих років: до 30, від 30 до 45, 65, після 75 років та ін.), або традиційно (молодість, юність, зрілість, старість). У психофізіології розрізняють хронологічний і біологічний вік. Хронологічний вік – кількість часу (років), прожитого від моменту народження, або появи, людської чи іншої істоти на світ. Біологічний вік – це період, що виявляє ступінь зростання розвитку людини як біологічного організму. При цьому вік людини розуміється як форма її розвитку. Поняття про вік людини набуває регулятивного сенсу і конструюється в рамках певної суспільної практики, в якій важливе місце відводиться освіті: «з психолого-педагогічного погляду, саме вік є вихідною одиницею проектування у сфері освіти» (В. І Слободчиков [452, с. 3-6]).

Виходячи із аналізу досліджень з проблеми заочної форми навчання (М. В. Гамезо, Г. І. Спінжаков [122], Ю. П. Круглов, П. О. Жильцов [261],

В. М. Лазарев [280], специфічними особливостями заочного навчання є: скорочений час спілкування з викладачами, самостійність в оволодінні матеріалом, більш високий рівень знань із спеціальних дисциплін, скорочення часу на адаптацію в умовах виробництва, поєднання трудової та освітньої діяльності, і в силу цього свідоме і цілеспрямоване ставлення до навчання і можливість впроваджувати у свою роботу одержувані знання, застосовувати вміння та навички ще в процесі навчання [122; 261; 280]. Поступаючись студенту денного відділення в знаннях, заочники, які працюють за фахом більш підготовлені до вивчення спеціальних дисциплін, володіють галузевої термінологією, знайомі з основними поняттями, знають сутність своєї професії [199, с. 43]. Відповідно, зміст навчання студентів заочного відділення повинен виходити з їх початкового рівня знань, умінь і навичок, потреб і мотивів навчання.

Об'єктивною характеристикою дорослої людини є свідомість, відповідальність, самостійність у прийнятті рішень. Суперечності між початковою суб'єктною позицією і негативним досвідом навчання «як дитини» зумовлюється кількома закономірностями. Перша - полягає в тому, що чим яскравіше мотивація навчання дорослого спрямована на вирішення життєво важливих проблем, тим більшу активність, самостійність і відповідальність вона проявляє в процесі навчання, що ініціює професійний саморозвиток його особистості. Ця закономірність реалізується в пріоритеті самостійності і відповідальності, і власної активності дорослого в процесі навчання і професійному саморозвитку.

Друга закономірність полягає в тому, що досвід дорослого дозволяє індивідуалізувати процес навчання на основі контекстності, розвивати освітні потреби дорослих, розкриваючи їх творчий потенціал, що сприяє професійному саморозвитку їх особистості. Означена закономірність дозволяє актуалізувати досвід дорослих як джерело нових знань,



індивідуалізувати навчання на основі його контекстності, розвитку освітніх потреб і розкриття творчого потенціалу студентів.

Третя закономірність полягає в тому, що дорослий тим більше націлений на професійний саморозвиток особистості і власну активність у навчанні, чим вище готовність і здатність викладача супроводжувати цей процес навчання через створення сприятливого психологічного середовища, ініціювання сутнісних сил того, кого навчають, стимулювання пошуку їм власних освітніх маршрутів .

Входження у дорослість, період самостійних життєвих починань припадає на вік від 17 до 33 років має перехідні періоди, які, за Д. К. Левінсоном, є стресовими, оскільки в цей час цілі, цінності та способи життя піддаються суттєвому перегляду і переоцінці [527]. Основні завдання та проблеми молодості пов'язані з уточнення життєвих планів і початком їх здійснення; пошуком себе через усвідомлення власної індивідуальності і створення Я - концепції; остаточним усвідомленням себе як дорослої людини з певними правами та обов'язками, вибором подружжя і створенням власної сім'ї; спеціалізацією і набуттям майстерності в професійній діяльності.

Як зазначається, близько 30 років відбувається перехід до середньої дорослості, «золотого віку» людини, періоду її найвищої працездатності і віддачі людини [361]. Натомість 30 років, за визначенням учених, – це вік нормативної кризи дорослості, пов'язаної з розбіжністю між сферою наявного і можливого, бажаного, що проживається у вигляді занепокоєння і сумнівів. Криза 30-річчя пов'язана із корекцією плану життя з погляду нагромадженого досвіду, створенням більш раціональної та впорядкованої структури життя в професійній діяльності і в родині.

Намагаючись подолати негативні почуття, людина у цьому віці приходить до переоцінки колишніх виборів – подружжя, професії, кар'єри, життєвих цілей. У цьому процесі прагнення до корінної зміни способу життя

виявляється через розпад ранніх шлюбів; професійну переорієнтацію, які без власної оцінки і поглибленої рефлексії часто виявляються лише «ілюзорними» шляхами виходу із кризи. Період після 30 років, так званого «розширення», пов'язаний з вирішенням матеріальних та житлових проблем, просуванням службовими сходинками, розширенням соціальних зв'язків, а також з аналізом своїх витоків і з поступовим прийняттям тих частин власного Я, які раніше ігнорувалися.

Криза середини життя, - криза 40-річчя, - в сучасних дослідженнях психологів отримала найбільшу популярність і водночас найбільш суперечливої оцінки. На думку вчених, перші ознаки кризи, розладу внутрішнього світу особистості, це зміна ставлення до того, що раніше здавалося важливим, значущим, цікавим або, навпаки, таким, що відштовхує. Криза ідентичності виражається в переживанні людиною почуття не тотожності самому собі, усвідомленням того, що став іншим. Принаймні, один із моментів кризи пов'язаний з проблемою поступової втрати фізичних сил, зовнішньої привабливості.

Період від 30 до 40 років дослідники називають «десятиліттям фатальної межі» [361]. Це час підведення підсумків життя, коли порівнюються мрії і уявлення про майбутнє, створені в юності, і те, чого вдалося досягти реально. Виявлені суперечності зазвичай усвідомлюються людиною як явна розбіжність, гнітюча невідповідність Я реального і Я ідеального, між сферою наявного і можливого, бажаного. Особливо гостро переживають цю кризу люди творчих професій. У багатьох випадках криза 40-річчя осмислюється як час небезпек і втрати великих можливостей. Усвідомлення втрати молодості, згасання фізичних сил, зміна ролей і очікувань супроводжуються занепокоєнням, емоційним спадом, поглибленим самоаналізом. Сумніви в правильності прожитого життя, обраного шляху розглядаються як центральна проблема цього віку. На думку психологів, відмінності вікових криз дорослості від дитячих криз

полягають у тому, що:

- у зрілому віці перелік, номенклатура основних діяльностей зазвичай залишається досить усталеною (трудова, продуктивна діяльність, сім'я, спілкування і т. ін.) на відміну від періоду дитинства, коли відбувається періодична зміна провідних діяльностей;

- глибокі зміни відбуваються безпосередньо всередині основних діяльностей дорослої людини, в їх співвідношенні між собою;

- кризи виникають рідше, з великим часовим розривом (7-10 років), і значно менше прив'язані до певного хронологічного віку і більше залежать від соціальної ситуації, індивідуальних обставин життя;

- розвиток в інтервалах між кризами відбувається більш згладжено і його хронологічні межі досить умовні;

- кризи зрілості проходять більш усвідомлено і більш приховано, не так демонстративно для оточуючих, як-то відбувається у дитинстві;

- вихід із кризи, її подолання пов'язано з власною активною внутрішньою роботою особистості і вирішальна роль у становленні особистості у всій її повноті та унікальності її виявів належить самій людині [361].

За наявними статистичними даними, вік студентів, які звертаються до заочної форми навчання, охоплює період з 18 до 50 і старше років, тобто час, коли нормальна зріла особистість долає низку суперечностей і труднощів. Тільки та людина, яка здатна приймати, усвідомлювати і оцінювати ці суперечності, продуктивно вирішувати їх відповідно до своїх найбільш загальних цілей і моральних ідеалів, підіймається до нових стадій у розвитку. Учені наголошують, що досягнення справжньої вершини, або «акме» в індивідуальній діяльності – найважче життєве завдання і лише небагатьом воно виявляється під силу, але це не означає, що цього не треба прагнути.

Звернемося до аналізу феномена «дорослої людини» в контексті її

видової багатовимірності. Сьогодні сутність людини (людська якість) описується в науці такими термінами, як «індивід», «особистість», «суб'єкт», «індивідуальність». При цьому наголошується, що будучи багатовимірною істотою, доросла людина у фізіологічному, соціально-психологічному та змістовому плані здатна робити свій індивідуальний внесок у розвиток суспільства в різних напрямках: природному (продовження роду, відтворення себе в дітях); історико-соціальному (участь у соціальному виробництві та громадській діяльності); культурному (збереження, відтворення культурного досвіду і культуротворчості) та ін. [361].

Дорослість виявляється через осмислення людиною свого місця і ролі в природному і соціальному оточенні, через різноманітну здатність до проживання і переживання різноманітного досвіду; виявлення сенсу життя як мети власного існування; набуття цілісності як трансцендентності, здійснюваної шляхом виходу за межі власного «Я», за межі соціального і природного оточення; створення стану кореневої (родової) усталеності у власному русі, розвитку, самореалізації; бажання нести відповідальність за власне «Я» як людини, що є, була і буде.

Отже, дорослість можна визначити як певну якість життєдіяльності людини, якої вона досягає через втілення здатності до відтворення всієї повноти буття, його різноманіття. Це не тільки певний період у житті людини, але й особливий стан, сутнісними ознаками якого виступають осмисленість і відповідальність за свої діяння. Суттєву роль у здобутті такого стану відіграє освіта. У цьому сенсі міжнародний термін «life-long education» (навчання протягом життя, або довічне навчання) є гранично точним. На думку І. А. Колесникової [244], необхідність для дорослого в постійному оновленні знань, умінь, навичок, набуття додаткового освітнього досвіду зумовлена:

- постійною появою в житті дорослої людини проблем, вирішення

яких вимагає від неї додаткових або нових знань, умінь, навичок, досвіду діяльності, зміни настанов і які об'єктивно стають джерелом її мотивації до навчання;

- наявністю в людей зрілого віку своїх особливих інформаційних запитів;

- здатністю людини до навчання незалежно від віку, у силу природної динаміки структур, що відповідають в організмі за процеси оновлення інформації і дозволяють компенсувати наслідки вікового слабшання, загасання низки пізнавальних функцій;

- нагромадженням у ході життєдіяльності досвіду, придатного за умови його осмислення, стати змістовною основою освіти для інших і для себе.

Крім того, слід ураховувати, що на тлі різноманітності інформаційних потреб і запитів, що відрізняють сьогодні дорослих і тих людей, які підростають, один від одного, спільний для всіх (інваріантний) зміст навчання формується у вимірі потреб суспільства, а не потреб конкретних суб'єктів. Зазвичай зміст навчання в освіті визначається:

- формуванням картини світу, адекватної рівню розвитку сучасного наукового знання;

- умінням працювати з інформаційними потоками в умовах мінливого суспільства;

- культурою комунікації в системах «людина-людина», «людина-комп'ютер», «людина-комп'ютер-людина»;

- освоєнням проектної діяльності як способу зміни дійсності;

- освоєнням нових соціально-економічних реалій, способів збереження здоров'я.

Ситуація входження освіти в зміст життєдіяльності дорослої людини з необхідністю ставить її в активну позицію суб'єкта навчання. Дорослий виступає суб'єктом цього процесу із притаманними йому самосвідомістю і

самостійністю остільки, оскільки він опановує обсяг культури, способи професійної діяльності, форми культурної взаємодії з людьми, усвідомлює свою людську сутність.

Стосовно до освіти, властивість суб'єктності в дорослої людини виражається в таких показниках, як-от:

- здатність самостійно формувати інформаційний запит;
- можливість вибору моделі навчання;
- усвідомлене прийняття тієї чи іншої позиції в процесі навчання;
- опора на здатність до емоційно-вольової, фізіологічної, мотиваційно-потребнісної саморегуляції у сфері освіти;
- прагнення і можливість привнести зміст свого життєвого досвіду в зміст навчання [244].

Суб'єктний підхід, широко застосовуваний в сучасній теорії і практиці підготовки майбутніх педагогів, включає в пізнавальні засоби активність самого суб'єкта і наполягає на рівній значимості суб'єкта і об'єкта пізнання. Теоретичне розроблення цього підходу пов'язано з іменами С. Л. Рубінштейна, К. О. Абульханової-Славської, А. В. Брушлинського, О. М. Леонтєва, В. С. Слободчикова, В. А. Петровського, І. О. Зимньої та інших. Введення в галузь науково-педагогічних досліджень категорії «суб'єкт» стало підставою для дослідження таких явищ як «самодетермінація», «саморозвиток», «самоосвіта», що орієнтують на пошук внутрішніх джерел механізм становлення і розвитку людини.

У наукових дослідженнях доведено, що людина як суб'єкт діяльності здатна використовувати власну життєдіяльність як предмет практичного перетворення, оцінювати способи діяльності, контролювати її хід і результати, змінювати її прийоми. Ця здатність до зміни дійсності, інших людей і самої себе в процесі перетворення умов життєдіяльності є внутрішньою характеристикою людини в її суб'єктному вираженні. Людина як суб'єкт постає як унікальність і неповторність, не тільки природна, але й

психологічна і духовна [455, с. 142-143]. Ці теоретичні позиції безпосередньо співвідносяться з проблемою підготовки майбутнього педагога як суб'єкта навчальної діяльності.

Організовуючи навчання дорослих людей, необхідно уявляти типові зовнішні і внутрішні труднощі, з якими стикається дорослий у сучасній освітній ситуації.

Оскільки для дорослої людини будь-якого віку навчання стає одним зі способів самореалізації в професії або в житті в цілому, вона завжди хоче знати, навіщо їй вивчати саме цей матеріал. На відміну від дитини, її смислові настанови і мотивація навчання набагато більш усвідомлені і відрізняються чіткістю адресного запиту, його змісту і прояву. Включаючись в освітній процес, доросла людина прагне відтворити в ньому власну активну позицію. З одного боку, вона завжди внутрішньо реагує на запропонований зміст навчання. При цьому подекуди це відбувається досить негативно, навіть, до повної відмови від запропонованої інформації. На відміну від дитини дорослий зазвичай не схильний імітувати інтерес і включеність у заняття, якщо такі відсутні. Навпаки, часто він прагне публічно висловити свою незгоду або протест. З іншого боку, виступаючи в ролі споживача освітніх послуг, тобто попросту «купаючи» роботу викладача й освітнього закладу, дорослий більше, ніж будь-хто інший, зацікавлений в якості одержуваного «товару» і займає позицію вимогливого і критично налаштованого учня.

Володіючи певним досвідом і суб'єктною позицією в освіті, доросла людина здатна сама оцінити й обрати власний спосіб і форми навчання. Тому педагогу необхідна орієнтація на особливості сприйняття і самосприйняття дорослої людини в ситуації її навчання. Зазвичай доросла людина досить обережно ставиться до перебування в позиції учня. Вона віддає перевагу такій організації освітнього процесу, в якій іншими людьми може бути затребуваний її досвід і відносини. Не менше, ніж навчальна

інформація, дорослій людині цікаві викладачі й однокурсники в особистісному та індивідуальному плані. Зважаючи на це, навчання дорослих передбачає створення атмосфери партнерства, взаємодопомоги і підтримки.

Зміст освіти в системі навчання дорослих повинен мати відкритий характер, розвиваючись й удосконалюючись за рахунок привнесення особистісного досвіду та індивідуальних інформаційних запитів. У дорослої людини встановлюються особливі зв'язки з джерелами навчальної інформації. Їй потрібно надати можливість вільного вибору у широкому спектрі інформації, орієнтуючи на її самостійний пошук з використанням сучасних баз даних. Уявляється, що при навчанні дорослих слід відмовитися від «вторинних» джерел навчальної інформації типу хрестоматій. Принцип автентичності (справжності) в освіті в цьому випадку дуже важливий, оскільки доросла людина здатна на власну інтерпретацію первинних джерел. Можливо, саме така інтерпретація і стає основним результатом навчання. Проте не можна не враховувати, що зазвичай навчання дорослої людини здійснюється в ситуації дефіциту особистого часу, тому тут необхідна дуже чітка регламентація, що враховує індивідуальні побажання і можливості.

Отже, істинно суб'єктна позиція в освіті, в будь-якому віці, має підкріплюватися наявністю вміння вчитися, яке не виникає само по собі. Основними ознаками суб'єкта, що відрізняють позицію дорослості в сучасному навчанні, є:

- усвідомленість інформаційного запиту, виражена в розумінні сенсу і цілей звертання до того чи того освітнього змісту і його джерел;
- ангажованість, яка передбачає добровільне творче включення в освітній процес;
- здатність до (само) рефлексії з приводу змісту, процесу, результатів навчання;



- критичність мислення, що дозволяє адекватно оцінювати і корегувати хід навчання;
- відкритість і децентрованість мислення як здатність приймати множинність поглядів на світ, довколишню дійсність, сприймати інші погляди зору;
- інформаційна культура, що дозволяє знаходити і пред'являти іншим власні розуміння, які народжуються в міру освоєння освітнього змісту;
- самостійність у досягненні позитивних освітніх результатів;
- уміння вчитися в системі міжсуб'єктних відносин.

Важливо, що властивість суб'єктності може бути як у окремої людини, так і в сукупності людей, об'єднаних спільними значеннєвими і цільовими устремліннями. Будучи соціальною істотою, що складається «з інших людей», суб'єкт пізнавальної діяльності може входити в спільноти різного масштабу, орієнтованої на освітню діяльність. Натомість, всередині сукупного суб'єкта навчання, пізнавальні можливості кожного з конкретних суб'єктів цього процесу змінюються і реалізуються тільки відповідно до їх індивідуальних потенцій і реальних здібностей. Відповідно до цього виникає проблема визначення педагогічних умов, що забезпечують прояв і подальший розвиток суб'єктності у студентів, які проходять професійну підготовку за заочною формою навчання.

#### **2.4. Педагогічні умови підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання**

Звернення до визначення педагогічних умов професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в процесі заочної форми навчання вимагає уточнення позиції щодо їх розуміння.

Під педагогічними умовами дослідники найчастіше розуміють сукупність об'єктивних характеристик змісту, форм, методів і матеріально-

просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених в педагогічному процесі завдань і визначають їх як «сукупність взаємопов'язаних і взаємозумовлених обставин процесу навчання, які є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання і застосування елементів змісту, методів чи прийомів, а також організаційних форм навчання для досягнення певних дидактичних цілей» [16, с. 6].

Педагогічними вважають також ті обставини, які свідомо і цілеспрямовано створюються в освітньому процесі та мають на меті забезпечувати найбільш ефективний перебіг його обставин. Так, на думку В. І. Андрєєва, педагогічні умови можна зводити лише до зовнішніх обставин, до обстановки, до сукупності об'єктів, що впливають на процес, оскільки освіта людини являє собою єдність суб'єктивного і об'єктивного, внутрішнього і зовнішнього, сутності і явища [18].

У дослідженні педагогічні умови підготовки студентів заочної форми навчання розглядаємо як сукупність зовнішніх обставин організації освітнього процесу та внутрішніх психологічних особливостей самих студентів, що пов'язані з ними, від наявності яких залежать його кінцеві рівень сформованості професійних знань, навичок і вмінь, компетентності, результати готовності до професійної діяльності тощо.

При визначенні комплексу педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання, що забезпечують ефективність цього процесу, ми враховували основні характеристики і особливості контингенту студентів, пов'язані з їхнім віком, життєвим і професійним досвідом, мотивацією навчання.

Значущим для дослідження нам уявляється підхід Г. М. Серікова щодо виділення умов ефективного функціонування будь-якої освітньої системи. Автор підкреслює: «Генетичні ознаки будь-якої освітньої системи зумовлюються, головним чином, трьома обставинами. Насамперед, розвиток освітньої системи залежить від особистісних (природних і

набутих) властивостей людей, які беруть участь в її функціонуванні. Внутрішні передумови відіграють роль своєрідного «рушія» відповідної освітньої системи, від нагромадження потужності якої залежить успіх руху – функціонування відповідної системи. З іншого боку, можливості в розвитку освітньої системи зумовлюються умовами, обставинами, в яких вона функціонує. Мовою системного аналізу це означає, що стан «середовища» впливає на можливості розвитку системи. Третю обставину можна віднести до організації внутрішньо-системних відносин, провідна роль у якій належить безпосередньо суб'єктам внутрішньо-системної взаємодії» [440, с. 29].

З урахуванням підходу, запропонованого Г. М. Серіковим, виділення комплексу педагогічних умов було здійснено на основі загальновизначених закономірностей і принципів навчання, що діють у професійній підготовці. Особливість цих закономірностей навчання полягає в тому, що вони, будучи об'єктивними, реалізуються через свідомо організовану діяльність викладача і студентів. Тобто вони мають характер імовірнісної детермінації, оскільки природа закономірностей навчання об'єктивна, а їх прояв суб'єктивний. Особливістю закономірностей навчання є те, що кожна закономірність виявляється викладачем і студентом в навчальному процесі через виконання певних вимог, що впливають з принципів навчання.

Учені (Т. Є. Климова, Н. А. Хмель), розглядаючи процес вирішення професійно значущих проблем і завдань професійної підготовки, виокремлюють такий комплекс вимог щодо їх ефективного вирішення:

- сукупність цілей навчання і навчальних завдань не повинна бути випадковою, а повинна являти собою систему;
- при побудові системи знань і навчальних завдань необхідно враховувати специфіку майбутньої професії, специфіку досліджуваного в навчанні предмета;

- система завдань повинна будуватися на основі зростаючої складності від репродуктивних до творчих і формувати узагальнені способи їх вирішення;
- система завдань повинна сприяти диференціації та індивідуалізації навчання студентів;
- завдання повинні розвивати мотиваційні, орієнтаційні і вольові якості особистості студентів;
- система завдань повинна забезпечувати здійснення зворотного зв'язку [232, с. 7].

У цьому комплексі вимог для нас важливе те, що процес професійного становлення майбутніх фахівців дошкільної освіти в ході професійної підготовки має бути забезпечений шляхом організації навчальної, квазіпрофесійної і навчально-професійної діяльності студентів, її позитивної мотивації, а також шляхом забезпечення високого рівня готовності викладачів вищих навчальних закладів до здійснення професійної підготовки студентів заочної форми навчання за нових умов.

Розглянемо з цих позицій педагогічні умови заочної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти більш докладно.

**2.4.1. Індивідуалізація освітнього процесу.** Більшість учених, які розробляють різні аспекти професійної підготовки майбутніх педагогів у вищій школі, переважно акцентують на формуванні особистісних якостей, які необхідні для успішного виконання професійно-педагогічної діяльності. Так, до 1930-х рр. праці педагогів обмежувалися, здебільшого, лише констатацією факту впливу індивідуальних якостей студентів на результативність їхнього навчання. При цьому основна увага приділялася віковим і психологічним особливостям.

З 30-х років ХХ ст. індивідуалізація навчального процесу розглядалася головним чином як засіб запобігання неуспішності і другорічництва серед

школярів. Це було пов'язано з виконанням завдань ліквідації неписьменності, здійснення загального й обов'язкового навчання дітей, коли відсів із загальноосвітньої школи був суспільною проблемою.

Після прийнятих у 1930-ті роки постанов ЦК ВКП(б) тема індивідуальності була «забута», а в практиці навчання панували авторитарні методи впливу на особистість. У підручниках з педагогіки проблема індивідуалізації зводилася до дидактичного принципу «врахування індивідуальних особливостей». При цьому відповіді на запитання: «Які індивідуальні особливості враховувати?», «Як це можливо при пануванні колективних форм організації навчального процесу?» залишалися відкритими. Отже, принцип індивідуалізації навчання скоріш декларувався, ніж втілювався на практиці і торкався переважно проблем шкільної освіти.

Проведений аналіз сучасних досліджень [30; 34; 98; 102; 125; 137; 225; 237; 251; 277; 286; 446; 484; 514] переконує в тому, що проблема індивідуалізації сьогодні усвідомлюється як міждисциплінарна і її розробка ведеться у філософії, психології, педагогіці, соціології. Як наслідок, існує значний банк уявлень про її сутність і зміст. Автори трактують індивідуалізацію як систему (А. О. Кірсанов), принцип (Н. М. Гордєєва, Н. О. Завалко), процес (Н. Ф. Гейжан), стратегію (С. В. Корабльова), педагогічну категорію (Н. В. Асташкіна), спосіб врахування особливостей тих, кого навчають (І. Е. Унт).

Так, на думку А. О. Кірсанова, «індивідуалізація ... – система виховних і дидактичних засобів, що відповідають цілям діяльності і реальним пізнавальним можливостям колективу класу, окремих учнів і груп учнів; дозволяють забезпечити навчальну діяльність учня на рівні його потенційних можливостей з урахуванням цілей навчання» [225, с. 138].

І. Е. Унт під індивідуалізацією розуміє «врахування в процесі навчання індивідуальних особливостей учнів у всіх їх формах і методах, незалежно від того, які особливості і якою мірою враховуються ...». І далі:

це здійснення принципу індивідуального підходу за допомогою своєрідних форм і методів» [484, с. 8]. На думку С. В. Корабльової, під індивідуалізацією слід «розуміти стратегію формування та розвитку творчої індивідуальності майбутнього учителя через зміну таких індивідуально-психічних особливостей особистості, як спрямованість і здатність» [251, с. 12]. Індивідуалізацію навчання за допомогою своєрідного комбінування колективних і індивідуальних форм навчання через зовнішню та внутрішню диференціацію до індивідуалізації навчання трактує Т.М.Степанова [462].

Змістовий аналіз визначень поняття «індивідуалізація», що міститься в педагогічних дослідженнях, дозволяє визначити низку спільних положень.

По-перше, кожен із виділених розумінь поняття «індивідуалізація» підкреслює його значимість. Так, індивідуалізація як явище є об'єктивний факт, що має місце вияву і у реальному житті і в освітньому процесі. Індивідуалізація як принцип пояснює зміни, що відбуваються з людиною, у тому числі і такі, що пов'язані з процесом професійної підготовки. Індивідуалізація як стратегія фактично зазначає визначальну цінність конкретної людини і позначає шлях до її досягнення.

По-друге, у розглянутих підходах спостерігається різний рівень акцентування на відборі форм, методів і прийомів навчання, тобто «зовнішнього» боку індивідуалізації, того, що йде від учителя до учня, від викладача до студента.

По-третє, відбувається поступова зміна трактування поняття «індивідуалізація» від визначення форми та засобу навчання до його визначення як широкої перетворювальної діяльності, що відбувається за освітою людини, позитивній зміні її внутрішнього світу.

Педагогіка індивідуальності, зміст і положення якої розробляють О. С. Гребенюк та Т. Б. Гребенюк [142], стверджує, що цілі, педагогічні закономірності, засоби навчання і виховання повинні відповідати не тільки потребам суспільства, а й конкретної людини з притаманним їй внутрішнім

психологічним світом. На думку А. О. Остапенко, індивідуалізація є результатом «внутрішньої педагогічної дії», сукупністю всіх процесів саморозвитку (самовизначення, самореалізації, самоактуалізації та інших), які відбуваються в освіті [371, с. 152].

Формування нових уявлень про сутність індивідуалізації освіти пов'язують із прийняттям і реалізацією у теорії і практики педагогіки ідеї особистісної орієнтації педагогічного процесу (Ш. О. Амонашвілі, Є. В. Бондаревська, В. В. Серіков, І. С. Якиманська та ін.). Це сприяло тому, що учень (або студент), як особистість у своїй унікальності, прагнучи до розкриття власного потенціалу, який він має від природи, стає центром науково-педагогічних досліджень. На особистісно зорієнтованій основі була актуалізована проблема педагогічної взаємодії, принципи організації якої спрямовані на оптимізацію процесу розвитку суб'єктності учня, на пошук перспектив і шляхів реалізації його індивідуального потенціалу.

Положення теорії педагогічної взаємодії (Л. В. Байбородова, В. М. Белкіна, В. К. Дьяченко, Н. Ф. Радіонова та ін.) дозволяють розглядати її як педагогічну основу індивідуалізації професійної підготовки майбутнього педагога.

У психології, як показують роботи К. О. Абульханової-Славської [3; 5], О. Г. Асмолова [29], Є. О. Клімова [229], В. С. Мерліна [307], В. І. Слободчикова [453; 454], М. О. Холодної [498], В. Д. Шадрикова [511], до теперішнього часу також сформувалися різні підходи до визначення поняття «індивідуалізація». Так, М. О. Холодна [498] і В. Д. Шадриков [511] розглядають індивідуалізацію в межах суб'єктного підходу і суб'єктивізації, тобто становлення особистості як суб'єкта діяльності. В. І. Слободчиков і Є. І. Ісаєв доводять, що індивідуалізація – це «самовизначеність і відособленість особистості, її виокремленість зі спільноти, оформленість її окремоті, унікальності і неповторності» [453, с. 353]. Різноманіття підходів до визначення поняття, з одного боку, свідчить про недостатню

розробленість проблеми індивідуалізації і, тим самим, актуальність її вивчення; з іншого, – дає підставу для оновлення поглядів на зміст поняття «індивідуалізація професійної підготовки студентів».

Змістовий аналіз наведених визначень дозволяє дійти низки висновків. По-перше, у значній частині наведених визначень порушується проблема суперечності між індивідуальними і суспільними інтересами. При цьому, індивідуалізація виступає, з одного боку, як корекція вимог суспільства з урахуванням індивідуальних особливостей особистості, а з іншого – як своєрідність соціальної діяльності, що зумовлена особливостями конкретного індивіда.

Шляхи розв'язання суперечностей між індивідуальними і суспільними інтересами є складною соціально-філософською проблемою, яка безпосередньо стосується принципів організації професійної підготовки. Індивідуалізація сприяє вирішенню проблем, пов'язаних із внутрішніми і зовнішніми суперечностями між можливостями і здібностями особистості та вимогами макропедагогічного і мікропедагогічного середовища (за термінологією Л. М. Мітіної). Внутрішні суперечності пов'язані з невідповідністю між прагненнями і власними професійними можливостями майбутнього педагога, зовнішні – з неузгодженістю між творчим потенціалом педагога і необхідністю дотримання усталених канонів педагогічної діяльності. На думку К. О. Абульханової-Славської, у ході розвитку особистості доводиться вирішувати не тільки зовнішні, безпосередньо соціально зумовлені суперечності між нею і об'єктивною дійсністю, а й внутрішні, «локалізовані» у внутрішньому світі [3; 5].

По-друге, осмислення пріоритетних позицій, включених до поданих визначень («включеність внутрішніх умов», «становлення самостійності», «розгортання індивідуальних прагнень», «реалізація унікальної сутності», «творче самовираження», «вироблення життєвих стратегій, смислів, стилів діяльності»), створює необхідні передумови для усвідомлення сутності



індивідуалізації і ставить питання про доцільність їх включення в практику підготовки майбутнього педагога.

На думку дослідників [208; 209; 415], індивідуалізація торкається засадничих питань буття, пізнання, діяльності, тобто має онтологічний, гносеологічний і практичний сенс. Як загальний метод пізнання, індивідуалізація веде до осягнення цілого через аналіз його окремих елементів. Ученими обґрунтовується теза, що індивідуалізація є особливою формою буття, за допомогою якої не тільки визначається існування об'єктивного світу, а й відбувається розвиток у природі і суспільстві, здійснюється формування і розвиток людської особистості.

Відзначимо, що сьогодні у філософській науці переважає розуміння індивідуалізації як процесу, іманентного історичному розвитку людства, який розкриває сили і здібності людини і який іде через подолання обмеженості соціально-рольової належності людини до освоєння загальнолюдських цінностей. Процес індивідуалізації відповідно до філософського і педагогічного трактувань починається з відокремлення індивіда, виділення його із загального, в результаті чого він набуває визначеності, свого власного буття. При цьому, не можна заперечувати той факт, що тільки в результаті усвідомлення свого місця в суспільстві і взаєминах з іншими людьми, людина приходить до розуміння своєї індивідуальності.

Рівень індивідуалізації людини завжди адекватний ступеню її зв'язків із суспільством. Залежність тут пряма: чим глибше засвоюються соціальні цінності і досвід, тим більш багатим стає індивідуальне життя окремої людини. Вирішення суперечностей між індивідуальними і суспільними інтересами належить до числа найскладніших філософських проблем. Фактично, диференціація та інтеграція утворюють два боки індивідуалізації, які мають свої межі: якщо безмежна диференціація індивіда і суспільства веде до індивідуалізму, то надмірна їх інтеграція

розчиняє індивідуальність у масі, веде до конформізму.

Незважаючи на те, що централізація є одним із критеріїв індивідуалізації, її визначення в педагогічній енциклопедії відсутнє. Тим більшу значимість має дослідження цього поняття у філософії, де обґрунтовано, що рівень розвитку людської індивідуальності безпосередньо залежить від здатності індивіда опанувати собою, підпорядковувати свої сили єдиній меті. При цьому роль системоутворювального ядра індивідуальної структури людини виконує її внутрішнє «Я», яке підтримує її індивідуальну цілісність і самототожність у різних умовах зовнішнього середовища.

Відомо, що у середньовіччі людина перебувала в жорсткій залежності від корпоративної системи феодального суспільства і тому могла виявити себе через максимальне включення в його структуру, для чого нерідко вдавалася до таких засобів, як самоприниження перед вищою владою. В епоху Відродження на перший план виступала індивідуалізація як специфікація індивіда. Прагнення до неповторності самовираження і саморозвитку стає характерною рисою цього часу. Отже, специфікація і типізація – це не тільки різні, а й за певних умов необхідні форми індивідуалізації людини.

У зв'язку із цим слушною уявляється ідея про те, що з метою педагогічної конкретизації можливо враховувати три послідовні стадії особистісного розвитку: адаптацію (типізацію), або наслідування, бажання бути як усі; виділення себе з «натовпу», через подання остраху відрізнятись істотно, виділяючись лише у деталях; самостійність у судженнях, ствердженні власних смаків, сталість думок.

Вчені наголошують, що проблема індивідуалізації тоді й виникає, коли ставиться запитання, чи має окремий індивід у межах цілого Я, своїм власним способом існування здатність до самовизначення і саморегулювання. Людина будує свою індивідуальність безпосередньо для

себе, але водночас з тим і для інших. Вона індивідуалізується не для того, щоб остаточно замкнутися в собі, а для того, щоб утверджувати свою унікальну цінність у суспільстві. Особливий сенс індивідуалізації полягає в тому, що вона являє собою єдність самореалізації та самовіддачі.

Для розкриття сутності поняття «індивідуалізація підготовки майбутнього педагога» виділимо базовими низку тверджень, що сформульовані в працях М. С. Кагана, І. І. Резвицького та ін. Серед них:

- «виокремлення» і усвідомлення себе відбувається через глибоке освоєння цінностей і досвіду на основі включення в систему загальних зв'язків і відносин, які становлять основу індивідуального буття;

- внутрішня основа індивідуалізації, що зумовлює цілісний характер індивідуального буття людини, полягає в умінні підпорядкувати свої сили єдиній меті;

- потреба в індивідуальній позиції передбачає власний спосіб існування;

- автономізація, як ядро індивідуалізації, проявляється в здібності до самовизначення і самовіддачі.

Отже, усвідомлення студентом власної індивідуальності відбувається через глибоке освоєння цінностей і досвіду. На початковій стадії цього процесу індивідуалізацію слід розглядати як накопичення енергії, дії, що відбувається через освоєння майбутнім педагогом професійних цінностей і досвіду на основі включення його в систему різноманітних зв'язків і відносин з усіма учасниками педагогічного процесу.

І. М. Богданова в цьому контексті виділяє особистісну змобілізованість, або мобілізаційну готовність як характеристику стану саморозвитку майбутнього педагога [68]. Автор розглядає її у вигляді певної системи, що відтворює взаємозв'язок трьох елементів: вольову активність як самонастроювання на мобілізацію вольових зусиль, енергодійність як самонастроювання на успішний результат діяльності, емоційну стійкість як

самонастроювання на мобілізацію захисних резервів організму. Вольова активність як самонастроювання на мобілізацію вольових зусиль розглядається у вигляді тимчасового психічного стану, що є оптимальною внутрішньою якістю, яка сприяє подоланню труднощів. Цей стан характеризується такими показниками як рішучість, уважність, зосередженість, контроль своїх дій, активізація мисленневих процесів.

Енергодійність майбутнього педагога як самонастроювання на успішний результат характеризується здатністю зберігати енергетичний заряд та бажання бути успішним у професійній діяльності. Цей стан має такі показники як здатність генерувати отриманий соціальний досвід та заражати ним інших.

Емоційна стійкість як самонастроювання на мобілізацію захисних резервів організму визначається індивідуальною відповідальністю педагога за свою свідомість, вчинки, мислення, волю. Цей стан характеризується здатністю до саморегуляції, самодисципліни, самосвідомості.

Реалії сьогодення, на думку І. М. Богданової, свідчать про те, що майбутні педагоги повинні бути готові до самостійного визначення змісту свого життя, до мобілізації своїх зусиль та можливостей успішно виконувати професійні обов'язки, до реалізації своїх потреб і інтересів. Будь-який стан особистісної змобілізованості реалізується через: можливість вибору індивідуальної траєкторії самоосвіти та розробки індивідуальних стратегій саморозвитку; структурування видів і форм самостійної діяльності відповідно до освітньо-кваліфікаційних рівнів та можливість вибору змісту, виду і форм самостійної роботи з урахуванням суб'єктного досвіду [68].

Внутрішня основа індивідуалізації, яка зумовлює цілісний характер індивідуального буття, полягає в умінні підпорядкувати свої цілі єдиній меті. Отже, визначальною характеристикою індивідуалізованої підготовки майбутніх фахівців у вищому начальному закладі повинна стати

підпорядкованість освітнього процесу, його складових їх власним інтересам і можливостям.

Індивідуалізація, що визначається як процес становлення індивідуальності, сприяє набуттю студентом дедалі більшої самостійності і відносної автономності, яка проявляється у здатності до самовизначення і саморегулювання. Необхідною умовою індивідуалізації є формування індивідуальної позиції кожного студента щодо опанування обраної професії, а також здатності до мотивації і рефлексії.

Зважаючи на те, що індивідуалізація є єдністю самореалізації і самовіддачі, з одного боку, вона стимулює прагнення людини до найбільш повного виявлення і розвитку своїх можливостей і здібностей, до пізнання власної природи, а з іншого, стимулює бажання віддавати отримані знання, набуту енергію. Фактично, це «рівність на вагах» того, що студент набуває і віддає; збалансованість вкладеної і надбаної енергії; задоволеність і обґрунтованість вкладених зусиль. Для кожної людини цей процес є унікальним.

Для цілей дослідження має принципове значення положення про багатоплановість становлення людини як особистості та індивідуальності і зумовленість цього процесу зовнішніми і внутрішніми умовами. На думку О. Ф. Лосєва, для поняття особистості абсолютно необхідна «антитеза внутрішнього і зовнішнього» [293, с. 74]. У працях Л. С. Виготського [113; 114], О.М. Леонтьєва [287], С. Л. Рубінштейна [423; 425] підкреслено, що основу розвитку людини становлять переходи від зовнішнього до внутрішнього, і навпаки - від внутрішнього до зовнішнього.

Л. С. Виготський, трактуючи принцип психічного розвитку людини «від соціального до індивідуального», а схему розвитку як рух від несамостійного до самостійного, від спільного (міжіндивідуального) до внутрішнього (індивідуального), довів, що механізмом перетворення культури на світ особистості є перетворення зовнішнього на внутрішнє. Він

підкреслював, що кожна культурна форма поведінки виникає спочатку як форма співпраці з іншими людьми, як наслідування іншій людині. Тільки на наступному кроці ця форма стає індивідуальною функцією самої людини. Тобто культурна форма поведінки виявляється результатом «вростання» спочатку зовнішньої, соціальної форми у внутрішню форму, прийняту особистістю як власну.

Ідеї Л. С. Виготського, які стверджують культурно-історичну зумовленість розвитку внутрішнього світу людини переходами, перетворенням зовнішнього на внутрішнє, сприяють теоретичному усвідомленню механізмів розвитку в процесі навчання та практичному розкриттю їх змісту і способів організації. Вони дозволяють вести мову про саморозвиток як фундаментальну здатність людини ставати і бути справжнім суб'єктом свого власного життя, перетворювати власну життєдіяльність на предмет практичного перетворення.

Положення теорії Л. С. Виготського про те, що первинною є колективно-соціальна діяльність (зовнішня діяльність) людини, похідною від якої служить її індивідуальна (або внутрішня) діяльність, при цьому перехід від колективної до індивідуальної діяльності є процесом інтеріоризації, дозволяють дійти важливого висновку, що процес професійної підготовки за своєю природою є глибоко індивідуальним: студент зовнішнє робить внутрішнім, своїм, робить свідомо і самостійно; індивідуалізація професійної підготовки - це динамічний процес інтеріоризації (привласнення) майбутнім педагогом як особистістю культурного досвіду людства у сфері професійної діяльності, що освоюється.

Звернення до праць С. Л. Рубінштейна дозволило встановити, що психічний розвиток визначається єдністю зовнішніх (насамперед педагогічних) впливів та внутрішніх умов розвитку дитини: зовнішні причини переломлюються через внутрішні умови. Усе у психіці людини, яка

формується, так чи так зовні зумовлено, але ніщо в її розвитку не виводиться безпосередньо із зовнішніх впливів. Зовнішня зумовленість розвитку людини закономірно поєднується зі «спонтанністю» у її становленні. Оскільки людина виступає не тільки об'єктом різних впливів, але й суб'єктом, свідомо регулює свою поведінку, змінює зовнішні обставини життя і власну особистість, то й перспективи її розвитку зумовлені здатністю до здійснення процесу самотворення і саморозвитку. Характеризуючи вектор розвитку людини, С. Л. Рубінштейн відзначав її особистісну спрямованість і підкреслював, що розвиток особистості є не продуктом різних зовнішніх чинників, а саморухом суб'єкта, включеного в різноманітні взаємини з довколишнім світом.

Отже, індивідуалізація професійної підготовки адекватна індивідуально-освітньому потенціалу студента і системі соціальних цінностей, вимог і цілей середовища, що його оточує. Вона залучає до сфери уваги не тільки знання та вміння, які має опанувати майбутній фахівець, а й різноманітні відносини і взаємодії, що притаманні цьому процесу. Розуміння індивідуалізації як динамічного і спрямованого процесу дозволяє виділити дві її взаємопов'язані складові – «зовнішню» і «внутрішню», відповідно до яких шлях особистісного розвитку і саморозвитку студента полягає в переході від діяльності, яку організує викладач, до її самоорганізації студентом.

Це вимагає перегляду багатьох поглядів на можливості кожного студента, який може стати компетентним, підтвердити цінність вибору педагогічної професії тільки за умови глибокої особистої зацікавленості в певному виді діяльності і в органічній єдності з особистісними цінностями. Відповідно кожен викладач повинен навчитися бачити кожного студента з боку наявності в нього набору якостей, важливих для успіху в педагогічній діяльності. У силу цього необхідно переформулювати мету освіти. На перший план виходять завдання розвитку потенціальних здібностей

особистості і становлення її індивідуальності на основі індивідуалізації освітнього процесу. Це дозволить надіям, які покладалися на людину з боку оточуючих, і її власним очікуванням замінити їх реальним підтвердженням. Процес індивідуалізації професійної підготовки повинен бути орієнтований не тільки на формування формально-логічних і когнітивно-діяльнісних структур, а й в істотній мірі на становлення ціннісно-сміслових і суб'єктно-особистісних структур.

Подібний погляд на підходи щодо професійного розвитку людини, доведений дослідженнями Б. С. Братуся. Він стверджував, що «злами і зрушення в розвитку особистості виникають саме тоді, коли є невідповідність між наявними можливостями, галуззю знань і вмінь та системою смислових зв'язків зі світом» [86, с. 10]. Отже, автор рушійною силою розвитку визначає суперечності між мотиваційно-потребнісною сферою і операційно-технічним боком провідної діяльності особистості. Йдеться про необхідність урахування в навчальному процесі суб'єктності особистості.

Як відомо, бути суб'єктом – означає бути ініціатором власної активності і власного життя. У сучасній науці доведено, що розвиток суб'єктивності людини є одночасно і природним, і штучним процесами [453, с. 147]. При цьому її можна розглядати і за схемою процесу (як природну тимчасову послідовність ступенів, періодів, стадій), і за структурою діяльності (як сукупність способів і засобів «розвитку», де проходження їх один за одним має не часову, а цільову детермінацію).

Підкреслимо, що з одного боку, можливість стати суб'єктом освітньої та професійної діяльності реалізується в процесі інтеріоризації зовнішніх регуляторів (норм, правил, цінностей) у внутрішні регулятори діяльності студента. При цьому ефект переходу зовнішніх впливів у внутрішньо-особистісний план буде тим вище, чим вони більш адекватні індивідуальності майбутнього учителя. Адекватність означає збіг характеру,



сили, обсягу зовнішніх впливів із характеристиками індивідуальності студента, а також забезпечує її позитивний розвиток.

З іншого боку, визнання студента суб'єктом призводить до необхідності усвідомлення унікальності кожної людини, що прийшла до вищого навчального закладу, цілісності її особистості, готовності прийняти її саме як іншу людину, наділену особливим індивідуально-своєрідним потенціалом розвитку і різноманітними якостями, а також визнання права кожного на суб'єктивне сприйняття власного розвитку, індивідуальний вибір шляху і цілеспрямоване управління власною навчальною діяльністю.

У силу цього індивідуалізацію підготовки студента можна розглядати як процес перетворення його індивідуальності, яка відбувається під впливом внутрішніх і зовнішніх, об'єктивних і суб'єктивних чинників у їх взаємозв'язку і характеризує вміння людини виконувати важливі життєві і професійні завдання на основі засвоєння культури і власного життєвого досвіду. Тобто на «внутрішньому» рівні індивідуалізація професійної підготовки майбутнього педагога забезпечується за допомогою позитивних змін його індивідуальності, внутрішнього особистісного зростання студента.

Підтвердження цієї думки знаходимо в роботі В. І. Слободчикова і Є. І. Ісаєва, які, досліджуючи питання індивідуалізації душевного життя людини, доходять висновку, що «кардинальне і найглибше перетворення будь-якого фрагмента своєї самостійності, будь-яка душевна здатність проходить випробування на справжність і сприйняття їх у складі істинного, внутрішнього Я людини» [454, с. 168]. Індивідуалізація підготовки майбутнього педагога у вищому навчальному закладі, на думку Т. В. Бурлакової [90], це динамічний, інтеріоризований особистістю процес педагогічної взаємодії, адекватний як індивідуально-освітньому потенціалу студента, так і системі соціальних цінностей, вимог і цілей, який забезпечує оволодіння способами пізнання світу, професії і себе для самореалізації в

житті і професійній діяльності.

Зовнішня індивідуалізація – це спрямований вплив зовнішнього освітнього простору, що включає адаптацію змісту та форм навчального процесу до індивідуальних особливостей студента, надання педагогічної підтримки з метою розвитку його індивідуальності. Головна особливість зовнішньої складової індивідуалізації полягає в її спрямованості, зверненості до студента. Спрямованість зовнішньої складової сприяє тому, що зовнішній освітній простір приймається і освоюється особистістю, «вбирається» нею. Осмислення, переосмислення образів і символіки зовнішнього простору, освоєння отриманої інформації відбувається у внутрішньому просторі особистості. Цілісність сприйняття розширює внутрішній простір особистості, наповнює її змістом і сенсом. У свою чергу, багатство, наповненість і цілісність внутрішнього простору стають джерелами внутрішнього руху і розвитку індивідуальності й особистості. Відкриваються нові перспективи, смисли, творчі перетворення. Починається рух «від студента», який полягає в реалізації його унікальної суті, творчому самовираженні, а також виробленні нових життєвих і професійних смислів.

Отже, індивідуалізоване освітнє середовище і відповідно організований процес навчання стають зовнішніми регуляторами внутрішньої індивідуалізації студента. Індивідуалізація професійної підготовки майбутніх педагогів забезпечується на «зовнішньому» рівні за допомогою надання певного простору для внутрішнього особистісного зростання студента і самоорганізації його особистісного (освітнього і розвивального) потенціалу.

Вектор «внутрішньої індивідуалізації» спрямований від студента і забезпечує продуктивну взаємодію зі світом. Внутрішня складова індивідуалізації пов'язана з розкриттям індивідуальності студента, специфіки його духовного світу. Для обґрунтування цього положення наведемо думку В. І.Слободчикова і Є. І. Ісаєва про те, що індивідуалізація є

«трансцендуванням всередину», «в глибини суб'єктивності, людської самостійності», де конститується справжнє Я, утворюється дійсно повне, вільне «буття-у-самому-собі» [454, с. 168]. Авторами підкреслюється, що тут ідеться про справжню, «граничну» індивідуальність.

У контексті цієї тези можна стверджувати, що внутрішня індивідуалізація пов'язана з істинним, внутрішнім Я людини, із перетворенням її власної самостійності. Вона сприяє усвідомленню людиною своєї відмінності від інших, розуміння себе для самостійного і успішного просування в освіті, виборі успішного життєвого шляху і може бути використана для пояснення кардинальних зрушень, що відбуваються з людиною. Ми розуміємо внутрішню складову індивідуалізації підготовки майбутнього педагога як природно здійснюваний процес якісних змін індивідуальності й особистості студента, як набуття ним унікальності та авторства у здійснюваній діяльності.

Отже, внутрішня індивідуалізація – це спрямованість студента на розгортання та реалізацію індивідуальних прагнень, вироблення життєвих стратегій, формування індивідуально-професійного стилю діяльності. Сенс внутрішньої складової індивідуалізації частково передають такі категорії, як самореалізація, самоствердження, самоздійснення, самовиховання. Але при цьому головною настановою індивідуалізації є збереження цілісності особистості, що прагне осягнути світ, зрозуміти інших людей, а не жертвування однієї зі сторін розвитку особистості на розвиток однієї з категорій самостійності. Ми також поділяємо думку В. І. Слободчикова і Є. І. Ісаєва про те, що свобода самовизначення завжди передбачає боротьбу і подолання в особистості, а отже, і несвободу [454, с. 168], тому поняття «самовизначення» і «внутрішня індивідуалізація» не вважаємо тотожними.

Системний підхід до дослідження поняття «індивідуалізація» дозволив виокремити особливе значення зовнішньої і внутрішньої індивідуалізації у підготовці майбутнього педагога. Зовнішня

індивідуалізація сприяє перебуванню в активному стані одного і того самого рівня, пов'язано з поточною зміною елементів, функцій і зв'язків у функціонуючій системі. Внутрішня індивідуалізація призводить до перетворення системи, появи її нової якості; означає перехід системи на новий рівень функціонування. Наявність внутрішньої індивідуалізації сприяє утворенню незворотних змін об'єкта.

У цьому аспекті значний інтерес представляють концепції, що трактують рушійні сили та умови розвитку особистості [59; 60; 191; 297; 302; 418; 456]. Так, за З. Ш. Фрейдом, основою індивідуального й особистісного розвитку є вроджені потяги або інстинкти, і єдиним джерелом психічної енергії визнаються біологічні потяги [492]. За К. Г. Юнгом, розвиток є «індивідуалізація» як диференціація від спільності, кінцевою метою якої є досягнення вищої точки «самостійності», цілісності та повної єдності всіх психічних структур [530]. А. Л. Адлер доводить, що людині від народження притаманне «почуття спільності» або «громадське почуття, яке і породжує її увійти в суспільство, подолати почуття власної неповноцінності і домогтися переваги за рахунок різного роду компенсацій. Для творчості «вирішальним є відчуття власної цінності, чи почуття власної особистості (своєї індивідуальності)» [8].

К. Б. Хорні основним джерелом енергії для індивідуального розвитку особистості вважає почуття неспокою, незатишності, «корінної тривоги» і породжене нею прагнення до безпеки [500]. На думку автора, «запускають» розвиток особистості потреби в спілкуванні і в безпеці, а також сублимація. У його теорії соціальне залишається зовнішнім до біологічної природи людини, індивід лише пристосовується до зовнішніх обставин.

У концепції Е. Фромма основною умовою існування людини як особистості і індивідуальності є надія, а основна цінність, до якої людина повинна прагнути, – це здатність до любові, тільки вона надає сенс існуванню і робить життя справжнім буттям [493]. На думку В. Л. Штерна,

особистість завжди володіє своїми власними цілями [521]. Розвиток особистості – це не тільки послідовний ланцюг подій, а і її осмислене саморозгортання як цілого. Джерело розвитку особистості міститься всередині неї.

Представників гуманістичної психології (А. Х. Маслоу, К. Р. Роджерс та ін.) об'єднують основні положення про особистість [302; 418]. Вони вважають, що від природи в людині закладено потенціал до безперервного саморозвитку. Особистість спрямована в майбутнє.

Оскільки індивідуальність прийнято вважати вищим синтезом, інтегральним результатом життєвого шляху людини, неповторністю людини як індивіда, як суб'єкта і особистості, то формування індивідуальності є метою індивідуалізації будь-якого освітнього процесу, також і такого, що відбувається як процес професійної підготовки. Для сформованої індивідуальності важливим є гармонія зовнішнього і внутрішнього, внутрішня тотожність, заснована на самосприйнятті.

Отже, професійна підготовка майбутнього педагога відбувається під впливом внутрішніх і зовнішніх, об'єктивних і суб'єктивних чинників, що характеризують уміння студента творчо вирішувати завдання на тлі здобутих знань і освоєння педагогічного досвіду у процесі індивідуалізації – динамічного і спрямованого процесу. Натомість, для кожного студента цей процес набуває індивідуальних рис і властивостей, які зумовлюються індивідуальністю його потенційних можливостей і здібностей. Наведені вище міркування дозволяють розглядати індивідуалізацію освітнього процесу як педагогічну умову підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання. Індивідуалізація як принцип та вибудовування неповторної освітньо-пізнавальної стратегії навчання потребує дотримання пріоритетів самостійності, суб'єктної вибірковості та особистісної значущості індивідуального досвіду студентів.

Отже, індивідуалізація освітнього процесу як педагогічна умова

підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання створює можливості для індивідуальних проявів студентів, а також для коректування освітнього процесу у ВНЗ і його вдосконалення на основі закономірностей індивідуального розвитку особистості.

**2.4.2. Персоналізація навчальної діяльності студентів.** Визначаючи шляхи розвитку сучасної системи освіти наголошується, що каталізатором розвитку прогресивних педагогічних і дидактичних концепцій у світі сьогодні виступає головна ідея: освіта повинна перестати готувати людину для зовнішніх потреб (виробництва, економіки, науки, політики і т.ін.) і звернутися до забезпечення виживання самої людини через становлення людського в людині. Людина спочатку повинна стати людиною, а потім вже професіоналом, фахівцем.

Між тим, домінуюча в освіті технократична свідомість практично залишає осторонь емоційно-чуттєву, моральну сферу особистості. Невипадково основний вектор сучасного етапу розвитку науки і освіти бачиться, перш за все, в гуманізації освітніх парадигм, в центрі яких - людина в її повномасштабному вимірі (тіло, розум, емоції, душа), а її навколишнє середовище, як природне, так і створене самою людиною - речове і соціальне, постають як умова, що забезпечує (або обмежує) її повноцінний, тобто представлений у всій повноті вимірювань, розвиток.

На думку В. В. Грачова, в контексті історичного та соціокультурного становлення вищої школи ідея персоналізації освітнього процесу виступає як провідна закономірність і атрибут її ефективного функціонування, який забезпечується сукупною дією трьох чинників:

- ціннісно-культурним імпульсом, консолідуючим і структуруючим громадську свідомість за допомогою ідеї-конструкції соціуму і людини, що задає соціальне замовлення і професійну модель фахівця;

- наявністю розвиненого науково-культурного шару (високий рівень розвитку наук, мистецтв, технологій, професій, традицій соціально-гуманітарної думки і т.д.);

- ствердженням справжніх громадянських свобод і прав людини як основи реалізації конструктивних ідей, можливостей саморозвитку та самореалізації, розгортання творчого досвіду [141].

З часів Сократа, Платона та Аристотеля основним джерелом освіти і виховання виступає чітко визначений, «персоніфікований канал» відносин «вчитель - учень», який втілюється в різних соціально-історичних та етнокультурних модальностях.

Ідея персоналізації знаходить відображення в становленні провідних інноваційних освітніх систем, оскільки прогресивна педагогічна думка у всі часи прагнула до того, щоб людина в цих системах стала тією основою, навколо якої вибудовується педагогічний процес.

З самого початку своєї появи університети затверджувалися як автономні співтовариства, в яких основний спосіб навчання та академічного спілкування здійснювався на рівні персонального контакту викладача і студента, «з вуст у вуста», на рівні контакту свідомостей, особистостей, світоглядів і життєвого досвіду. При цьому важливу роль у формуванні істинних знань відігравав діалог, академічні дискусії, диспути.

З моменту створення університетів в Європі ідея про те, що будь-яка освіта апріорі включає глибокий, цілісний і особистий зв'язок між учителем і учнем отримала свого подальшого розвитку. Відбувається остаточне затвердження трьох основних атрибутів освіти - свободи управління, свободи викладання і свободи навчання, і саме ці умови складають з тих пір основу розуміння автономії університетів як закладів вищої освіти. І сьогодні в студентському співтоваристві класичного університету домінує принцип персоналізації наукової школи, при якій головне не «де навчався», а «у кого навчався».

Персонологічна спрямованість вищої освіти посилюється на початку XIX ст., коли виникає нова філософська концепція освіти, що робить акцент на становленні самосвідомості особистості, на формуванні особистості в актах самопізнання культури. Цей підхід, розвинений в німецькій класичній філософії (Гегель, Гердер, Гумбольдт), привів до гуманітаризації освіти та до затвердження права особистості на освіту: особистість, зрозуміла як самосвідомість, формує себе як суб'єкт культури [141].

У вітчизняній вищій освіті уведення в практику вищої школи ідеї персоналізації пов'язано з концепцією автономного університету, прихильником якої виступав М. І. Пирогов, який відстоював принцип свободи викладання і навчання. Етичною основою персоналізації освітнього процесу у вищій школі виступає особистісний підхід. Культурологічний підхід забезпечує просторово-середовищний план персоналізації освітнього процесу у вищій школі, розглядаючи освіту в якості культурогенного процесу, тобто з точки зору соціокультурного розвитку та становлення особистості. Аксіологічний підхід являє ціннісний вектор персоналізації освітнього процесу. У межах цього підходу процес персоналізації освіти представляється як ціннісно-сміслове просування особистості, що виникає на основі внутрішніх інтенцій і прагнень того, кого навчають, які складаються в осягненні та подальшій трансляції соціокультурних зразків самовизначення. Синергетичний підхід пояснює організаційний механізм забезпечення персоналізації освітнього процесу, підкреслюючи його стохастичний (імовірнісний) характер.

Для розуміння сутності персоналізації уточнимо зміст таких понять, як «персона», «персоналізація», «персоніфікація» і «персоніфікований підхід».

У довідкових джерелах поняття «персона» трактується таким чином: це (лат. *persona*) - особа, особистість, персона грата (бажана особистість) - особа, кандидатура якої як дипломатичного представника в якій-небудь



державі прийнята урядом цієї держави [455]; спеціальний термін для позначення «поведінки, яка відповідає вимогам повсякденного життя індивіда» [413, с. 67]. При цьому мається на увазі, що буквально значення слова «персона» - це «маска». В. І. Даль поняття «персона» характеризує у такий спосіб: це людина, особа [150, с. 363]. Тобто ототожнює ці поняття як синоніми. За К. Г. Юнгом, поняття «персона» трактується як соціальна роль, яку індивід грає відповідно до вимог, звернених до неї з боку оточуючих; це публічний образ індивіда, що сприймається іншими [559]. «Персона», за С. Ю. Головіним, збігається за значенням з поняттями особа і особистість [129].

Як бачимо, поняття «персона» сьогодні не має єдиного визначення і інтерпретується авторами як синонім поняттю «особистість», або окремий випадок характеристики особистості.

«Персоналізація» - термін, який увів А. В. Петровський [560]. Під ним розуміється процес набуття конкретною людиною загальнолюдських, суспільно значущих, індивідуально-неповторних властивостей та якостей, що дозволяють самобутньо виконувати певну соціальну роль, творчо спілкуватися, активно впливати на сприйняття людьми себе й оцінку власної особистості і діяльності.

С. Ю. Головін [129] поняття «персоналізація» визначає як процес, у результаті якого суб'єкт набуває ідеальної представленості у життєдіяльності інших людей і може виступати в суспільному житті як особистість. Сутність персоналізації – у дієвих перетвореннях інтелектуальної і потребнісної сфери іншої людини, що відбуваються в результаті діяльності конкретного індивіда.

Однак якщо виходити з того, що поняття «індивід» і «особистість» не є тотожними, то в процесі персоналізації виникають певні парадокси. Так, С. Ю. Головін висловлює думку, що теоретично можливо обговорювати існування індивіда, який не реалізував себе як особистість. Наприклад, це

людина, яка в силу якихось обставин виявилася виключеною із соціальної взаємодії. З іншого боку, можливе існування «особистості» поза або без індивідуальної форми представленості: наприклад, міфічні або літературні персонажі. Однак, перетворювальний вплив історичної квазіособистості може виявитися не менш дієвим, ніж вплив реальної людини. Крім того, можлива як деперсоналізація творця (архітектора, винахідника тощо) у результаті відчуження продукту праці від його безпосереднього творця, так і персоналізація за допомогою привласнення плодів чужої праці. Персоналізація можлива не тільки як наслідок приписування собі чужих заслуг, але і як «трансляція» своїх вад і помилок комусь іншому.

Довідкові джерела відзначають, що за допомогою феномена персоналізації можна пояснити багато переживань людей, викликаних трагічністю розриву між збереженою в них персональністю індивіда і його матеріальним неіснуванням [560]. У подібній ситуації цілісна структура особистості виявляється зруйнованою, зберігається лише одна ланка - відбита суб'єктність індивіда як результат його персоналізації.

Потреба в персоналізації – потреба бути конкретною людиною (Івановим, Петровим і т.ін.) – це не завжди усвідомлювана глибинна основа багатьох форм спілкування між людьми (альтруїзму, афіліації, прагнення до самовизначення і визнання тощо). Єдиний ефективний шлях задоволення потреби в персоналізації – це індивідуальна, «авторська» діяльність, бо саме за допомогою такої діяльності людина продовжує себе, «транлює» іншим свою неповторну індивідуальність. Тобто, персоналізація – це набуття певною дією, діяльністю, актом існування, вказівки на свого творця, конкретного автора. Важливим моментом персоналізації є її відтвореність, відбитість у свідомості, поведінці або діяльності іншої людини. Це той її аспект, що робить дію конкретної людини впізнавальною іншими. Здатність до персоналізації визначається сукупністю індивідуально-психологічних особливостей людини, які дозволяють їй виконувати соціально значимі

діяння, що справляють перетворювальний вплив на інших людей. Вона забезпечується багатством індивідуальності суб'єкта, різноманітністю засобів, за допомогою яких він може в спілкуванні і діяльності справляти персоналізуючий вплив.

У багатьох експериментах виявлено, що персоналізація суб'єкта відбувається за умови його значущості для іншого, референтності і емоційної привабливості. За інших умов персоналізація відсутня. Експериментально доведено, що повноцінний і соціально-позитивний прояв здатності до персоналізації виявляється в спільнотах такого типу, як колектив; у групах низького рівня розвитку персоналізація однієї людини (лідера) може стати причиною деперсоналізації інших [560].

Слід зазначити, що поряд з терміном «персоналізація» в педагогічних джерелах використовується поняття «персоніфікація». Так, Г. М. Коджаспірова і А. Ю. Коджаспірова поняття «персоніфікація» трактують: 1) як ставлення до себе, сприйняття себе, ототожнення із собою, уявлення певної ідеї або морального явища у вигляді образу конкретної людини; 2) наділення тварин, рослин, неживих предметів і явищ природи людськими властивостями. Синонімом є поняття «персоніфікувати» - уособлювати [242]. У розумінні інших учених (С. М. Вишнякова, С. Ю. Головін), поняття «персоніфікація» позначає уособлення, наділення тварин, предметів, явищ природи і абстрактних понять людськими властивостями. Звідси прикметник «персоніфікований», тобто наділений властивостями певної особистості [107, с. 232; 129, с. 125].

Сьогодні є низка робіт, присвячених персоніфікованій професійній освіті (В. М. Кисельов [226]) і персоніфікації освітнього процесу (Ш. М. Каланова [213], Ю. В. Тунгусов [481]). Так, В. М. Кисельов ототожнює персоніфіковану освіту з особистісно зорієнтованою [226]. Орієнтуючи освіту на визначення її людиноутворюючих функцій, персоніфікований підхід, на думку В. М. Кисельова, закладає в особистість

механізми розуміння, взаєморозуміння, спілкування, співробітництва. Автор підкреслює, що зміст парадигми персоніфікованої професійної освіти включає все, що потрібно людині для будівництва і розвитку власної особистості, незалежно за якою спеціальністю людина отримує освіту. У концепції автора персоніфікація професійної підготовки студентів забезпечується на основі принципу варіативності у виборі змісту і форм освітньої діяльності студентів, що передбачає різноманіття, різнорівневість, диференційованість навчальних завдань, спадкоємність форм навчання, право особистості на навчання відповідно до своїх індивідуальних особливостей і здібностей, життєвих планів.

Аналогічні міркування про персоніфіковану професійну освіту знаходимо в статті О. В. Попової [396]. Автор посилається на американського соціолога, психіатра і психолога Г. О. Салівана, який основні елементи структури особистості розглядав як систему персоніфікацій, тобто сформованих у людини образів себе та оточуючих, що стереотипно визначають її ставлення до себе та інших. Однак далі автор ототожнює персоніфіковану освіту з індивідуальним і особистісно зорієнтованим процесом: «... персоніфікована освіта – це, принаймні, індивідуальний, особистісно зорієнтований процес, спрямований на максимальний соціально-професійний розвиток особистості та базується на притаманному їй прагненні до самоактуалізації, самовдосконалення» [396].

Персоніфікацію освітнього процесу як засобу регіоналізації підготовки кадрів у педагогічному коледжі розглядає Ю. В. Тунгусов [481]. Згідно з позицією автора «персоніфікація» - «... це педагогічна реальність, тому вона спирається на постійні чинники, умови, створювані в освітньому процесі (соціалізація і інкультурація особистості, імідж педагога), передбачення труднощів, що виникають і можливості їх подолання (авторитет батьків, корекція розвитку, використання позашкільних установ)» [481, с. 168].

Не наводячи визначення поняття «персоніфікований підхід», автор у своїй роботі констатує, що «персоніфікований підхід є дієвим засобом здійснення цілей і завдань гуманістичної концепції освіти» [481, с. 173]. І далі: «... персоніфікований підхід як засіб регіоналізації освітнього процесу реалізується в змісті та організації діяльності учнів:

- зміст включає авторські, навчальні, популярні тексти, введення історико-біографічного матеріалу, віддзеркалення рис особистості автора в створеному ним творі: розкриття ставлення мовця до чогось; конкретизацію навчальних текстів при обговоренні якоїсь задачі; введення персонажів у дидактичну, організаційну ігри;

- організація діяльності в діалоговому режимі передбачає створення іменних кабінетів, підготовку дидактичного матеріалу, екскурсії по історичних місцях, розроблення спецкурсів, семінарів тощо, роботу в архівах і бібліотеках, виступи з доповідями на іменних прийомах, семінарах, конференціях, реалізацію персоніфікованого підходу на практиці в школах і в подальшій викладацькій діяльності тощо» [481, с. 171].

Персоніфікації освітнього процесу у вищій школі присвячено роботу Ш. М. Каланової. Так, автор пише, що «... персоніфікація, відображаючи гуманістичну парадигму вищої професійної освіти, є специфічною самоорганізацією студентом свого особистісного освітнього простору; персоніфікація актуалізує професійно-особистісний розвиток студента як суб'єкта вільного свідомого вибору освітніх траєкторій і шляхів виконання завдань професійного становлення, усвідомлення своєї унікальності і самоцінності...» [213, с. 8] і далі «... виступає механізмом професійно-особистісного розвитку студентів» [213, с. 9]. Як бачимо, усі наведені вище автори, не наводячи власного визначення поняття «персоніфікація» ототожнюють його з поняттям «персоналізація».

Долаючи складність визначення відмінності цих понять, Ш. М. Каланова констатує, що «персоніфікація» - це «... уособлення,

наділення певних об'єктів людськими властивостями. А в широкому психолого-педагогічному контексті вона означає уособлення освітнього процесу, надання йому особистісної спрямованості, опору на виявлення і актуалізацію внутрішніх особистісних ресурсів учнів» [213, с. 81].

Отже, констатуємо, що сьогодні не визначено, в чому саме полягає персоніфікація освітнього процесу і чи є персоніфікація і персоналізація освітнього процесу подібними?

В. В. Грачов, персоналізацію освітнього процесу у вищій школі трактує як цілісний образ-проект її функціонування і будівництва, що складається під знаком переходу студента в позицію суб'єкта навчальної діяльності і сполучених із нею провідних сфер життєдіяльності (пізнавальної, інформаційної, науково-інноваційної, соціальної, культурної, управлінської, дозвільної і т.ін.) [141, с. 8]. До умов забезпечення персоналізації освітнього процесу у вищій школі В. В. Грачов включає:

- наявність культурного імпульсу в особі суспільно усвідомленої (національної) ідеї-конструкції суспільства і людини;
- наявність культурного шару, який передбачає розвиток наук, мистецтв, технологій, професій, традиції соціально-гуманітарної думки тощо;
- наявність широкого спектра свобод як можливостей реалізації конструктивних ідей, саморозвитку і самореалізації, розгортання творчого досвіду учасників освітнього процесу [141, с. 17-18].

Автор наголошує, що мета і вища цінність освітнього процесу виступає не абстрактна особистість учня, а конкретна людина, персоніфікація в динаміці свого розвитку. Особистісний вимір виступає сутністю побудови освітнього процесу, його теоретичних основ і практики. Але застосовується він до кожного конкретного і окремо взятого студента.

Ми згодні з думкою автора, що в контексті персоналізації освіти, особистість – це конкретна людина (студент), яка має свою життєву історію,

інтегрована в певне культурне середовище, має властивості суб'єктності та індивідуальної самобутності, самореалізується у вільно обраних видах життєдіяльності і перебуває в процесі саморозвитку, пошуку смислів і власної індивідуальності. Для побудови освітньої практики в руслі персоналізації необхідно чітко розуміти той факт, що людина сама створює в собі особистість, запитуючи те особистісне, що властиво в культурі тільки їй.

Персоналізація освітнього процесу у вищій школі вимагає адекватних технологій, спрямованих на продукування в цілісному освітньому середовищі умов для вільного розвитку кожної особистості в основних сферах її життєдіяльності в період підготовки у вищому навчальному закладі. Його забезпечення відбувається у трьох напрямках:

Перший напрям - розвиток ціннісно-сміслової спрямованості особистості на досягнення суб'єктивно-значущого та відповідального культури (професії, соціуму) образу «Я». Вища школа повинна сприяти актуалізації та вибудовування тим, кого навчають, якоїсь ідеї власного розвитку і самобудови (мрії), досить високої, важкої і притягальної для докладання власних зусиль. Це процес формулювання значущих для конкретного студента цілей, стандартів, очікувань та переконань щодо свого «Я» і своїх можливостей відповідати вимогам соціуму, культурним та професійним нормам.

Другий напрям - розвиток і розширення сфери «Я - компетентностей» студента. Даний компонент виступає стрижневим з точки зору його самореалізації як особистості і як суб'єкта, який навчається, з вже наявними і певними можливостями, що розширюються. Розвиток Я-компетентностей, тобто можливостей пізнати світ і своє «Я» в ньому, дозволяє студенту вибудувати свою унікальну систему відносин зі світом та внести свій особистісний внесок у соціум, культуру в цілому.

Третій напрям - розвиток внутрішньої відповідальності студента припускає наявність внутрішньої причетності не тільки до своєї справи, навчання, роботи, професії, своєму «Я», але й до інших людей, соціуму, до світу в цілому. Йдеться про розвиток морального початку і внутрішньої підзвітності студента як того, кого навчають, перед самим собою за все, що він робить, вчиняє, чи що відбувається з ним у його житті.

На підставі наведених вище міркувань, персоналізацію навчальної діяльності студентів визначаємо другою педагогічною умовою підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання.

**2.4.3. Фасилітативна підтримка студентів у процесі їхньої самореалізації і саморозвитку як суб'єктів самостійної навчальної діяльності.** Сьогодні із цілої низки обставин (економічних, фінансових, кадрових і т. ін.) суспільство зіткнулося з принципово новою ситуацією в освіті. Виникла необхідність перегляду і переосмислення умов, форм і механізмів навчання, особливо в сфері професійної підготовки на засадах суб'єкт-суб'єктної освітньої парадигми. Її відтворення на рівні науково-теоретичних досліджень і практики навчально-виховного процесу передбачає не тільки обговорення позиціонування і функцій тих, кого навчають, але й визначення ролі педагога у цьому процесі, змісту і принципів його діяльності у забезпеченні суб'єктної позиції його учасників. Виконані в руслі цієї проблеми дослідження особливо увагу явищу фасилітації. Слід зазначити, що термін «фасилітація» в Україні почали використовувати не так давно і визначення цього терміна не наводиться в жодному українському педагогічному словнику.

У окремих довідкових російськомовних джерелах фасилітація визначається як:

- засіб мотивування групи, спосіб ведення групи до вироблення рішення [567];



- нова модель взаємовідносин викладача і учнів, заснована на допомозі, організації і стимулюванні з боку викладача процесу саморозвитку особистості [567];

- позитивний вплив на учня, клас із метою створення сприятливої атмосфери, підвищення впевненості учнів у своїх силах, стимулювання й підтримання в них потреби в самостійній продуктивній діяльності [567].

А. С. Сегрера, М. А. Арайза визначають поняття «фасилітація» як певний напрям у сфері розвитку особистості, що пов'язаний з вмінням сприяти особистісному розвитку. За визначенням, наведеним в довідкових джерелах Інтернету, фасилітація - це «полегшення взаємодії всередині групи (від англ. «Facilitate» - полегшувати, допомагати); процес надання допомоги групі у виконанні завдання, вирішення проблеми або досягнення угоди до взаємного задоволення учасників; процес, що дозволяє ефективно організувати обговорення складної проблеми чи наради; процес фасилітації призводить до підвищення ефективності групової роботи, залученості та зацікавленості учасників, розкриття їхнього потенціалу [567].

У педагогічних дослідженнях термін «фасилітація» використовується у контексті особистісно зорієнтованого підходу як ідея педагогічної підтримки і педагогічного супроводу в процесі навчання. Цю ідею розробили відповідно до умов навчання дітей та підлітків (Є. В. Бондаревська [78], О. С. Газман [119], Т. О. Строкова [464]); дорослих (В. Г. Маралов [298], К. Р. Роджерс [419], Е. Р. Саїтбаєва [431], Б. Є. Фішман [490]).

У широкому соціокультурному контексті ідея підтримки розуміється як природний акт сприяння комусь в самовизначенні і самореалізації, знаходженні, усвідомленні, постановці, здійсненні особистісних цілей, пов'язаних з освітою і саморозвитком [431, с. 287]. Предметом педагогічної підтримки виступає процес спільного визначення з тим, кого навчають, інтересів, цілей, можливостей і шляхів подолання проблем, що заважають

самостійно досягати бажаних результатів у навчанні, самовихованні, спілкуванні, способі життя [119]. При цьому стратегія педагогічної підтримки розкривається в тактиках захисту, допомоги, сприянні, взаємодії педагога та його вихованця [431, с. 287-288].

Ідея педагогічної підтримки і способи її реалізації базується на принципах К. Р. Роджерса, згідно з якими метою діяльності педагога є забезпечення умов для розвитку в його вихованців здорової Я-концепції, при цьому джерело і рушійні сили особистісного зростання знаходяться в самій людині і вихідною умовою успішного особистісного зростання є прийняття себе [419].

Умовно засоби педагогічної підтримки дослідники поділяють на дві групи. Перша група забезпечує загальну педагогічну підтримку всіх і створює необхідний для навчання емоційний фон доброзичливості, взаєморозуміння і співпраці. Друга група засобів спрямована на індивідуально-особистісну підтримку конкретного індивіда і припускає діагностику рівня його розвитку, навченості, вихованості, виявлення особистісних проблем. Особлива роль в індивідуальній підтримці належить створенню ситуацій успіху, що сприяє створенню психологічно сприятливої атмосфери для самореалізації особистості, підвищенню її статусу як суб'єкта навчання у власних очах і очах довколишніх (Є. В. Бондаревська [78]). На думку Н. М. Кузлякіної, підтримка буває організаційною, інформаційною, науково-методичною, мотиваційною, матеріально-технічною, нормативно-правовою [268, с. 139-149], а також безпосередньою, опосередкованою, випереджаючою, оперативною, підтримкою-післядією, одноразовою, пролонгованою, дискретною (Н. Б. Крилова, Є. О. Олександрова [377, с. 68-75]).

По відношенню до навчання дорослих, педагогічний супровід розглядається як спосіб включення дорослого в навчально-виховний процес з метою створення умов для саморозвитку, саморуху в діяльності всіх

суб'єктів взаємодії (В. Т. Маралов [298, с. 65]). Т. Є. Наливайко відзначає комунікативний характер цієї діяльності, і спрямованість на «створення сприятливих соціально-психологічних і педагогічних умов для успішного навчання, соціального і психологічного розвитку, особливо в тому випадку, якщо той, кого навчають відчуває «... утруднення в пізнавальній діяльності» [318, с. 205].

По відношенню до дорослих більш прийнятним є поняття «психолого-педагогічний супровід», так як в ньому задіюються механізми саморегуляції та саморозвитку через здійснення допомоги і підтримки як компонентів супроводу. Той, хто здійснює супровід, не намагається нав'язувати свої шляхи і орієнтири, той, хто навчається сам має право і обов'язок вибору.

На думку Т. Д. Фалахєєвої, психолого-педагогічний супровід саморозвитку особистості дає можливість слідувати за природним розвитком, спиратися на особистісні досягнення [486]. Супроводжуючий навчально-виховний процес педагог виконує роль спонукача того, кого навчають до знаходження та прийняття самостійних рішень, відповідальності, тобто створює необхідні умови для його саморозвитку, здійснення особистісних виборів, саморуху.

У контексті ідеї педагогічної підтримки і супроводу О. М. Поддьякова висловлюється думка про те, що саморозвиток цивілізацій, окремих товариств та особистості завжди здійснюється під впливом двох, з одного боку, протилежних, з іншого взаємообумовлених тенденцій: стимуляції вчення, навчання, розвитку та протидія вченню, навчанню, розвитку [391, с. 120]. На думку вченого, допомога і підтримка в навчанні змінюють напрямок розвитку бажаним для того, кого навчають, чином, у той час, як протидії притаманна тенденція змінювати напрямок розвитку непередбачуваним чином [391, с. 126].

У психології та психіатрії для характеристики підтримки з боку інших використовуються поняття «соціальна фасилітація» (англ. social facilitation). Воно характеризує:

- один з ефектів «групи», який виявляється у тому, що активність індивіда підвищується в умовах її здійснення в «групі» у порівнянні зі звичайним рівнем цієї самої активності при індивідуальному здійсненні. Найчастіше соціальна фасилітація виявляється в ситуації змагання з іншими членами «групи» [409];

- соціально-психологічний феномен, що проявляється зростанням активності особистості у присутності членів своєї групи. Зазвичай стосується простих і автоматизованих дій і не поширюється на погано засвоєні або дуже складні моделі поведінки, які, навпаки, в таких умовах можуть порушуватися або гальмуватися [76];

- підвищення продуктивності діяльності, її швидкості та якості, що вчинене або просто в присутності інших людей, або в ситуації змагання [247];

- загальний феномен, який показує, що активність зростає (полегшується) в присутності членів своєї групи [366].

А. В. Карпов визначає соціальну фасилітацію як полегшуючий, або посилюючий вплив соціальних чинників на якість виконавської діяльності індивіда та показники його психічного функціонування [221]. Д. Дж. Майєрс використовує поняття про соціальну фасилітацію (social facilitation) у двох значеннях: як тенденцію, що спонукає людей краще виконувати прості або добре знайомі завдання у присутності інших; як особливий спосіб, ефект посилення домінуючих реакцій людини в присутності інших [170].

Більшість досліджень «соціальну фасилітацію» тлумачать як процес надання керівником (консультантом) допомоги групі у виконанні завдання, вирішення проблеми або досягнення угоди до взаємного задоволення всіх її

учасників. При цьому успішною вважається фасилітація, яка включає в себе попередню підготовку і планування, а також конструктивний підхід. Фасилітація є терміном, що позначає особливості зовнішнього керівництва роботою людей у групі, це особливий спосіб роботи керівника (викладача, психолога, вчителя) з групою, що обмежується підтримкою, супроводом, а не втручанням і керівництвом. Тобто поняття «фасилітація» позначає особливий спосіб підтримки і супроводу дій тих, хто навчається, в їх індивідуальній, груповій діяльності.

У наукових джерелах розрізняють фасилітацію соціальну і педагогічну. Під першою розуміють підвищення швидкості або продуктивності діяльності особистості внаслідок актуалізації в її свідомості образу іншої людини (або групи людей), що виступає як суперник або спостерігач за її діями [409]. Під другою – посилення продуктивності освіти (навчання, виховання) і розвиток суб'єктів професійно-педагогічного процесу за рахунок особливого стилю спілкування і взаємодії педагога з тим, кого він навчає [194]. Об'єднує ці два види та обставина, що фасилітація сприяє підвищенню продуктивності будь-якої, також і педагогічної діяльності. Різниця ж між ними полягає в тому, що в соціальній сфері, це відбувається за допомогою спостереження за діями суб'єкта, а в педагогічній - за рахунок особливого стилю спілкування педагога з учнями і впливу на них їх особистість під час організації навчального процесу.

Створення концепції педагогічної фасилітації було започатковане у 50-х рр. ХХ ст. К. Р. Роджерсом спільно з іншими представниками гуманістичної психології. У вітчизняній психології кількість робіт, що присвячені педагогічній фасилітації, обмежена (Е. Ф. Зеєр, І. В. Жижина та ін.). Вивчаючи цей феномен, автори встановлюють його особливості та психотехнологічну складову. Більше досліджень виконано в контексті педагогіки (Р. С. Дімухаметов, О. Ю. Борисенко, О. Г. Врублевська, В. Є. Суміна). Так, О. Ю. Борисенко [81] розглядає впровадження форм і

методів роботи з фасилітації у процесі становлення екзистенційної спрямованості особистості учнів і розвитку невстигаючих школярів. О. Г. Врублевська [111] досліджувала фасилітуюче спілкування як вид педагогічної взаємодії, у ході і в результаті якого за певних умов здійснюється усвідомлений, інтенсивний і продуктивний саморозвиток його суб'єктів. На думку авторів, фасилітуюче спілкування в духовно-ціннісному полі його учасників породжує їхнє моральне самоперетворення й удосконалення. Виділено основні педагогічні умови, що забезпечують розвиток здатності вчителя до такої взаємодії.

У роботі В. Є. Суміної [467] фасилітація розглядається як психолого-педагогічний феномен, що органічно вбудовується в освітній процес і націлює його на створення сприятливих психоемоційних умов навчального співробітництва. Автор звертає увагу, що дотримання педагогом і студентами як рівноправних учасників взаємодії пріоритетних фасилітуючих принципів створює атмосферу взаємної поваги, доброзичливості та підтримки, що сприяє максимальному розкріпаченню і самовираженню. У дослідженні Р. С. Дімухаметова [161] обґрунтовано концепцію фасилітації, що створює теоретичний фундамент для системи підвищення кваліфікації педагогів. Суть поданої автором технології фасилітації полягає в ініціюванні їхньої самоактуалізації за допомогою забезпечення провідної ролі самостійної діяльності, розвитку самосвідомості, незалежності, свободи вибору у відтворенні нових знань, особистісно-професійному зростанні. Алгоритм управлінських дій педагогів у взаємодії з учнями автор розглядає у формі «атрибутивного кільця», що складається з фасилітації:

- мотивостворювальної діяльності;
- формування мети;
- пошуку предмета пізнання;
- пошуку методу діяльності;

- пошуку засобів пізнання;
- реалізації процесу;
- рефлексії [161].

Отже, аналіз літературних джерел дозволяє дійти висновку про те, що педагогічна фасилітація висуває низку вимог як до процесу навчання, так і до особистості викладача, особливо до його вміння будувати взаємодію зі студентами, принципів, за якими це відбувається.

Сутність педагогічної фасилітації у професійній освіті полягає в тому, що вона допомагає подолати традиційне закріплення за студентами виконавської частини спільної діяльності і тим самим перейти від формування фахівця як функціонера до підготовки активного, здатного до самостійного аналізу і прийняття нестандартних рішень спеціаліста. Потреби і мотиви активної поведінки студентів полягають не у виконавській, а в орієнтаційній частині взаємодії. У зв'язку із цим завдання викладача – включити студентів у спільне орієнтування у навчальному предметі і навчальному процесі, розділити з ними низку управлінських функцій із метою створення умов для пробудження глибокого інтересу до предмета і виникнення реальних змістових мотивів навчання.

Педагогічна фасилітація – це якісно вищий і відповідний сучасним запитам практики рівень організації навчання майбутніх професіоналів. Практично студент засвоює рівно стільки, скільки в нього виникло запитань, тобто наскільки він був свідомо активним у навчальному процесі. Ніякий емоційно і логічно побудований виклад матеріалу не дає бажаного ефекту, якщо студенти з певних причин залишаються пасивними слухачами, які лише присутні на лекції і формально фіксують її зміст. Кожен з них бере від занять рівно стільки матеріалу, скільки виявлено ним свідомості при його сприйнятті.

Фасилітація в освіті, на думку Р. С. Дімухаметова, виконує кілька функцій: стимулювання самостійної навчальної діяльності студентів

принципом діяльності викладача з управління освітнім процесом, ефективною технологією. Фасилітація, як принцип педагогічної взаємодії, сприяє створенню креативного освітнього середовища [160, с. 21].

Три ключові положення - синергія (співпраця), взаємозалежність і особиста автономія лежать в основі фасилітації. Вони доповнюють комплекс психолого-педагогічних умов і зумовлюють успіх процесу пізнання. У цих положеннях укладено сенс фасилітації, розкривається синергетичний образ фасилітатора і учня, особистісно та діяльнісно-опосередкована позиція методиста-фасилітатора (викладача), суть принципу фасилітації в дидактиці андрагогіки [160, с. 21].

Головне завдання фасилітатора – донести до студента думку про те, що основний результат його навчання у виші – здатність до інтенсивного і грамотного пошуку знань. Особистісні зміни, а не статичне знання, є єдиним, що має сенс при виборі мети освіти в сучасному світі. Значущість вчення визначається особливостями відносин, які встановлюються між фасилітатором і учням. При фасилітації навчання викладач отримує можливість використовувати не догматичні методи і прийоми, а ті з них, які сприяють творчому засвоєнню необхідної інформації, формують уміння міркувати, шукати нові грані проблем у вже відомому матеріалі. Вона дозволяє викладачеві зайняти позицію не «над», а «разом» зі студентами і не боятися при цьому бути звинуваченим у «незнанні наявних на практиці проблем», які аналізуються в ході курсу і часто піддаються сумніву.

Отже, викладач залишається дослідником і не втрачає свого обличчя як учений, не виконує ролі педагога-догматика, що має однозначні відповіді на всі без винятку запитання навчальної програми. Усе це разом узятє створює умови для підвищення інтересу і пізнавальної активності студентів, оптимізує процес розвитку їхньої професійної самосвідомості.

Реалізація концепції педагогічної фасилітації передбачає виконання низки вимог. Відповідно до теорії К. Р. Роджерса, будь-який педагог має



мотивувати учнів до значимого вчення, у зв'язку із чим, він розглядає три головні настанови педагога-фасилітатора.

Перша настанова – це «конгруентність» педагога, тобто його «істинність». Вона передбачає, що педагог у взаєминах зі своїми учнями повинен бути таким, який він є насправді.

Друга – така, що описується термінами «прийняття», «довіра», означає внутрішню впевненість педагога в можливостях і здібностях кожного свого підопічного.

Третя настанова - «емпатичне розуміння». Це вміння педагога бачити і розуміти внутрішній світ і поведінку кожного студента, відображати довкілля саме з його погляду.

Отже, викладач, який поводить себе природно і в безоцінничій манері розуміє і приймає внутрішній світ своїх студентів, створює фасилітативний супровід їх навчання, значущий для розвитку особистості і становлення її суб'єктності в усьому різноманітті індивідуальних проявів. Якщо необхідні складові відсутні, викладач справляє згубний вплив на особистість учнів.

Виділяючи основні настанови вчителя-фасилітатора, К. Р. Роджерс рекомендує користуватися такими методичними прийомами: застосування різнобічних ресурсів вчення і створення особливих умов, які полегшують учням їх використання та забезпечують їм психологічну та фізичну доступність; формування різних зворотних зв'язків між викладачем і учнями в процесі навчання; укладання групових і індивідуальних контрактів з учнями; формування процесу навчання в різновікових групах; розподіл учнів на 2 групи - схильних до гуманістичного і до традиційного навчання; створення груп вільного спілкування для підвищення рівня психологічної культури міжособистісного спілкування та актуалізації особистісних настанов. Дотримання цих настанов і прийомів із метою організації фасилітації в процесі навчання сприяє формуванню та розвитку у студентів таких якостей, як самостійність, пізнавальна активність, спрямованість на

оволодіння професією. Вони відіграють важливу роль у становленні майбутніх фахівців.

Викладач-фасилітатор підвищує ефективність навчання, передусім, за рахунок оптимізації процесу спільної роботи в групах «викладач-студент» і «студент-студент». При цьому важливі форми і способи внутрішньогрупової взаємодії: як студенти спілкуються один з одним, як знаходять спільне розуміння проблем, які приймають рішення і як вирішують конфлікти. У рамках педагогічної фасилітації перед викладачем постають такі завдання, що потребують вирішення:

- здійснення діагностики типових і індивідуальних проблем аудиторії (ступінь мотивованості на продовження освіти, інформаційний запит, актуальний рівень професійної компетентності і домагань, готовність навчатися в запропонованій формі, психофізіологічні і соціально-психологічні особливості, попередній освітній та професійний досвід тощо);

- надання допомоги в самовизначенні та виборі необхідного розвивального в професійно-особистісному відношенні освітнього маршруту і режиму навчання;

- підтримка в адаптації до умов навчання (склад студентів, зміст, способи роботи з інформацією);

- створення умов для позитивного настрою та розуміння перспектив професійного та особистісного зростання;

- формування ситуації міжсуб'єктної взаємодії в ході навчання;

- надання кожному студенту можливості самовираження і самоствердження в середовищі однокурсників за рахунок презентації власного Я і життєвого досвіду;

- забезпечення реального розвивального просування в освоєнні освітнього змісту в логіці «ставлення - свідомості-діяльності»;

- гарантування отримання конкретного освітнього продукту, який можна «перенести» в ситуацію професійної діяльності (проект, програма дій, технологія та ін.);

- психологічна допомога виходу із ситуації навчання і перспективи подальшого просування в просторі професійної діяльності.

Таким чином, третю педагогічну умову підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання визначаємо як фасилітативну підтримку студентів у процесі їхньої самореалізації і саморозвитку як суб'єктів самостійної навчальної діяльності.

Сформульовані вище педагогічні умови, а також особливості студентів як суб'єктів навчальної діяльності були покладені в основу розробленої андрагогічної моделі підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання.

## **2.5. Андрагогічна модель підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання**

Моделювання, будучи одним із методів наукового дослідження, широко застосовується в педагогіці. Метод моделювання є інтегративним, він дозволяє об'єднати емпіричне і теоретичне в педагогічному дослідженні, тобто поєднувати в ході вивчення педагогічного об'єкта експеримент із побудовою логічних конструкцій і наукових абстракцій. У педагогічній науці метод моделювання обґрунтований у працях В. Г. Афанасьєва, В. А. Вєнікова, Б. О. Глинського, І. Б. Новик, В. А. Штофф та ін. Найбільш повним, на наш погляд, визначенням моделювання, є дане Г. В. Суходольським, який трактує його «як процес створення ієрархії моделей, в якій певна реально існуюча система моделюється в різних аспектах і різними засобами». Основним поняттям методу моделювання є модель [469].

Модель – це штучно створений об'єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, який, будучи подібний досліджуваного об'єкта (або явища), відображає і відтворює в більш простому і узагальненому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки та відносини між елементами цього об'єкта [566].

Прийнято умовно підрозділяти моделі на три види:

- фізичні (що мають природу, схожу з оригіналом);
- речовинно-математичні (їх фізична природа відрізняється від прототипу, але можливий математичний опис поведінки оригіналу);
- логіко-семіотичні (конструюються зі спеціальних знаків, символів і структурних схем).

Між названими типами моделей немає жорстких меж і педагогічні моделі в основному входять до другої і третьої групи перерахованих видів.

Практична цінність моделі в будь-якому педагогічному дослідженні в основному визначається її адекватністю досліджуваним сторонам об'єкта, а також тим, наскільки правильно враховано на етапах побудови моделі основні принципи моделювання - наочність, визначеність, об'єктивність, які багато в чому визначають як можливості і тип моделі, так і її функції в педагогічному дослідженні.

Андрагогічну модель підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання визначаємо як ідеальний образ складного динамічного процесу, що описує у найбільш узагальнених елементах взаємозв'язок організації підготовки студентів у виші зі внутрішнім рухом їх особистісного становлення, в основі якого лежить їх психологічна позиція «Я - дорослий». Типовими ознаками цієї позиції є уміння усвідомлювати, координувати, проектувати, регулювати, здійснювати рефлексію і корекцію власної діяльності і поведінки.

Учені констатують, що науково обґрунтована система освіти дорослих, яка передбачає і забезпечує можливість підвищення їхньої

соціальної і професійної кваліфікації, особистісного і професійного саморозвитку в будь-який період протягом усього життя, у доступній формі й підходящому режимі відсутня [176, с. 404]. Навчання дорослих здійснюється на основі принципів звичайної педагогіки, з урахуванням досвіду навчання дітей і при майже повній відсутності навчально-методичних матеріалів, розроблених спеціально для дорослих (С. І. Змієв [199, с. 107]).

Відсутня також нормативно-правова база освіти дорослих, яка регулювала б не діяльність навчальних закладів, а права і обов'язки дорослої людини в сфері освіти. У Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній доктрині освіти України в XXI ст. про освіту дорослих не згадується, оскільки у них відсутнє саме поняття «освіта дорослих». Причинами цього, на думку В. О. Буравихіна [89, с. 63] є недооцінка потенційних можливостей освіти дорослих, що виражається у концентрації уваги виключно на проблемах дитячої та юнацької освіти; недостатня обізнаність щодо зарубіжного досвіду і рекомендаційних документів міжнародних організацій; неузгодженість соціально-економічної та освітньої політики.

При розробці андрагогічної моделі підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання ми виходили з базового положення про те, що освіта є «особлива форма культурної діяльності, яка створює умови для внутрішнього розвитку особистості» (Н. Б. Крилова [263, с. 133]). Освіта вчить людей вмінно працювати з проблемою: усвідомлювати, запобігати, дозволяти, що виступає критерієм дорослості людини (психологічної, емоційної, інтелектуальної, духовної, соціальної). Освіта не стільки сфера, скільки компонент життєдіяльності дорослих (М. Т. Громкова [145, с. 49]), потужний стимул і фактор їх духовного розвитку (В. І. Подобєд, В. В. Горшкова [393, с. 34] ). Дорослому важливо

«навчитися вчитися» (Н. Є. Сєдова [432, с. 5]), тому основною своєю професією він повинен зробити «навчання себе» (В. С. Біблер [57, с. 344]).

У сучасних умовах система освіти припускає розвиток і становлення особистості людини як професіонала протягом всього його життя, а тому людина повинна бути націлена на «перманентну освіту» (Н. Є. Сєдова [432, с. 54]). У Концепціях гуманістичної педагогіки та особистісно зорієнтованого підходу наголошується на тому, що мета освіти - «знайти, підтримати, розвинути людину в людині і закласти в неї механізми самореалізації, саморозвитку, необхідні для становлення самобутнього особистісного образу й діалогічної та безпечної взаємодії з людьми, природою, цивілізацією, культурою» (Є. В. Бондаревська [78], В. В. Серіков [438]). При цьому саморозвиток особистості виступає базовим поняттям для характеристики цілей, змісту, засобів особистісно зорієнтованої освіти (О. С. Газман [119, с. 17], В. А. Кан-Калик [218]).

У дослідженні важливим є диференціювання педагогічної і андрагогічної моделі навчання. Педагогічна (традиційна) модель навчання використовується в освіті дорослих більшою мірою, ніж андрагогічна (С. І. Архангельський [25], А. М. Мітіна [308]). Крім того, ці моделі мають деякі принципові відмінності.

Одним із перших до визначення сутності андрагогічної моделі навчання звернувся М. Ш. Ноулз [543]. На думку автора, принципи андрагогіки полягають у тому, що: навчання дорослих має бути зорієнтоване на вирішення конкретної і зрозумілої для них проблеми; навчання дорослих повинно враховувати і опиратися на досвід того, кого навчають; досвід і знання, отримані в результаті навчання, повинні бути значимі для тих, кого навчають; у того, кого навчають, повинна бути можливість перевірити матеріал, що викладається; цілі навчання повинні формулюватися спільно з тим, кого навчають і викладачем; той, кого навчають, має отримувати постійну інформацію і зворотний зв'язок про власний прогрес по

відношенню до цілей навчання [543]. Більш конкретно відмінності педагогічної та андрагогічної моделей навчання за аргументами М. Ш. Ноулза можуть бути систематизовані за ознаками суб'єкта, що визначають цілі його навчання. Порівняльна характеристика педагогічної та андрагогічної моделі наведена у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

**Порівняльна характеристика педагогічної та андрагогічної моделі навчання (за М. Ш. Ноулзом)**

Цільові параметри суб'єкта навчання	Педагогічна модель	Андрагогічна модель
Самосвідомість студента	Залежність, керованість ззовні	Постійне самоусвідомлення, зростання самокерованості
Досвід студента	Використовується мало, епізодично	Основне джерело навчання і підтримки його мотивації
Готовність студента до навчання	Визначається психо-фізіологічним розвитком і соціальним статусом	Визначається власними потребами особистості в оволодінні новими соціальними ролями і способами діяльності
Застосування отриманих знань	Відстрочене, відкладене на більш-менш зрозуміле майбутнє	Негайне, безпосередньо у практиці сьогоденного життя
Орієнтація в навчанні	На усвідомлення змісту навчального предмету	На з'ясування шляхів і способів вирішення проблеми, що визначає в навчання
Психологічний клімат навчання	Формальний, орієнтований на авторитет викладача, конкурентний	Неформальний, заснований на взаємній повазі і спільній, колегіальній співпраці
Планування навчального	Здійснюється викладачем без участі студента	Здійснюється студентом і викладачем у співпраці

процесу		
Визначення потреб	Здійснюється викладачем	Здійснюється спільно
Навчання	без участі студента	студентом і викладачем
Формулювання цілей навчання	Здійснює викладач на власний розсуд і розуміння	Здійснюється спільно студентом і викладачем
Побудова навчального процесу	Логіка навчального предмету, його змістовних одиниць	Залежно від готовності студента до самостійного навчання через послідовне опанування проблемних одиниць
Навчальна діяльність	Організована як передавання і засвоєння знань	Організована як самостійний пошук нових знань на основі наявного досвіду
Оцінка результатів навчання	Здійснюється одноосібно викладачем за його власними критеріями	Здійснюється спільно студентом і викладачем на засадах визначення навчальних потреб студента і спільно визначених критеріїв оцінки

Як бачимо, за М. Ш. Ноулзом, педагогічна і андрагогічні моделі відрізняються за способами досягнення і забезпечення всіх основних цільових характеристик навчального процесу. Головним джерелом цих розбіжностей є позиціонування студента і викладача, їх функцій на підготовчій, основній перетворювальній і результативній стадіях навчального процесу.

У педагогічній моделі все вибудовується на засадах професійності, компетентності і відповідальності викладача. В андрагогічній – на спільній діяльності викладача і студента, де професіоналізм і компетентність викладача спрямовані на виявлення навчальних потреб студента і створення



для нього рекомендацій щодо їх задоволення в умовах самостійної навчальної діяльності. Тобто відповідальність за результати навчання несе перш за все сам студент. Викладач лише допомагає йому у процесі саморозвитку.

Андрагогічна модель, яка розроблена групою вчених Ноттінгемського університету, дещо відрізняється від моделі М. Ш. Ноулза. У ній головною метою навчання дорослих розглядається розвиток критичного, творчого мислення, інтегрованого з чуттєвою сферою [543]. Положення, покладені в основу Ноттінгемської андрагогічної моделі є такими: людські істоти - це соціальні істоти; найбільш адекватною соціальною істотою є доросла людина, що критично мислить, здатна до навчання; потенційні можливості постійного розвитку мислення, почуттів і «самості» у дорослих виражаються в якісних змінах розумових структур; переважним є творче і критичне мислення, що сприяє повному розвитку дорослої людини, на відміну від некритичного сприйняття чужих думок; комбінування групового та індивідуального самонавчання сприяє розвитку творчого і критичного мислення; одним з основних компонентів успішного навчання дорослих є постійна реінтеграція когнітивної та емоційної сфер; знання може розглядатися як відкрита або закрита система; навчання включає в себе мислення, пошук, відкриття, критичне міркування і творчу відповідь; освіта - це не передача знань, а відбір, синтез, відкриття та діалог [557, с. 36-37].

Як бачимо, головний наголос в цій андрагогічній моделі – розвиток когнітивної сфери дорослих і підкріплення її досягнень в емоційній сфері через самостійну пізнавальну діяльність. Основним видом навчання дорослих автори вважають навчання в групі колег. При цьому використовуються різні методи навчання: експозиційні, управлінські, пошукові. Останні найбільш адекватні завданням андрагогічній моделі навчання.

За концепцією Д. Б. Пратта [547], у процесі навчання дорослих, як в будь-якій моделі, присутні наступні компоненти: цілі (ідеали, мотиви, наміри); зміст і способи його передачі-сприйняття (методи, прийоми, технології, форми); педагог як організатор і керівник; ті, кого навчають; середовище (контекст навчання процесу навчання: умови, чинники і пр.). Автор ці п'ять елементів розглядає в обсязі трьох основних форм взаємин: між тими, кого навчають і навчальним матеріалом (як засвоюється зміст); між педагогом і тими, кого навчають (взаємини зворотного зв'язку, подолання труднощів); між педагогом і змістом навчального матеріалу (наскільки він володіє змістом, його професійна компетентність).

У цілому ж концепція Д. Б. Пратта постулює, що не існує єдиного напрямку в навчанні дорослих; підвищення якості викладання може фокусуватись як на діяльності їх, кого навчають і самого викладача, так і на зміні переконань і намірів щодо викладання та навчання [547].

За Р. М. Смітом, є шість аспектів навчання, специфічних для дорослих: воно відбувається протягом усього життя; це природний і особистісний процес; включає у себе зміни в людині, яка навчається; пов'язано з розвитком особистості; пов'язано з досвідом людини і його діяльністю; у навчанні є своя інтуїтивна сторона, тобто воно може проходити частково і на підсвідомому рівні [555].

С. І. Змішов [199] пропонує розрізняти вихідні положення андрагогічної та педагогічної моделей навчання. У його розумінні педагогічна модель характеризується повною залежністю дорослого від викладача, який визначає мету, зміст і результати навчання. Досвід студента може виступати в якості відправної точки навчання, але провідним є досвід викладача або автора підручника. У силу цього дорослий не може бути активним учасником навчання. Основний вид навчальної діяльності - діяльність по зразкам; технології навчання - передавальні: лекції, рекомендоване читання, телевізійні передачі. Готовність дорослого до

навчання визначається зовнішніми причинами: примусом, тиском, загрозою життєвої невдачі і т.ін., а викладач створює штучну мотивацію. Знання здобуваються наперед, а курс навчання будується відповідно до логіки навчального предмета. Викладач здійснює планування, оцінювання і корекцію процесу навчання, а студент його реалізує.

Автор зауважує, що на відмінну від педагогічної в андрагогічній моделі навчання дорослий відчуває глибоку потребу в самостійності та самоврядування, і виконує активну роль в процесі навчання і визначенні його параметрів. Викладач заохочує і підтримує розвиток дорослого від повної залежності до зростаючого самоврядування, надає допомогу у визначенні параметрів навчання і пошуку інформації. Процес навчання характеризується самостійним визначенням дорослими параметрів навчання, пошуку знань, оволодіння уміннями і навичками, якостями (ЗУНами). Досвід використовується в якості джерела нових знань для дорослого, однокурсників, викладача. При цьому, викладач допомагає студенту виявити його наявний досвід, використовуючи такі форми занять, в ході яких цей досвід може бути задіяний: лабораторні експерименти, дискусії, вирішення конкретних задач, різні види ігрової діяльності.

Готовність дорослих вчитися визначається їх потребою в навчанні для вирішення конкретних життєвих проблем, тому їм належить провідна роль у мотивації і формуванні цілей навчання. Викладач лише створює умови для виявлення освітніх потреб та визначення мети навчання. Навчальні програми будуються на основі їх можливого застосування в житті.

В андрагогічній моделі основою організації процесу навчання стає індивідуалізація на основі індивідуальної програми навчання дорослого, що переслідує конкретні цілі кожного студента. Курс підготовки орієнтується на невідкладне застосування отриманих ЗУНів, а викладач допомагає в їх відборі, і вибудовує навчання на модульній міждисциплінарній основі.

Процес навчання будується на основі спільної діяльності викладача і студентів, з активною участю останніх на всіх основних етапах навчання.

Як бачимо, С. І. Змієв головну відмітну особливість андрагогічної моделі навчання убачає в тому, що вона заснована на організації та визначенні насамперед самостійної навчально-пізнавальної діяльності студента-дорослого, виходячи з його психологічної позиції «Я - дорослий». Таким чином, андрагогічна модель навчання є не протиставленням педагогічної моделі, а її доповненням і розвитком [199, с. 64].

Розробляючи андрагогічну модель, вважаємо необхідним ураховувати, що однією з найважливіших характеристик освіти дорослих є її безперервність, під якою розуміється «безперервний процес, який продовжується протягом всього життя і охоплює всі форми, типи і рівні освіти» [294, с. 7]; «наступність і послідовність навчання між етапами» (В. Г. Онушкін, Ю. М. Кулюткін [367]); «внутрішній процес, що супроводжує становлення суб'єкта на основі навчання протягом усього життя» (І. О. Колеснікова [244, с. 38]). Завдання безперервної освіти - створити внутрішню потребу в саморозвитку і самоосвіті упродовж всього життя людини.

Ідея безперервності тісно пов'язана з концепцією відкритої освіти, рисами якої є гуманізм і демократизм, гнучкість і різноманітність педагогічних засобів і організаційних форм, що використовуються і які сприяють самоактуалізації і саморозвитку особистості, її творчої самостійності (О. П. Околелов [365, с. 45]).

Таким чином, в дослідженнях освіти дорослих синтезовані андрагогічний і контекстний підходи, причому здійснювати навчання дорослих необхідно на основі акмеологічної спрямованості цього процесу (О. О. Бодальов [72, с. 17]), яка націлює на цілісний саморозвиток дорослого як спеціаліста, особистості і духовно зрілої людини

(В. М. Максимова [296, с. 13]), самостановлення (Н. В. Кузьміна [270, с. 21]).

Акмеологічний підхід розмежовує поняття «дорослість» і «зрілість». Перше - це кількісна (число прожитих років), а друге - якісна характеристика (здатність переводити накопичений життєвий і професійний досвід у вищі досягнення) особистості.

З урахуванням вищевикладеного, вважаємо, що в андрагогічній моделі підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання організаційно-дидактичні пріоритети зміщуються у бік індивідуалізованого процесу навчання на засадах самостійної роботи; самонавчання, розвиток професійного мислення, на базі потенційних природних здібностей. У результаті дорослий перетворюється на активного суб'єкта навчання, який вчиться самостійно, цілеспрямовано, усвідомлюючи свої схильності і здібності в процесі навчання, знаючи, чого хоче добитися в обраній професії, житті, що саме, на якому рівні і яким чином повинен вивчити. Втілення цих цілей на практиці припускає, що навчальний процес підготовки майбутнього фахівця дошкільної освіти як дорослої людини має ґрунтуватись на виявленні та усвідомленні власних можливостей у навчанні. Це передбачає наявність в андрагогічній моделі діагностувального компоненту, який дозволяє студенту усвідомити й адекватно оцінити свої індивідуальні потенційні можливості в самостійній навчальній діяльності та успішному освоєнні необхідних знань і вмінь. Діагностувальний компонент служить не тільки джерелом інформування студентів в процесі їх самоідентифікації як індивідуалізованих суб'єктів навчальної діяльності, а й підставою для створення викладачем проекту перспективного розвитку можливостей студентів, в рамках освоюваного ними навчального предмету.

Представлений в андрагогічній моделі підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання прогнозувальним компонентом подібний прогноз, з одного боку, окреслює межі для

самовизначення студентів як суб'єктів навчальної діяльності, з іншого - дозволяє розробити зміст цієї діяльності та засоби її забезпечення, що підтримують і розвивають суб'єктність студентів у персонально обраних способах і формах самоактуалізації. Відображенням цього моменту є третій - змістово-методичний компонент, запропонованої андрагогічної моделі підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання.

В системі вищої професійної освіти самостійна діяльність представлена індивідуальними і колективними видами робіт. Розглянута в контексті розвивального навчання, вона розуміється як пізнавальна діяльність, що розвиває творчі здібності особистості. Показниками сформованості самостійної діяльності у студентів виступають інтелектуальні вміння: бачити проблему, переформулювати її, передбачати можливий результат, критично відноситися до змісту навчальних завдань, уміння ставити запитання та ін. У педагогічній науці склалися різноманітні визначення поняття «самостійна діяльність». Воно трактується як навчальна робота, засіб навчання, форма навчання, вольова активність особистості, наслідок правильно організованої навчальної діяльності, специфічна форма навчальної діяльності, де забезпечується розвиток індивідуально-психологічних, особистісних і професійних особливостей.

Самостійна діяльність успішно протікає за умови її навчально-методичного забезпечення (В. І. Богословський, Л. В. Заніна, Н. В. Чекальова та ін.). Аналіз досліджень показав, що навчально-методичне забезпечення впливає на якість самостійної роботи і виступає специфічним супроводом, що дозволяє студентові здійснювати вибір видів роботи. Навчально-методичне забезпечення створює передумови для творчої самореалізації викладачів, а у студентів формує навичку засвоєння прийомів пізнавальної діяльності.

«Самонавчання» (професійна характеристика) і «самоактуалізація» (особистісна характеристика) - показники якості самостійної діяльності студентів у ВНЗ. Самонавчання є процесом досягнення студентами способів майбутньої професійної діяльності. Самоактуалізація є особистісною характеристикою студентів, виявленою у вигляді здатності до індивідуальної творчої діяльності, результати якої підтверджуються педагогічною практикою.

Основними засобами, стимулюючими розвиток здібностей студентів до самонавчання і самореалізації, виступають проблемне педагогічне завдання, педагогічне проектування, самооцінка якості навчання, варіативне виконання педагогічних завдань. Ефективність педагогічних засобів, що використовуються, обумовлюється активною позицією студентів, цільовими настановами викладачів, системним підходом до організації самостійної діяльності, творчим використанням отриманого нового знання в педагогічній практиці.

Самостійна діяльність готує майбутнього фахівця до самоосвіти і формує потребу в творчому осмисленні педагогічної дійсності. Вона виступає специфічною умовою навчання, що дозволяє самостійно засвоювати новий обсяг знань, вирішувати пізнавальні педагогічні завдання, забезпечувати підготовку студентів до майбутньої професійної діяльності.

Розвиток умінь самостійної діяльності у дорослих – основне завдання навчання за індивідуальними маршрутами. Дорослий, орієнтований на певний вибір освітньої програми і режиму навчання, повинен усвідомити, що належить опосередковано взаємодіяти з викладачем. Основний наголос робиться на організацію самостійного вивчення окремих питань чи тем навчального предмету, що висуває на перший план проблему розвитку готовності до самоосвіти та керування цим процесом із боку викладача.

Отже, індивідуалізація освітнього процесу професійної підготовки у вищій школі вимагає перебудови змісту освіти; розвиток і вдосконалення

освітніх комунікацій; персоналізації професійної діяльності викладача і студентів.

Розглядаючи перебудову змісту освіти в руслі його індивідуалізації, ми розуміємо педагогічний процес як засвоєння особистістю досвіду культури з чітко визначеною спрямованістю на розширення сфери «Я - компетентностей»; надбання смислової основи професійного саморозвитку; а також авторської позиції в ході вузівської підготовки і внутрішньої відповідальності за досягнуті результати. У цьому зв'язку, зміст освіти має оперувати артефактами суспільної свідомості - продуктами досвіду людського мислення, що стали надбанням цивілізації. Воно повинно викладатися універсальною мовою культури, розгортати структуру пізнання, представляти зразки і образи людського досвіду, а також самі образи людини як особистості.

В якості основних принципів персоналізації змісту освіти виділяються такі.

Принцип узагальненості і фундаментальності знань полягає в пріоритеті глибоких теоретичних і фундаментальних знань над прикладними, емпіричними. Даний принцип спрямований на формування цілісного системного світогляду студентів, розвиток широкої ерудиції і розуміння основ світобудови і людської феноменології.

Принцип смислової спрямованості змісту навчання полягає у зверненні до знання, що вносить смислову упорядкованість у свідомості тих, кого навчають і дозволяє шукати відповіді на питання - «До чого прагнути?», «Заради чого діяти?». Мова йде про представленість у вищій освіті онтологічно-смислових, людинознавчих, універсально-ціннісних знань, що дозволяють в навчанні долати прагматизм, утилітаризм і звертатися до справжніх сенсів і сутності людського буття в культурі в певних просторово-часових вимірах.



Принцип проблемності змісту освіти припускає концентрацію знань навколо наукових, гуманітарних, соціальних та інших проблем на основі розвитку міжпредметних зв'язків. Даний принцип орієнтує зміст освіти на єдність мови і дидактичного простору навчання, на глибоке поєднання і взаємозв'язок процесу навчання та розумової діяльності евристичного характеру.

Принцип відкритості знань передбачає побудову змісту навчання на основі відбору і пред'явлення знань у відкритому, ймовірно-стохастичному, діалектичному вигляді, в їх незавершеності і русі. Цей принцип припускає відмову від ортодоксальних схем навчання, від догматичного, формально-механістичного навчання на користь живого, творчого звернення до досвіду культури в навчанні для вирішення нагальних завдань існування людини в сучасному світі і професійного становлення особистості.

Принцип конструктивності знань припускає формування змісту навчання за рахунок знань, які відкривають реальні виходи і способи вирішення актуальних проблем людини в сучасному світі, проблем наукового характеру і професійної діяльності. Даний принцип вимагає, щоб знання були спрямовані не на розширення ентропії і тиражування невизначеності, а на підвищення ясності в світорозумінні і самосвідомості того, кого навчають. Сучасне навчання відчуває дефіцит таких знань, які пропонують, відповідають, показують перспективи, які структурують і ведуть думку до вирішення існуючих протиріч природного, соціального, гуманітарного характеру.

Принцип гуманізації змісту освіти припускає необхідність олюднення змісту навчання за рахунок включення знань, в центрі яких знаходиться людина в її взаємодії з природним і рукотворним світом, людина в культурі, соціумі, у всесвіті. Гуманізація навчання вимагає також знань, які відкривають способи самовираження людиною її цілісної сутності, її

самоздійснення в просторі і часі, що забезпечують цілісний розвиток студентів і орієнтування в світі з позицій актуальних завдань розвитку і виживання людини в сучасному світі.

Принцип альтернативності знань у змісті освіти вимагає об'єднувати і пропонувати тим, кого навчають в рівних частках різні підходи, концепції, наукові моделі і пояснювальні побудови в розумінні провідних проблем пізнання світу, вирішення наукових, соціокультурних, професійних завдань. Навчання має оперувати знаннями, що по-різному відповідають на одні й ті ж питання і які вибудовують альтернативні моделі пояснення сутності явищ і процесів. Така побудова знань неминує прищеплює культуру вибору і прийняття усвідомленої позиції, вчить поважати та враховувати іншу точку зору, формує широту поглядів і толерантний світогляд.

Принцип гнучкості та варіативності організації змісту освіти припускає формування надлишкового та різноманітного складу дисциплін і курсів для забезпечення елективності навчання. При цьому студент повинен мати право і реальну можливість конструювати не лише простір навчання, але й час, хронологію свого просування у професійній підготовці, самостійно плануючи і задаючи режим інтенсивності навчання, ритм свого освітнього навантаження, темпи і терміни освоєння дисциплін і курсів.

Під освітніми комунікаціями ми розуміємо зв'язану сукупність способів, каналів, прийомів, режимів і форматів передачі необхідної навчальної інформації, що відносяться безпосередньо до змісту навчання і підпорядковані завданням професійної підготовки у виші.

Реальна можливість їх інтенсифікації та персоналізації відкривається за допомогою інформатизації навчального процесу на базі впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Розвиток освітніх комунікацій має сприяти інформаційному розвантаженню, вивільненню ресурсів для налагодження реального педагогічного спілкування і взаємодії педагогів і студентів як суб'єктів освітнього процесу.

Застосування інформаційних технологій значно розширює можливості пред'явлення навчальної інформації, дозволяє підсилити мотивацію навчання, активно залучати, занурювати студентів в навчальний процес, розширювати набори застосовуваних навчальних завдань, підвищувати самоконтроль навчальної діяльності, формувати у студентів рефлексію своєї діяльності і відкривати нові можливості розвитку суб'єкт - суб'єктної взаємодії в освітньому процесі вишу. Універсальні можливості інформаційних технологій дозволяють включати їх в якості засобу навчання практично з усіх предметів і курсів навчання.

Як зазначає О. А. Біда, комп'ютеризація освітнього процесу в умовах багаторівневої структури освіти є активізуючим чинником самостійної роботи студентів, коли студент виробляє уміння самостійно вибирати джерела інформації, прилучається до етики міжнародного спілкування з навичками економії часу, опановує мистецтвом об'єктивної і цільової оцінки власного потенціалу, своїх ділових і особистісних якостей [64].

Розвиток освітніх комунікацій на базі інформаційних технологій забезпечує вихід андрагогічної моделі підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання до проектування і реалізації індивідуальної траєкторії навчання студентів.

Для успішного вирішення цього завдання необхідно дотримуватись таких принципів персоналізації освітніх комунікацій.

Принцип доступності освітніх комунікацій вимагає включення кожного студента в процес вільного користування наявними інформаційно-освітніми можливостями та ресурсами.

Принцип інтерактивності передбачає можливість вести інформаційне забезпечення в режимі інтерактивного діалогу, обміну діями і операціями.

Принцип сензитивності освітніх комунікацій полягає в тому, що вони повинні чітко реагувати на запити і потреби студентів для внесення з боку викладача відповідних змін.

Принцип адресності освітніх комунікацій припускає відповідність інформаційного забезпечення індивідуальним особливостям студентів, їх віковим пізнавальним можливостям, рівню підготовки, професійної спеціалізації, пізнавальним і професійним інтересам.

Принцип надмірності освітніх комунікацій припускає можливість широкої орієнтації та збору студентам необхідних відомостей, даних, довідкових матеріалів та ін., що дозволяють їм самостійно визначити сукупність умов для вирішення навчальної задачі та реалізації свого запиту.

Принцип різнобічності освітніх комунікацій припускає використання різних інформаційно-комунікативних навчальних технологій: електронних підручників та посібників, гіпертекстових блоків, електронних бібліотек, довідників, енциклопедій, пошукових систем, освітніх веб-сайтів і порталів, електронних журналів, науково-дослідних видань, інтерактивного відео, мультимедійних навчальних систем, віртуальних тренажерів, форумів, конференцій і т.ін.

Принцип інтегрованості освітніх комунікацій припускає їхню безпосередню убудованість в навчальний процес побудови навчальної інформації на основі міжпредметних зв'язків і великих проблемно-тематичних блоків, які об'єднують суміжні курси та дисципліни в єдині освітні сфери.

Принцип поновлюваності освітніх комунікацій вимагає своєчасного перегляду, корекції, доповнення, поновлення як самої навчальної інформації, так і способів її подачі студентам.

Визначальною в індивідуалізації підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання виступає персональна діяльність викладача. Це пов'язано з утвердженням суб'єктно-феноменологічної суті викладацької праці, здійснюваної в логіці побудови авторської педагогічної системи. Ця система, в свою чергу, виростає на основі розвинутої професійної самосвідомості викладача і втілюється в

практиці професійно-педагогічного співробітництва зі студентами в освітньому процесі вишу.

Побудова викладачем авторської педагогічної системи припускає його суб'єктність і сенсотворчість у діяльності, що виражається в індивідуальному підході до постановки цілей, відборі змісту занять, розробці засобів створення ситуації розвитку особистості; адаптованість методичної системи до своїх індивідуальних стильових особливостей.

Розвиток професійної самосвідомості викладача полягає в усвідомленні і переживанні їм суб'єктивної значущості особистісного зростання студента як визначальної умови власної самореалізації в педагогічній діяльності. Розвинута самосвідомість викладача характеризується тим, що його оцінка себе як успішного педагога неминуче пов'язана з образом студента як суб'єкта своєї життєдіяльності і прагнення самому бути відображеним у якості значимого суб'єкта його життєдіяльності. Механізм розвитку професійної самосвідомості педагога полягає в педагогічному ефекті прояву їм особистісних якостей в ситуації педагогічного вчинку, коли він бачить результат впливу та відображення своєї особистості на розвиток студентів.

Персоналізація діяльності викладача можлива в умовах діалогу, в режимі і процесі професійно-педагогічної співпраці. Ініціюючи процес співробітництва зі студентами як рівноправними партнерами, викладач може не тільки їх ефективно навчати, але здійснювати свій особистісний вклад у їх професійне становлення. Основним об'єктом зусиль викладача виступає вже не стільки освоєння навчального змісту, скільки розвивається навчально-професійна позиція студентів.

Завдання персоналізації освітнього процесу у вищій школі в практичному плані припускає впровадження відповідних освітніх технологій.

У контексті персоналізації вищої школи освітні технології являють собою цілісну сукупність методів, процедур, форм, методик і різних практик, спрямованих на розвиток студента як суб'єкта навчальної та провідних сфер його життєдіяльності (інформаційної, соціальної, культурної та ін.). У своєму дослідженні ґрунтувалися на тому положенні, що освітня діяльність вищого навчального закладу не повинна обмежуватися лише рамками навчального процесу і зводиться до технологій навчання. Ефективний виш неминує утворює цілісне середовище, простір становлення студентів як особистостей, вибудовує свою діяльність у певній екології життєвого і соціокультурного самовизначення студентів у різних сферах. У цьому зв'язку, освітні технології повинні по можливості розгортатися в різних галузях життєдіяльності студентів і відповідати наступним вимогам-критеріям. По-перше, відповідати цілям персоналізації освітнього процесу у виші, тобто сприяти ціннісно-смісловій спрямованості студентів, розширенню сфери їх «Я - компетентностей» та внутрішньої відповідальності. По-друге, вони повинні виступати провідником основних засад персоналізації змісту вузівської освіти. По-третє, забезпечувати розширення освітніх комунікацій у відповідність з принципами їх персоналізації. По-четверте, відповідати трьом провідним практичним критеріями своєї побудови: діалогічність, рефлексивність, співпраця. По-п'яте, вони повинні забезпечувати дію трьох макрофакторів персоналізації вищої школи, тобто служити втіленню образу-ідеї фахівця, стимулювати культурно-науковий потенціал та основні вишівські свободи (свободу навчання, викладання та управління).

На завершення нагадаємо, що під моделлю в науці розуміють аналог (схему, структуру, знакову систему) фрагменту певної соціальної реальності, породження людської культури, концептуально-теоретичного утворення і т. ін. Цей аналог служить для узагальнення і розширення уявлень (інформації) про оригінал, його конструювання, перетворення або управління ним. Із

гносеологічного погляду, модель - це «представник», «заступник» оригіналу в пізнанні і практиці. Результати розробки та дослідження певної моделі правомірно поширювати на оригінал [489]. Моделювання як один із методів пізнання застосовується як універсальна форма пізнання при дослідженні перетворення явищ у будь-якій сфері діяльності.

Розроблена андрогогічна модель підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання складається з чотирьох компонентів (діагностувальний, прогнозувальний, змістово-методичний, і результативний), етапів розвитку студентів як суб'єктів навчальної діяльності; педагогічних умов і способів їх реалізації, наочно представлена на рис. 2.1.

В основу розробленої в дослідженні андрагогічної моделі підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання покладено такі положення:

- підготовка студентів до майбутньої професійної діяльності повинна проходити упродовж усього періоду їх навчання у вищому навчальному закладі на засадах розвитку в них пізнавальної самостійної діяльності;



**Рис. 2.1.** Андрагогічна модель підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання



- гуманістична спрямованість процесу підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності є необхідною передумовою їх особистісного та професійного розвитку;

- використання розвивального і проблемного навчання розглядається як одна з найважливіших передумов розвитку творчості, ініціативності та самостійності студентів, необхідних для майбутньої професійної діяльності;

- засвоєння повного обсягу гуманітарних та спеціальних знань, підкріплених сучасною науковою інтерпретацією, оволодіння новітніми методами пізнання повинні стати необхідними умовами для розвитку в майбутніх фахівців здатності швидко та адекватно реагувати на зміни в сучасному виробництві;

- поступове зближення науково-теоретичної і практичної сфер діяльності студентів у навчанні є характерною тенденцією їхньої підготовки до майбутньої професійної діяльності;

- підставою для проектування змісту професійної підготовки студентів є їхня майбутня професійна діяльність, що виступає як певна цілісність та ін.

Для досягнення позитивного ефекту психічного та етичного розвитку студента заочної форми навчання потрібна не тільки грамотно спланована освітня діяльність педагога, але й спеціально організована виховна діяльність, особливостями якої є свідомо постановка цілей розвитку особистості студента і підбір відповідних засобів досягнення цих цілей. Необхідні також інтерес і активність самого студента в процесі його підготовки до майбутньої професійної діяльності, залучення в цю діяльність, здійснення управління процесом навчання через контроль із боку викладача і самоконтроль студента.

## Висновки з розділу II

Заочна форма навчання фахівців у вищій школі має свою історію виникнення, становлення й розвитку. Вона створювалася на базі екстернату на додаток до денної, дуже швидко набрала силу, перетворившись на самостійну освітню систему, вагомий важіль підготовки кадрів вищої кваліфікації.

Багаторічна практика підготовки фахівців за заочною формою навчання підтвердила свою ефективність і право на рівноправне існування з іншими системами навчання. Сьогодні в усьому світі вона стає найбільш затребуваною формою професійної підготовки і перепідготовки дорослих, одним із засобів забезпечення безперервної освіти, її демократизації й гуманізації. На тлі розвитку заочної форми професійної підготовки педагогічних кадрів система підготовки майбутніх вихователів за заочною формою навчання почала складатись досить пізно – у 80-х роках минулого століття. За час свого існування вона сприяла забезпеченню дошкільних навчальних закладів педагогічними кадрами вищої кваліфікації.

Проте за способами організації, змістом і методичним супроводом професійна підготовка майбутніх вихователів за заочною формою навчання здійснюється без будь-якого науково-теоретичного обґрунтування і відповідно до того досвіду, який було накопичено у цілому у сфері професійної підготовки педагогічних кадрів за заочною формою навчання.

Проведений огляд напрямів наукових досліджень з проблеми підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до професійної діяльності в галузі дошкільної освіти дозволяє констатувати, що вони розробляються відповідно до змісту і структури дошкільної освіти, напрямів її розвитку, що визначені у Новій редакції Базового компонента дошкільної освіти (2012). Водночас усі наукові розробки зорієнтовані виключно на підготовку студентів денної форми навчання. Отже,

відсутність спеціальних теоретичних досліджень і науково обґрунтованих методичних розробок щодо організації заочного навчання в галузі підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти, не дозволяють використовувати цю форму освіти достатньо ефективно, тоді як кількість осіб, які бажають отримати освіту без відриву від виробництва, неухильно зростає.

Головною ознакою, що відрізняє підготовку майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі за денною і заочною формою навчання є ступінь їх самостійності в опануванні змісту цього процесу. Для студентів денної форми підготовки частка навчальної інформації усвідомлюється під час аудиторної роботи і при безпосередній участі викладача. Для студентів заочної форми навчання аудиторна робота у контакті з викладачем суттєво обмежена у часі, носить настановний характер і розрахована на подальшу самостійну навчальну діяльність у період між сесіями.

Специфічними особливостями заочного навчання є: скорочений час спілкування з викладачами, самостійність в оволодінні матеріалом, більш високий рівень знань із спеціальних дисциплін, скорочення часу на адаптацію в умовах виробництва, поєднання трудової та освітньої діяльності, і в силу цього свідоме і цілеспрямоване ставлення до навчання і можливість впроваджувати у свою роботу одержувані знання, застосовувати вміння та навички ще в процесі навчання.

Педагогічними умовами підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання виступили:

- індивідуалізація освітнього процесу, що створює можливості для особистісних проявів студентів, а також для коректування освітнього процесу у виші і його вдосконалення на основі закономірностей індивідуального розвитку особистості;

- персоналізація навчальної діяльності студентів, яка вимагає адекватних технологій, спрямованих на продукування в цілісному

освітньому середовищі умов для вільного розвитку кожної особистості в основних сферах її життєдіяльності в період підготовки у вищому навчальному закладі;

- фасилітативна підтримка навчальної діяльності студента, яка виражається у:

- здійсненні діагностики типових і індивідуальних проблем аудиторії (ступінь мотивованості на продовження освіти, інформаційний запит, актуальний рівень професійної компетентності і домагань, готовність навчатися в запропонованій формі, психофізіологічні і соціально-психологічні особливості, попередній освітній та професійний досвід тощо);

- наданні допомоги в самовизначенні та виборі необхідного розвивального в професійно-особистісному відношенні освітнього маршруту і режиму навчання;

- підтримці в адаптації до умов навчання (склад студентів, зміст, способи роботи з інформацією);

- створенні умов для позитивного настрою та розуміння перспектив професійного та особистісного зростання;

- формуванні ситуації міжсуб'єктної взаємодії в ході навчання;

- наданні кожному студенту можливості самовираження і самоствердження в середовищі однокурсників за рахунок презентації власного Я і життєвого досвіду;

- забезпеченні реального розвивального просування в освоєнні освітнього змісту в логіці «ставлення - свідомості-діяльності»;

- гарантуванні отримання конкретного освітнього продукту, який можна «перенести» в ситуацію професійної діяльності (проект, програма дій, технологія та ін.);

- психологічній допомозі виходу із ситуації навчання і перспективи подальшого просування в просторі професійної діяльності.

Андрагогічну модель підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання визначаємо як ідеальний образ складного динамічного процесу, що описує у найбільш узагальнених елементах взаємозв'язок організації підготовки студентів у виші зі внутрішнім рухом їх особистісного становлення, в основі якого лежить їх психологічна позиція «Я - дорослий». Типовими ознаками цієї позиції є вміння усвідомлювати, координувати, проектувати, регулювати, здійснювати рефлексію і корекцію власної діяльності і поведінки.

В основу розробленої в дослідженні андрагогічної моделі підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання покладено такі положення:

- підготовка студентів до майбутньої професійної діяльності повинна проходити упродовж усього періоду їх навчання у вищому навчальному закладі на засадах розвитку в них пізнавальної самостійної діяльності;

- гуманістична спрямованість процесу підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності є необхідною передумовою їх особистісного та професійного розвитку;

- використання розвивального і проблемного навчання розглядається як одна з найважливіших складових розвитку творчості, ініціативності та самостійності студентів, необхідних для майбутньої професійної діяльності;

- засвоєння повного обсягу гуманітарних та спеціальних знань, підкріплених сучасною науковою інтерпретацією, оволодіння новітніми методами пізнання повинні стати необхідними умовами для розвитку в майбутніх фахівців здатності швидко та адекватно реагувати на зміни в сучасному виробництві;

- поступове зближення науково-теоретичної і практичної сфер діяльності студентів у навчанні є характерною тенденцією їхньої підготовки до майбутньої професійної діяльності;

- підставою для проектування змісту професійної підготовки студентів є їхня майбутня професійна діяльність, що виступає як певна цілісність та ін.

Основні положення цього розділу знайшли відображення в публікаціях автора [324; 325; 326; 327; 328; 329; 332; 335; 336; 337; 342].

### РОЗДІЛ 3

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В СИСТЕМІ ЗАОЧНОГО НАВЧАННЯ ЯК СУБ'ЄКТІВ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

### 3.1. Сутність ефективності і результативності підготовки студентів заочної форми навчання у вищому навчальному закладі

Відправним моментом у дослідженні показників, що здатні впливати на кінцевий результат підготовки студентів за запропонованою андрагогічною моделлю в системі заочного навчання було визнання того, що згідно системного підходу функціонування будь-якого елементу системи справляє вплив на функціонування всіх її інших елементів. У межах управління процесом професійної підготовки за андрагогічною моделлю це вимагає переходу від обговорення і опису її загальних складових до виявлення системоутворювального чинника, що дозволяє бачити систему у зв'язках і відносинах, її елементів, що забезпечують найкращі шляхи функціонування цієї системи, її розвитку і сприяють виконанню поставлених завдань.

Зауважимо, що системний підхід протилежний практиці локального, тимчасового вирішення проблем без урахування наслідків цього рішення у майбутньому. У багатьох дослідженнях процес навчання або підготовки розглядаються як система, управління якою відбувається за рахунок узгодження функціонування трьох основних блоків: вхідного, що визначає потенційні ресурси тих, хто входить в систему навчання заради досягнення певного результату – продукту навчання; змістово-діяльнісного, який відтворює власне процес навчання, його зміст, принципи, форми і методи організації; вихідного, що виявляє характеристики отриманого результату. Проте дослідники зазвичай обмежуються обґрунтуванням змістового наповнення другого і третього блоку, не обговорюючи і не аналізуючи

потенціалу, яким ті, кого будуть навчати і виховувати, володіють на момент входження в педагогічну систему. Відповідно до запропонованої андрагогічної моделі підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання, це, досить просте за логікою упорядкування елементів, завдання стає надзвичайно складним, оскільки йдеться про змістову характеристику її вхідного і вихідного блоків, тобто визначення того, що може засвідчувати про доцільність і продуктивність функціонування цієї моделі як системи.

Уточнимо, що з теорії управління процесами відомо, що будь-яка система на своєму виході, на рівні результатів, повинна задовольняти низці критеріїв, найважливіші з яких - якість, стабільність і надійність [252]. Саме за співвідношенням між даними на вході і виході – початковим і досягнутим результатом, оцінюють ступінь відповідності системи, обраного способу її структурування і функціонування поставленим цілям. Отже, оцінка ефективності функціонування системи є обов'язковою в системному підході, оскільки без кількісного аналізу порівняння даних, неможливо об'єктивно оцінити позитивні характеристики різних варіантів досягнення необхідних цілей.

Системний аналіз сполучає об'єктивні і суб'єктивні аспекти, притаманні як самому системному об'єкту, так і процесу прийняття рішення на основі його вхідних характеристик і способів їх зміни в умовах функціонування. По суті, системний підхід вимагає використання системного аналізу об'єкта, що виконує роль «каркаса, який об'єднує всі необхідні методи, знання і дії для вирішення проблеми» [529, с. 34]. Застосування системного аналізу в обґрунтуванні управлінських рішень знаменує перехід від вирішення проблем, що є недостатньо структуровані, виникають в умовах невизначеності і містять неформалізовані елементи, до їх упорядкування, конкретної визначеності і формалізації мовою математики.



Натомість результати системного аналізу залежать від прийнятої системи цінностей, що визначає якість кінцевого результату. Судження про цінності результату є його невід'ємною складовою частиною. Мета цього аналізу полягає у всебічному зіставленні ефекту від реалізації способу аналізованої дії з використаними для його досягнення ресурсами. Такий аналіз має досить локальний, формалізований характер на основі одного конкретно сформульованого критерію в рамках чітко поставлених цілей. Найбільшу складність при проведенні подібного аналізу становить чітке визначення самого критерію оцінки.

У психолого-педагогічних дослідженнях найбільш поширеним критерієм дослідження будь-яких нововведень виступає ефективність. Учені розглядають «ефективність навчально-виховного процесу», «ефективність навчання», «ефективність методів навчання», «ефективність практичних занять», «ефективність професійної підготовки», «педагогічну ефективність», «ефективність педагогічної системи» тощо (Т. В. Афоніна [33], У. Байер [40], Г. І. Батуріна [40], В. М. Блінов [66], В. І. Євдокимов [175], А. М. Зельницький [196], С. О. Кубіцький [264], М. В. Кухарев [276], М. І. Нещадим [351], Л. П. Одерій [363], Л. І. Павлюк [372], М. Ф. Поснова [398], О. Г. Романовський [420], Г. І. Рябов [426], І. О. Хорев [499], Г. С. Цехмістрова [503] та ін.). За В. М. Бліновим, ефективність у дидактиці розглядається як показник того, яким чином конкретні дані під впливом навчальної діяльності перетворюються на соціально значущі результати [66].

Ефективність навчально-виховного процесу характеризується за мірою відповідності результатів реального процесу навчання заданим цілям, з урахуванням фіксованих термінів навчання, вікових особливостей тих, кого навчають, соціальних умов [40]. На думку Г. І. Рябова, ефективним є лише такий навчальний процес, що забезпечує досягнення поставлених

цілей. Зважаючи на це, критерієм ефективності автор визначає зіставлення бажаних і наявних результатів, які відповідають цілям навчання [426].

За визначенням В. І. Євдокимова: «ефективність є характеристикою особливої якості навчання. Ефективність навчання характеризує рівень діяльності за ступенем наближення до граничної (оптимальної, заданої) цілі ... Порівнюючи проміжні результати з тими, що взяті за гранично можливі, тим самим з'ясуємо ефективність цієї діяльності. Отже, визначити ефективність – це насамперед зіставити отримані результати з тими, що взяті за гранично можливі ... Зменшення різниці між поставленою ціллю й оціненими результатами діяльності і є підвищенням ефективності навчання» [175, с. 3]. Як бачимо, ефективність навчання, як і ефективність навчально-виховного процесу, можна кваліфікувати як ступінь відповідності результатів навчання його цілям.

За Г. С. Цехмістровою, ефективність означає ступінь досягнення мети, бажаного результату, стандарту і залежить від рівня оптимізації процесу навчання, застосування методів і засобів найбільш доцільних для досягнення кращих результатів [503, с. 7]. Автор зазначає, що сама ефективність навчального процесу є результатом співпраці викладачів і студентів у процесі навчання для досягнення поставленої мети. При цьому показниками ефективності вона розглядає успішність навчання студентів, та якісні характеристики, сформовані в майбутніх фахівців (здібності, їх відповідність вимогам освітньо-кваліфікаційної характеристики).

Л. П. Одерій указує на тісний взаємозв'язок ефективності навчання з мірою засвоєння. Автор стверджує, що ефективність вимірюється якістю й глибиною засвоєння змісту освіти за визначений час. Останнє залежить від вибору форм, методів і засобів навчання. Дослідник вважає, що показником ефективності як певного методу навчання, так і навчального процесу загалом, є економія навчального часу за однакових результатів якості й глибини знань [363].

Отже, існують різні трактування ефективності навчального процесу. Проте в усіх випадках автори, користуючись поняттям, не визначають своєї позиції щодо його сутності, зосереджуючись тільки на його функціональному використанні. Ефективність професійної підготовки, як і ефективність навчання, співвідносять із загальними витратами ресурсів, вкладеними в цей процес для досягнення його мети, як суто матеріальними (витрати на навчально-матеріальну базу й обслуговуючий персонал), так і психофізіологічними (емоційні, психологічні, фізичні витрати викладача й студентів), часовими (витрати на навчальну діяльність) тощо. Із цього боку ефективність професійної підготовки фахівця характеризується відношенням досягнутого результату з оволодіння фахівцями певною діяльністю до витрат на його професійну підготовку.

Таке розуміння ефективності зумовлює використання дослідником в якості оцінюваних параметрів характер і якість результату, тривалість і зусилля необхідні для досягнення результату (І. І. Ільєсов [204]); ступінь повноти й усвідомлення засвоєних знань, рівень виконання дій за зразком і творчого виконання дій, рівень часових і психофізіологічних витрат, рівень матеріальних витрат на навчально-матеріальну базу та обслуговуючий персонал (А. М. Зельницький [196]); знання, творчі вміння й ціннісні орієнтації (М. В. Кухарев [276]); ступінь застосування наукових знань, швидкість правильного перетворення інформації, навченість та розвиток умінь (Л. І. Павлюк [372]) тощо.

У дослідженнях, присвячених проблемі професійної підготовки майбутніх педагогів показниками ефективності найчастіше розглядаються готовність до професійно-педагогічної діяльності, її окремих складових (Т. В. Афоніна, Г. І. Батуріна, В. М. Блінов, В. І. Євдокімов, С. О. Кубіцький та ін.) і компетентність у цій діяльності (М. І. Нецадим, Л. П. Одерій, М. Ф. Поснова, О. Г. Романовський та ін.).

Як бачимо, сьогодні відсутнє однозначне, загальноприйняте трактування поняття «ефективність». Одна з найбільш популярних категорій у педагогічних дослідженнях, ефективність фактично не обговорюється як наукова проблема. Найбільш популярні при вивченні результатів діяльності окремі показники ефективності видаються без пояснень і з'ясування відношення до категорії «ефективність».

Найчастіше ефективність розглядається економістами, як позитивна риса, що поступово збільшується у кількісному або якісному вимірі. У цих визначеннях ефективність і економічність - майже синоніми. Обидва терміни характеризують «продуктивність», «доцільність» (effektivness) і краще використання певних засобів для досягнення цілей. Отримувати якомога більше з доступних і обмежених ресурсів – ось те, що мається на увазі під ефективністю та економічністю.

Незважаючи на те, що в сучасній науці не має досліджень, присвячених вирішенню проблеми ефективності складних систем, визнано, що ефективність неминуче є оцінною категорією. Ефективність завжди пов'язана з відношенням цінності кінцевого результату до цінності витрат на його досягнення. Ефективність будь-якого процесу може мінятися зі зміною параметрів оцінок, а оскільки все залежить від усього, будь-яка зміна в будь-якій суб'єктивно визначеній перевазі в принципі може змінити оцінку ефективності будь-якого процесу. Отже, ефективність можна розуміти як суб'єктивну, особистісну оцінку. Оскільки в енциклопедичних виданнях відсутні статті про ефективність із тієї причини, що ефективність є коефіцієнтом корисної дії, в економічній літературі вважається більш точним вживання терміну «коефіцієнт ефективності».

Так, К. Р. Макконнел та С. Л. Брю зауважують на схожість категорії «ефективність» із поняттям «коефіцієнт корисної діяльності», що існує в техніці [295].

Поряд з поняттям «ефективність» для характеристики процесу, що забезпечує досягнення певного результату, використовується поняття «результативність». За думкою П. Ф. Друкера, результативність є наслідком того, що «виробляються потрібні, правильні речі (doing the right things). І перше, і друге однаково важливо ... Ефективність, у тому значенні, що «виробляються правильні речі» є чимось невідчутним, що важко визначити, особливо якщо організація внутрішньо ефективна. Саме результативність, як показник, що відображає правильне вироблення речей, має кількісне вираження. Отже, результативність – певний показник якогось процесу, показник того, що в кінці процесу виходить щось, що заздалегідь заплановане. Сутність результативності – реальні продукти, кінцеві результати, що можна схарактеризувати певним числом, кількістю [168, с. 220].

На думку П. Ф. Друкера, ефективність, на відміну від результативності, це показник витрат у прагненні до кінцевого результату, але не сам результат. Це характеристика правильності, точності напруженої дії відповідно до досягнення кінцевого результату. Проте, при розгляді ефективності як характеристики системи, де спосіб внутрішніх зв'язків між елементами є основним системоутворювальним чинником, для неї важко уявити визначення коефіцієнта корисної дії. Більш точним є вислів «вектор», «значущі переміщення розглянутого відношення в просторі і часі [168, с. 220]. Тобто, за П. Ф. Друкером, можна працювати досить результативно в короткому проміжку часу, але рухатися при цьому в неправильному напрямку з погляду ефективності процесу.

У дослідженні будемо розрізняти поняття «ефективність навчання» і «результативність навчання». Перше, в нашому розумінні, є способом позначення економічності досягнутих у процесі навчання результатів студентів і їх перспективність для подальшого використання у професійній підготовці або власне професійній діяльності. У цьому контексті воно

збігається з такими феноменами, як готовність до професійної діяльності; компетентність щодо її здійснення і характеризує шлях, процес, що забезпечував їх формування з боку витрачених ресурсів. Результативність навчання є категорією, що позначає власне продукт навчання і характеризує підготовку студентів у теперішньому часі: це те, чого вони досягли у власному розвитку як суб'єкти в підсумку власних зусиль на опанування певних знань, умінь і навичок, наданих їм у процесі організації навчального процесу.

І в першому, і в другому випадках йдеться про критерій оцінювання результатів навчального процесу, або більш широкого процесу професійної підготовки, їх якості. Однак характеризуючи ефективність процесу, звертаємо увагу на те, наскільки функціонування певної системи, яка забезпечує якість отриманого результату є цінною для майбутнього. Оцінка результативності навчання констатує якість досягнутого результату відносно його вхідного, тобто минулого стану. Отже, показником ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання як системи є формування загальної готовності до виконання професійної діяльності, або її окремих складових - це показник потенціалу системи професійної підготовки для найближчого майбутнього, досягнутий у певний момент цього процесу. Саме словосполучення і змістова характеристика феномена «готовності», наведена в багатьох педагогічних дослідженнях, констатує його спрямованість у майбутнє, де є місце для здійснення фахівцем реальної професійно-педагогічної діяльності. Найбільш влучно, на нашу думку, цей стан позначає термін «змобілізованість», який І. М. Богданова використовує для характеристики найбільш високого ступеня готовності педагога до виконання професійної діяльності [68].

На відміну від готовності, поняття «компетентність», на нашу думку, є показником результативності процесу навчання: це той реальний багаж

знань, умінь, навичок, що опановує майбутній фахівець на шляху навчання професійно-педагогічної діяльності. Це те, чим він конкретно володіє і визначає його актуальний рівень підготовки до виконання професійно-педагогічної діяльності.

Проте компетентність позначає зовнішню характеристику досягнутого результату. Внутрішні витрати на досягнення цього результату, ті психологічні ресурси, якими володіли майбутні педагоги до початку підготовки до професійної діяльності і які вони витрачали для досягнення власної компетентності, - залишаються поза уваги дослідників. Тобто характеристики, що виявляють індивідуальність студентів і зумовлюють ефективність їхньої підготовки як суб'єктів самостійної навчальної діяльності залишаються невизначеними.

Зважаючи на це, узагальнюючим показником, у якому збігаються функції ефективності і результативності підготовки визначаємо підготовленість майбутніх фахівців дошкільної освіти до самостійної навчальної діяльності, що здійснюється в умовах заочного навчання професійно-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі. Поняття «підготовленість», з одного боку, є універсальною характеристикою досягнутого результату на певному етапі підготовки. З іншого, воно дозволяє характеризувати відповідність наявного потенціалу студентів для оволодіння певних знань, умінь, навичок завданням подальшого розвитку і вдосконалення.

**3.1.1. Сутність і складові підготовленості студентів заочної форми навчання до самостійної навчальної діяльності як результату підготовки у ВНЗ.** У наукових джерелах проблемі процесуальності професійного становлення людини приділяється велика увага, переважно в аспекті формування її як суб'єкта діяльності. Особливий інтерес у цій галузі

представляють роботи Б. Г. Ананьєва [13], А. В. Брушлинського [87], Є. О. Климова [231], Т. В. Кудрявцева [267] та ін. Загальним для них є положення про те, що діяльність відіграє вирішальну роль у професійному становленні особистості. «Взаємовідношення» індивідуальності як вершини в розвитку особистості і її діяльності проявляються у взаємному пристосуванні, адаптації їх структур. Результатом цього взаємного пристосування, зазвичай розглядають формування індивідуального стилю діяльності, професійно важливих якостей і т. ін.). Підкреслюється, що у цьому процесі відбувається не тільки актуалізація професійно значущих якостей, здібностей, знань і навичок, а й власне розвиток особистості професіонала [73, с. 4].

На думку Т. В. Кудрявцева і В. Ю. Шегурової, беручи участь спочатку в навчально-професійній, а потім у професійній діяльності, індивід не тільки набуває адекватного уявлення про свою професію і про власні можливості, але й активно розвивається як суб'єкт професійної діяльності і, формуючи ставлення до себе як до діяча, він розвивається як особистість [266, с. 53]. А. К. Маркова називає професійне становлення процесом професіоналізації і визначає його «як цілісний, безперервний процес становлення особистості спеціаліста і професіонала, який започатковується з моменту вибору професії, триває протягом усього професійного життя людини і завершується, коли людина припиняє свою професійну діяльність». При цьому підкреслюється, що «в цілому професіоналізація – це один з боків соціалізації ... Особистісний простір ширше професійного» [300, с. 62-64]. У цьому зв'язку стає очевидним неоднорідність процесу професійного становлення особистості, його цільний і нерозривний зв'язок з процесом соціалізації. Зважаючи на це, ці два процеси необхідно розглядати у взаємодії один з одним, ураховуючи їх співвідношення на різних вікових етапах. Отже, професійне становлення є однією з форм розвитку особистості.



Відповідно до цього твердження, уявляється справедливою і досить переконливо обґрунтованою думка тих авторів, які вважають, що професійне становлення людини – це тривалий і динамічний процес, що має певні стадії і етапи. Так, Т. В. Кудрявцев вважає, що «професійне становлення – не короткочасний акт, що охоплює лише період навчання і виховання в стінах одного з типів професійних навчальних закладів. Воно – тривалий динамічний процес, що складається із чотирьох основних стадій. Перехід до кожної наступної стадії закладається в ході попередньої і супроводжується виникненням у суб'єкта низки суперечностей і нерідко, навіть, кризових ситуацій» [265, с. 7]. У межах цієї концепції вчений виділяє три наскрізні лінії професійного розвитку особистості: розвиток мотиваційно-потребнісної сфери професіонала; формування операційно-технічних елементів професійної діяльності; професійне самовизначення. Крім цього, він пропонує розрізняти чотири основні стадії професійного становлення особистості.

Перша стадія полягає у виникненні та формуванні професійних намірів під впливом загального розвитку, початкового орієнтування і прилучення до різних видів праці в загальноосвітній школі, здійснюється соціально і психологічно обґрунтований вибір професії.

Друга стадія є власне професійним навчанням, тобто цілеспрямована підготовка особистості до обраної професійної діяльності. На цій стадії відбувається активне формування мотивів, адекватних професійній діяльності.

Третя стадія характеризується активним оволодінням професією і набуттям особистістю свого особливого місця в системі виробничого колективу, певним рівнем розвитку професійно важливих якостей. На четвертій стадії особистість повністю реалізується в самостійній професійній праці. Як бачимо, ця класифікація зорієнтована на особистісне становлення професіонала, на його самореалізацію у професійній

діяльності в контексті соціальних зв'язків у професійному оточенні.

На погляд Е. Ф. Зеєра [195], у процесі професійного становлення особистості виділяються три стадії: період оптації, стадія професійної підготовки та стадія розвитку професіонала. Процес професіоналізації А. К. Маркова [300] розбиває на стадії профорієнтації, профвідбору, профосвіти, профадаптації, включення людини в професійну діяльність, спеціалізації, підвищення професійної кваліфікації, перепідготовки на іншу спеціальність, розквіту професійної діяльності (акме), завершення і відходу від активної професійної діяльності.

Отже, у вивченні стадій професійного становлення на основі аналізу робіт вітчизняних учених-психологів, можна вести мову про розбіжність у назвах, кількості, вікових межах етапів, стадій, фаз цього процесу. Проте всі дослідники виділяють стадію підготовки до вибору професії, стадію професійної підготовки і стадію власне професійної діяльності.

Розглянемо більш докладно стадію професійного становлення особистості – стадію професійного навчання, або підготовки до майбутньої професійної діяльності. Її особливе значення пояснюється низкою обставин. Провідною діяльністю стає навчально-пізнавальна діяльність, що зорієнтована на оволодіння професійною діяльністю. Е. Ф. Зеєр [195] підкреслює, що в її межах складаються пізнавальні і професійні інтереси, формуються життєві плани майбутніх фахівців. Новотвором цієї стадії є професійне самовизначення, що підсилює або змінює мотивацію професійної підготовки, як оволодіння певною професійною діяльністю.

Т. В. Кудрявцев [267] уважає самовизначення центральною ланкою процесу професійного становлення, найбільш значущим компонентом професійного розвитку особистості, а також критерієм одного з етапів цього процесу. В. В. Чебишева [505], розглядаючи професійне самовизначення у зв'язку з розробленням проблеми формування людини як суб'єкта професійної діяльності та аналізом особливостей її самосвідомості,

сформулювала деякі загальні положення управління цим процесом. На формування професійного самовизначення як результату етапу професійного становлення вказують й інші вчені (А. К. Маркова [300]; Ю. В. Варданян, [94] та ін.). Ряд авторів підкреслює зв'язок характерологічних рис особистості з професійним самовизначенням і успішністю її професійного навчання (Т. В. Кудрявцев, А. І. Сухарева [265]).

Вивчення професійного самовизначення виступає як значуще дослідницьке завдання всієї сукупності теоретико-експериментальних робіт зі створення наукової теорії професійного становлення фахівця, умовою свідомого і цілеспрямованого управління процесом професійного навчання. Так, Л. І. Божович називає самовизначення «мотиваційним центром, який визначає діяльність людини, поведінку і її ставлення до довколишнього» [74, с. 44]. Виходячи із цього положення очевидно, що одним із найважливіших критеріїв успішного становлення фахівця виступає його професійна мотивація, тобто те, що спонукає людину саме до цього виду діяльності. Одна зі стрижневих думок А. К. Маркової полягає в тому, що все залежить від цінностей, що спонукають людину до діяльності, від мотивації її праці. Вона визначає професійну мотивацію як «те, заради чого людина вкладає свої професійні здібності, здійснює професійне мислення і т. ін.» [301, с. 67]. Про сформованість професійної мотивації можна судити по позитивному ставленню людини до своєї професії, ступеня задоволеності нею, а також за провідними мотивами вибору цієї професії і мотивами самої професійної діяльності. У міру формування майстерності відбувається зміна мотивації [532, с. 41].

Сформованість професійної мотивації, безумовно, відіграє вирішальну роль у професійному становленні, про що пише Е. С. Чугунова. «У професійній діяльності мотивація виступає як сполучна ланка, яка визначає цілеспрямований характер дій людини – потенційні можливості особистості, потреба в цьому виді діяльності, в організації соціальної

взаємодії в професійному середовищі. Мотивація може зумовлювати вибір професійної діяльності, випереджаючи реальні можливості конкретної особистості, виступати як активний стимул розвитку, перебудови особистості в цілому» [508, с. 73]. Але суттєву роль в успішному професійному становленні відіграє не тільки мотивація як бажання, намір, ай наявність певного ансамблю здібностей, індивідуального для кожної людини. Саме вони в поєднанні із соціальною ситуацією професійної підготовки мають вирішальне значення для формування студента як суб'єкта навчальної діяльності і майбутнього професіонала. Натомість, в контексті підготовки майбутніх фахівців до професійно-педагогічної діяльності ці здібності характеризуються і визначаються тільки як педагогічні, нехтуючи одним із базових принципів сучасної психології, згідно якою будь-які здібності виникають і розвиваються тільки у відповідній діяльності. Тобто, педагогічні здібності – це той психологічний феномен, який виникає і розвивається тільки у відповідній педагогічній діяльності.

На нашу думку, у процесі підготовки до професійно-педагогічної діяльності вирішальну роль відіграють не педагогічні здібності, які ще треба розвинути, а здібності до навчання. Саме вони визначають успішність просування майбутнього педагога на шляху усвідомлення сутності професійно-педагогічної діяльності, її мети, способів і методів здійснення і набуття досвіду практичного втілення власних уявлень.

Слід зазначити, що проблема здібностей широко висвітлена у працях Б. Г. Ананьєва [14], О. М. Леонтьєва [287], К. К. Платонова [387], С. Л. Рубінштейна [425], В. Д. Шадрикова [511; 513], та інших дослідників. Так, С. Л. Рубінштейн розуміє під здібностями «складне синтетичне утворення, яке включає в себе цілу низку даних, без яких людина не була б здатна до якоїсь конкретної діяльності, і властивостей, які лише в процесі певним чином організованої діяльності виробляються» [424, с. 204-205].

Б. М. Теплов [477] запропонував три ознаки здібностей, що найбільш часто використовуються спеціалістами: 1) здібності – це індивідуально-особистісні особливості, що відрізняють одну людину від іншої; 2) тільки те є здібностями, що забезпечує успішність виконання діяльності або декількох діяльностей; 3) здібності не зводяться до знань, умінь і навичок, які вже вироблені в людини, хоча й зумовлюють легкість і швидкість набуття цих знань і навичок.

Найбільш детально проблема здібностей розглядається в роботах В. Д. Шадрикова [510; 512; 513]. Він доходить висновку, що поняття «здібність» є психологічною конкретизацією філософської категорії властивості. На думку вченого, найбільш загальним поняттям, яке описує психологічну реальність, є поняття психічної функціональної системи, процес функціонування якої (психічний процес) забезпечує досягнення певного корисного людині результату. При цьому кожна здібність (особливість того чи іншого психічного процесу на цьому рівні його розвитку і формування) зумовлює виконання багатьох видів діяльності, також і тих, що вперше освоюються. Найважливіша функція здібностей полягає в тому, щоб «просувати вперед», змінювати, перетворювати певну діяльність людини. Особистість є джерелом, носієм і «організатором» використання власних здібностей. Саме вона може розвивати й вдосконалювати їх як центральні і саме ті здібності, які найбільше відповідають її психологічному й особистісному складу [23, с. 55].

Отже, здібності, які проявляються у вигляді простих і більш складних властивостей (якостей) особистості, з одного боку, допомагають їй успішно брати участь у діяльності, з другого - у ній же формуються і розвиваються.

Дослідженнями доведено, що види діяльності, до яких залучаються люди і в яких вони починають виявляти свою активність як професіонали, умовно можуть бути поділені на п'ять груп. В одних групах головним об'єктом діяльності виявляється природа, в других – техніка, у третіх –

люди, у четвертих – знакові системи (цифри, символи, формули тощо), у п'ятих – образи мистецтва. Щоб успішно займатися кожним із цих видів діяльності, крім загальних, у людини повинні бути розвинені спеціальні здібності, відповідні вимогам діяльності, що виконується [218, с. 176-178]. За твердженням В. В. Богословського і В. О. Маркелової, «кожна професійна діяльність вимагає від фахівця певного набору особистісних якостей, в яких певні загальнолюдські якості під впливом специфіки діяльності починають виступати як професійно значущі» [69, с. 53].

Проблемі спеціальних здібностей присвячено роботи Б. М. Теплової, В. П. Ягункової, В. І. Крутецького, Л. І. Уманського, Ф. Н. Гоноболіна, Н. В. Кузьміної, А. Ф. Есаулова та ін.

Принциповий підхід до будь-яких спеціальних здібностей людини полягає в акцентуванні їх нерозривного зв'язку із загальними здібностями. За Д. М. Завалішиною, загальнолюдські здібності – це в основному працездатність і забезпечують її особистісні властивості - відповідальність, акуратність, працьовитість. Формування цього компонента здібностей пов'язано з вихованням людини як суб'єкта праці, насамперед, її мотиваційно-ціннісної сфери. Загальні здібності – це «родові» різноманітні можливості нормальної людини, що є результатом її сукупної життєдіяльності в певний історичний момент і в певній культурі [182].

Спеціальні здібності – це необхідна для певної діяльності специфічна якість або рівень розвитку професійно важливих якостей, що передбачають для свого розвитку тривалу певну діяльність і часто особливе тренування. Спеціальні здібності нерідко є природними. Можна з упевненістю говорити, що названі компоненти можуть бути віднесені до будь-яких професій, зокрема до професії педагога дошкільної освіти [182, с. 30].

Розрізняючи спеціальні і загальні здібності, Д. М. Завалішина пов'язує загальні здібності з більш загальними умовами провідних форм людської діяльності, а спеціальні – з окремими, більш конкретними видами

діяльності. Тим самим проводиться лінія «діяльнійсної редуції»: здатності конституюються не за видами психічної функціональної системи, а за видами діяльності [182]. На думку В. Д. Шадрикова [512], професійно важливі якості є індивідуальними якостями суб'єкта діяльності, що впливають на ефективність його діяльності і успішність її освоєння.

Отже, одним із показників результативності професійної підготовки фахівця у вищому навчальному закладі є певний рівень розвитку у нього професійно важливих якостей, основою яких є загальні і спеціальні здібності.

Вивчаючи більш докладно стадію професійного навчання, Г. Т. Хрлопян доходить висновку, що вступ до вищого професійного навчального закладу спочатку призводить до зниження власне професійної активності особистості, зумовленого тим, що кінцева мотивуюча мета – готовність до самостійної професійної діяльності «відсунута» на 3-5 років. Активність особистості на початковому етапі навчання концентрується на питаннях адаптації до нового навчального колективу і нових вимог навчально-виховного процесу, освоєння нових соціальних ролей. І лише на старших курсах професійна спрямованість у навчанні, що виражається в профільних і спеціалізованих дисциплінах, наближення до закінчення навчального закладу, стимулюють безпосередньо професійну активність особистості як освоєння професійно значущих знань, умінь і навичок, спонукають «проекувати» себе в майбутню професію.

Саме в цьому контексті при аналізі стадій процесу професіоналізації у виші автори виділяють три періоди професійного навчання, що становлять етапи навчання студентів: 1) попередній, підготовчий, або орієнтувально-адаптивний; 2) загальнонауковий, або професійно-орієнтувальний; 3) спеціалізований, або професійно-проекувальний.

О. Б. Каганов, розглядаючи стадії професійного навчання у вищому навчальному закладі, конкретизує професійне становлення студентів у

вигляді послідовного проходження таких етапів: перехідного (1-3 семестр), накопичувального (4-7 семестр), визначального (8-10 семестр) [210, с. 10].

Резюмуючи викладене, можна констатувати, що ефективність процесу професійної підготовки майбутніх фахівців залежить від успішного проходження всіх його стадій і етапів. Але особлива роль належить стадії адаптації до умов професійної підготовки у виші, коли поглиблюється інтерес до професії, формуються професійне мислення і система професійно важливих якостей, необхідних не тільки для майбутньої трудової діяльності, але й для її опанування, що відбувається як розвиток загальних здібностей особистості до навчання засобами професійно-орієнтованої підготовки.

В умовах заочного навчання здібності студентів до навчально-пізнавальної діяльності набувають особливої значимості, оскільки результати навчання і ефективність цього процесу для майбутньої професійно-педагогічної діяльності цілком залежить від самих студентів. Їхня підготовленість до самостійної навчально-пізнавальної діяльності, що виявляється у здатностях опрацьовувати (аналізувати, класифікувати, систематизувати, узагальнювати) навчальну інформацію стає вирішальним показником їх подальшої успішної підготовки до освоєння професійної педагогічної діяльності. За довідковим джерелом «підготовленість» розуміється як «...готовність до якої-небудь діяльності, здатність до неї» [355, с. 452].

Отже, під підготовленістю до самостійної навчальної діяльності, яка впливає на успішність навчання студентів-заочників будемо розуміти їх здатність до самостійного опрацьовування навчальної інформації і організації пізнавальної діяльності, необхідних для підготовки до професійної діяльності і її здійснення.

### **3.1.2. Індивідуальні показники підготовленості студентів заочної**



**форми навчання до самостійної навчальної діяльності.** Досліджуючи професійне становлення особистості, учені основну увагу приділяють процесу формування особистості в умовах професійної діяльності, підкреслюючи компенсаторні моменти психіки людини, великі можливості розвитку її професійних здібностей і самовдосконалення. Вихідним при цьому є методологічний принцип єдності свідомості, особистості і діяльності, що дозволяє комплексно, інтегративно підійти до розуміння механізму взаємозв'язку зовнішніх обставин і внутрішніх умов (зовнішнє через внутрішнє). Саме це визначає конструктивність суб'єктного і діяльнісного підходів, на які спираються більшість вітчизняних учених.

Натомість у переважній більшості досліджень, де використовується цей підхід, автори обмежуються обговоренням педагогічних умов, організаційних засобів, що забезпечують можливість для вияву студентами їх власної активності як суб'єктів навчальної діяльності. Фактично йдеться про складову, яка в управлінській схемі виступає другим кроком, що визначає простір для розгортання змісту професійної підготовки, його методичного забезпечення і організаційного супроводу. Складова, що визначає потенційні можливості кожного студента в опануванні цього змісту, їх індивідуальну здатність до успішного навчання, у педагогічних дослідженнях, присвячених підготовці майбутніх педагогів у ВНЗ, залишається поза уваги науковців. Проте в психології здатність людини до навчання розглядається важливою передумовою результативності цього процесу, його якості (В. М. Дружинін, С. Л. Рубінштейн та ін.).

Характеризуючи ці психологічні механізми здатності людини до навчання, С. У. Гончаренко зазначає, що на відміну від педагогічного поняття «навчання», термін «навчення» застосовується переважно в психології поведінки і охоплює широке коло процесів формування індивідуального досвіду [134, с. 224]. Навчення має багаторівневий характер: рефлексорний, який включає сенсорне, моторне й сенсорно-

моторне навчання; когнітивний – навчання фактичних знань, практичних операцій і дій; інтелектуальний – навчання теоретичних знань і систем ідеальних операцій і дій.

За С. М. Вишняковою, термін «навченість», на відміну від навчання, використовується для позначення певного рівня психологічної підготовленості до певного виду професійної діяльності, володіння розумінням суті справи, знаннями, вміннями і навичками, необхідними для успішного виконання завдань певного змісту і рівня складності [107, с. 205].

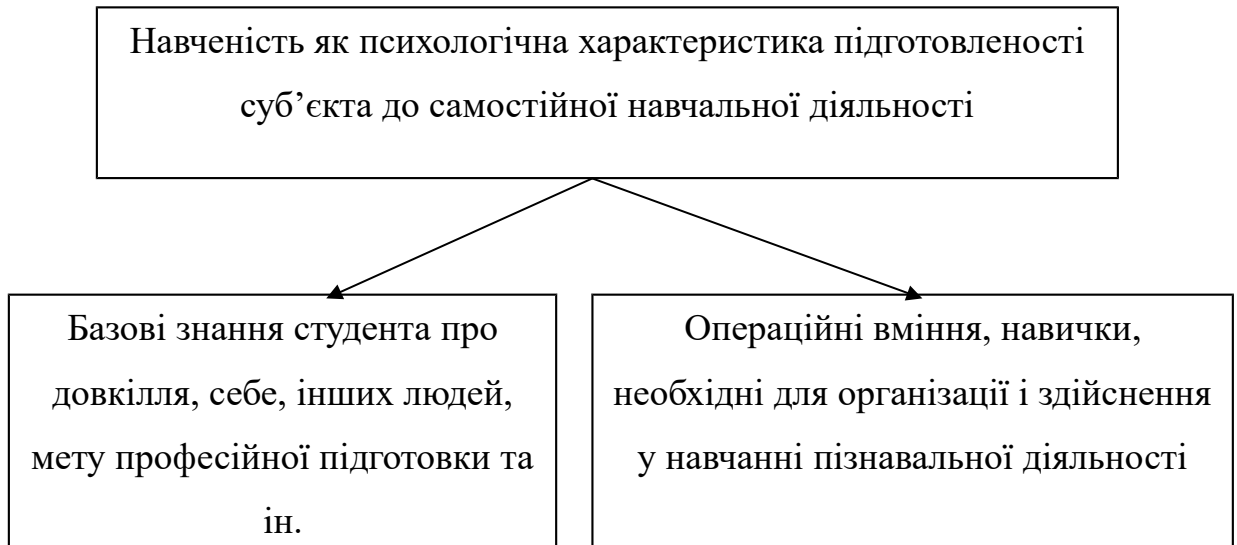
Навченість – це завжди результат навчання (організованого чи стихійного), що включає наявний в учня до сьогодні запас знань і сформовані відповідні способи і прийоми їх набуття (уміння вчитися) [568].

[А. К. Маркова](#) у цьому контексті розрізняє феномени «навченість» і «научіння», які характеризують основні «пласти» перспектив актуального розвитку особистості і зону її найближчого розвитку [299]. На думку автора, в навченості виділяється наявний рівень того, що вже певним чином склалось у досвіді індивіда і є результатом його попереднього навчання (систематичного і стихійного, впливів із боку вчителів, батьків, однолітків, мас-медіа тощо). Це те, що є психологічною базою для подальшої роботи. Кожна людина, учень, студент к моменту, коли розпочинається навчання, володіє не тільки певним запасом знань, але й умінням вчитися. Іншими словами навченість - це наявна когнітивна і операційна база, якою вже володіє особистість на момент включення в процес навчання. Вочевидь, що у студентів, які вступають на заочну форму підготовки до професійної діяльності, ця база є дуже різноманітною: за обсягом життєвого досвіду, змістом знань і станом умінь навчатись.

Навченість – це, з одного боку, результат минулого досвіду, з іншого – це психологічний індивідуальний чинник, що зумовлює продуктивність дій студентів на майбутньому новому етапі навчання. За своєю структурою, навченість включає:

- наявний у суб'єкта до сьогодні запас знань;
- усталені, сформовані навчальні дії, вміння та навички, фрагменти вміння вчитися.

Стосовно студентів заочної форми навчання цю структуру можна конкретизувати в такий спосіб (див. рис. 3.1).



**Рис. 3.1. Складові навченості студентів заочної форми навчання**

Отже, у сфері навченості в кожного студента, в силу його індивідуальних особливостей виявляється різна ступінь сприйнятливості, чутливості до засвоєння знань, здатності до самостійного пошуку, усвідомлення і структурування навчальної інформації.

У контексті дослідження навченість – це те, що виявляє результативність попереднього етапу розвитку студентів заочної форми навчання як суб'єктів навчальної діяльності, їх когнітивна і операційна база мислення, на яку можна спиратись і яку можна реально використовувати в організації їхньої підготовки до професійної діяльності у ВНЗ. У нашому розумінні, це загальна характеристика підготовленості до самостійного

навчання, що є результатом попереднього досвіду студентів і характеризує актуальний стан їх здібності до самостійної навчальної діяльності.

Натомість є інший бік цього феномену, який характеризує індивідуальну чутливість і здатність кожного окремого студента до використання і подальшого розвитку власних здібностей.

У психології, наочіння в широкому розумінні – це внутрішня, психологічна здатність до засвоєння знань і способів дій, індивідуальна підготовленість суб'єкта навчальної діяльності до переходу на нові рівні навчання. Вона характеризує наявність у того, кого навчають, загальних здібностей до навчання, його вміння самостійно опрацювати інформацію і систематизувати її відповідно до усвідомлюваної діяльності. Наочіння виступає як індивідуальна можливість, потенціал психічного розвитку студента як суб'єкта навчальної діяльності в досягненні наступних, більш високих рівнів навченості і засвоєння більш складних систем знань, способів діяльності. Саме через наочіння виявляються індивідуальні показники, що впливають на швидкість і якість засвоєння людиною знань, умінь і навичок у процесі навчання [242, с. 211].

Наочіння (англ. docility, educational ability, learning ability) – це емпірична характеристика індивідуальних можливостей тих, кого навчають, до засвоєння навчальної інформації, до виконання навчальної діяльності, запам'ятовування навчального матеріалу, розв'язання пізнавальних задач, виконання різних типів навчального контролю і самоконтролю [76].

Наочіння трактується як здатність до оволодіння усього нового, також і навчального матеріалу (нових знань, дій, форм діяльності) [76].

Як емпірична характеристика індивідуальних здібностей людини до навчання, наочіння містить багато показників і параметрів, що впливають на успішність її дій як суб'єкта навчальної діяльності. У першу чергу, вчені до них відносять пізнавальні здібності (особливості сенсорних і перцептивних процесів, пам'яті, уваги, мислення і мовлення), особливості мотивації,

характеру, емоційні прояви; ставлення до засвоюваного навчального матеріалу, до навчальної групи і викладача. Важливою характеристикою навченості є якості, що визначають спілкування, і відповідні прояви особистості (товариськість, замкнутість).

За даними психологічних досліджень (Б. Г. Ананьєв, З. І. Калмикова, О. М. Морозов т ін.) наuczіння розвивається і формується з раннього дитинства. Особливого значення для формування здатності до навчання набувають сензитивні періоди: при переході від дошкільного дитинства до систематичного навчання в школі, від шкільного навчання до спеціального навчання, що передбачає оволодіння різними видами професійної діяльності (у профтехучилищах, технікумах і вишах). Проте найбільш суттєві властивості пізнавальних процесів людини як суб'єкта навчальної і пізнавальної діяльності забезпечують: а) управління пізнавальними процесами (довільна увага, пам'ять і т. ін.), б) здатність до оволодіння, розуміння і використання різних видів мовних і інших знакових систем (символічної, графічної, образної), в) можливості освіти і самоосвіти.

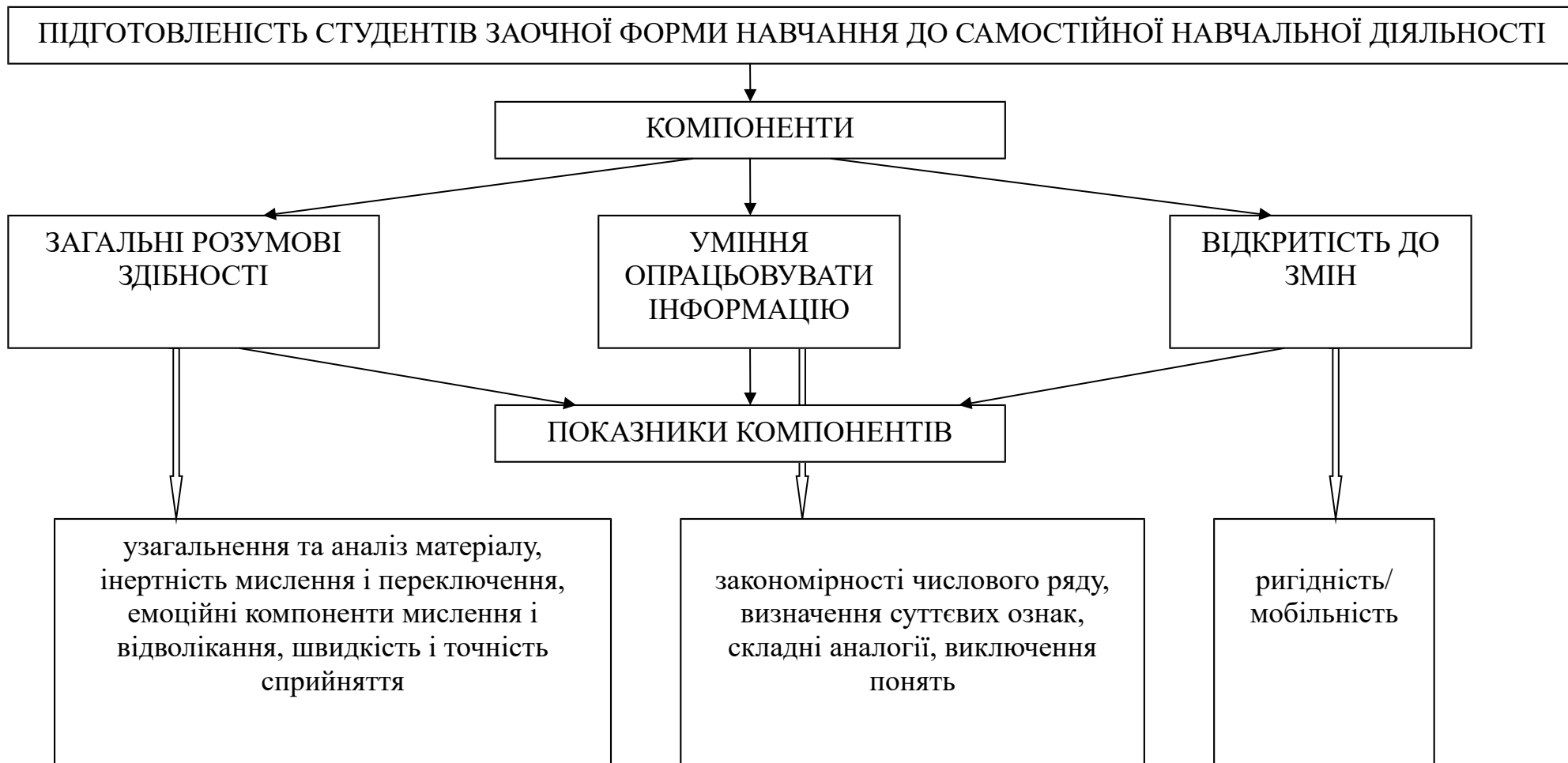
Б. Г. Ананьєв розуміє наuczіння як підготовленість психіки людини на всьому попередньому відрізку її формування до швидкого розвитку в процесі навчання в чітко визначеному напрямку [15, с. 23]. З. І. Калмикова трактує наuczіння як один із головних показників розумового розвитку. Наuczіння, за її визначенням, це «система, ансамбль інтелектуальних властивостей особистості, формування якостей її розуму, від яких залежить продуктивність навчальної діяльності - за наявності вихідного мінімуму знань, відносин до учіння та інших необхідних умов» [215, с. 7]. Індивідуальне поєднання якостей розуму визначає індивідуальні відмінності суб'єктів у їх здатності до навчання [566].

О. М. Морозов визначає такі ознаки наuczіння: швидкість формування нових понять, узагальнень; гнучкість розумових операцій; здатність вирішувати завдання різними способами; пам'ять на загальні поняття;

узагальнені знання; інтелектуальна активність та ін. [566]. У цілому, навчання впливає на: активність орієнтування в нових умовах пізнавальної ситуації; перенесення відомих способів вирішення пізнавальних завдань в нові ситуації; швидкість утворення нових понять і способів пізнавальної діяльності; темп, економічність (кількість матеріалу, на якому вирішується завдання, число кроків), працездатність, витривалість; сприйнятливність до допомоги іншої людини.

Узагальнюючи вище викладене, вважаємо, що підготовленість студентів-заочників до самостійного навчання професійно-педагогічної діяльності зумовлюється, з одного боку, станом їх навченості, що виявляє їх наявну когнітивну і операційну базу навчання. З іншого – навчанням як рівнем розвитку здібностей до навчання, того, що визначає індивідуальний ступінь прояву ними активності як суб'єктів навчальної діяльності. Структура цих компонентів представлена у вигляді схеми на рис. 3.2.

У студентів заочної форми навчання стан їхньої навченості сьогодні виявляється на вступних іспитах до вищого навчального закладу і, як мінімум, відповідає загальним стандартам повної середньої освіти. Саме наявність такого спільного для всіх студентів мінімуму є базою для їх подальшої професійної підготовки у виші, підставою для розробки змісту навчальних планів і навчальних програм.



**Рис. 3.2. Компоненти підготовленості студентів заочної форми навчання до самостійної навчальної діяльності**

Сильною можна вважати мотивацію студентів-заочників до навчання, оскільки це дорослі, які свідомо обирають цей шлях здобуття вищої освіти і оволодіння професійно-педагогічною діяльністю і готові прийняти всі незручності цього шляху. Відмінності розпочинаються з того, що всі студенти у різному ступені володіють навичками і вміннями, необхідними для самостійного опанування навчальних дисциплін, опрацювання навчальної інформації; вони різною мірою схильні до оновлення і доповнення своїх уявлень, що закономірно пов'язано з новим змістом їхнього навчання.

Визначення складових і функцій підготовленості студентів як здатності до успішної самостійної навчальної діяльності дозволили звернутись до їх конкретизації відповідно до вимог індивідуалізації навчання студентів заочної форми навчання.

### **3.2. Моделювання індивідуальної підготовленості майбутніх фахівців дошкільної освіти до самостійної навчальної діяльності в системі заочного навчання**

У сучасних наукових дослідженнях відсутні концепції підвищення ефективності підготовки майбутніх педагогів і зокрема, фахівців дошкільної освіти через урахування їх індивідуальних здібностей до навчання. Зазвичай автори обмежуються констатуванням особливостей мотивації студентів до оволодіння педагогічною професією, рівнем їх знань і умінь у певній сфері педагогічної діяльності, їх ціннісними орієнтаціями тощо. Зважаючи на це, звернулись до визначення індивідуальних провів підготовленості студентів заочної форми навчання до професійної підготовки у вищому навчальному складі на засадах математичного моделювання.

У педагогічній науці метод моделювання обґрунтований у працях В. Г. Афанасьєва [32], В. А. Веникова [99], Б. О. Глинського [128],



В. А. Штофф [522] та ін. Найбільш повним, на наш погляд, є визначення моделювання, що наводить Г. В. Суходольський, який трактує його «як процес створення ієрархії моделей, в якій певна реально наявна система моделюється в різних аспектах і різними засобами» [469].

Методика моделювання пов'язана із загальним методом наукового пізнання і з необхідністю вирішення певних психолого-педагогічних завдань. Коли будуються різні моделі досліджуваних явищ, моделювання виступає в ролі навчального засобу і способу узагальнення пізнавального матеріалу, його уявлення в згорнутому вигляді. Крім того, моделювання забезпечує логічне упорядкування, побудову семантичних схем, подання інформації в наочній формі та в розрахунку на образні асоціації за допомогою мнемонічних правил.

Слід зазначити, що в педагогічного моделювання є «термін-партнер», який часто супроводжує його в наукових текстах, - це проектування. У деяких публікаціях ці терміни використовуються як зіставні і підмінюють один одного, тобто є, де це допустимо, синонімами (О. М. Дахін [153], В. І. Міхєєв [311], В. М. Монахов [312], В. Є. Радіонов [411] та ін.).

Здебільшого проектування спрямоване на створення моделей планованих (майбутніх) процесів і явищ на відміну від моделювання, яке може поширюватися і на минулий досвід з метою його глибшого осмислення. Компонентами проектної діяльності можуть виступати конкретні моделі або модулі (функціональні вузли, які об'єднують сукупність елементів, наприклад, освітньої системи). Проектна діяльність людини зумовлена її здатністю будувати у своїй свідомості, придумувати ідеальні моделі, які частково відображають дійсність і частково відображають суб'єктивний світ людини, її цінності і цілі.

У теорії педагогічного проектування виділяють:

- прогностичну модель як уявлення про оптимальний розподіл ресурсів і конкретизації цілей;

- концептуальну модель як програму дій;
- інструментальну модель, за допомогою якої можна виявити і підготувати засоби виконання певної діяльності;
- модель моніторингу як спосіб виявлення і корегування можливих відхилень від планованих результатів;
- рефлексивну модель, яка створюється для вироблення рішень у випадку виникнення несподіваних і непередбачуваних ситуацій.

Будь-яке проектування починається з уточнення структури освітньої парадигми, її змістового наповнення, тобто методологічних засад. У цьому сенсі освітня парадигма є засновничою моделлю для будь-якої наукової діяльності, також і для теорії проектування. Основні положення педагогічного моделювання відображено в таких етапах:

- входження в процес і вибір методологічних підстав для моделювання, якісний опис предмета дослідження;
- постановка завдань моделювання;
- конструювання моделі з уточненням залежності між основними елементами досліджуваного об'єкта, визначенням параметрів об'єкта і критеріїв оцінки змін цих параметрів, вибір методик вимірювання;
- дослідження валідності моделі у виконанні поставлених завдань;
- застосування моделі в педагогічному експерименті;
- змістовна інтерпретація результатів моделювання.

Отже, аналіз літературних джерел, навчально-методичних розробок, наявна педагогічна практика підготовки у вищих навчальних закладах студентів заочної форми навчання дали можливість звернутись до розробки математичної моделі індивідуальної підготовленості майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійної діяльності в системі заочного навчання.

Як було зазначено вище, серед безлічі чинників, які зумовлюють успішність підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти, що навчаються заочно центральне місце належить їх підготовленості до

самостійної навчальної діяльності, що в психологічних термінах позначається як наuczіння. Складність вивчення наuczіння як здатності, полягає в тому, що на результат навчання впливають дуже багато чинників. Насамперед – це настанови, інтереси, мотивація та багато інших психічних властивостей особистості.

З одних наукових і науково-популярних джерел в інші переходять приклади того, як учень, який погано навчався в школі, у подальшому досягає вершин і стає доктором наук або Нобелівським лауреатом. Дійсно, практика показує, що в розряд слабовстигаючих, за відсутності мотивації до навчання, потрапляють учні з високим рівнем розумового розвитку. Причина криється у відсутності мотивації до навчання. Однак люди з інтелектом нижче середнього ніколи не входять до числа добре встигаючих у навчанні (Л. Ф. Блейхер, В. М. Бурлачук). Ця залежність подібна зв'язку між інтелектом і креативністю.

У моделі Е. П. Торренса інтелект служить базою креативності, тому людина з низьким інтелектом не може бути креативною, хоч інтелектуал не завжди є творчою особистістю [556].

У дослідженні висунули припущення, що до компонентів та показників, які виявляють індивідуальну підготовленість до самостійної навчальної діяльності і можуть впливати на успішність підготовки студентів заочної форми навчання у виші належать: відкритість до змін (прояв ригідності/мобільності); уміння опрацьовувати інформацію (закономірності числового ряду, визначення суттєвих ознак, складні аналогії, виключення понять); загальні розумові здібності (узагальнення та аналіз матеріалу, інертність мислення і переключення, емоційні компоненти мислення і відволікання, швидкість і точність сприйняття); вік; освіта.

Розглянемо ці показники більш докладно. У дослідженнях психологів доведено, що відносно здатності адаптуватись до нових умов діяльності, у

т.ч. до навчання, відкритість до змін виявляється через певні психологічні характеристики, серед яких найбільш поширеною є ригідність/мобільність (Б. О. Душков, О. В. Корольов, Б. О. Смірнов та ін.). За їх визначенням, ригідність є рисою особистості, яку належить до низки найбільш важливих. Вона являє собою утрудненість (аж до повної нездатності) у зміні наміченої людиною програми діяльності в умовах, що об'єктивно вимагають її перебудови. Інакше кажучи, ригідність – це здатність до збереження або зміни власних настанов, стереотипів, способів мислення; здатність або нездатність змінити власні погляди і позиції. Протилежністю ригідності є властивість мобільності, яка свідчить про здатність до гнучкої, варіативної зміни настанов, способів мислення, позицій і т. ін. Згідно зі шкалою, запропонованою в методиці дослідження ригідності [220, с. 393-394], прояви ригідності можуть оцінюватись у такий спосіб:

- 0 - 13 балів - свідчить про мобільність випробуваного;
- 14 - 27 балів - випробуваний проявляє риси ригідності;
- 28 - 40 балів - дозволяє говорити про високу ригідність.

Здатність студентів до опрацювання інформації за законами логіки виявляються у декількох аспектах. Це здатність до диференціації суттєвих і несуттєвих ознак предметів (явищ), що досліджувалася за методикою «Виділення суттєвих ознак» [220, с. 221]. Згідно з цією методикою, наявність хибних суджень свідчить про переважання конкретно-ситуаційного стилю мислення над абстрактно-логічним. За запропонованою автором шкалою, результати виконання тестів від 1 до 5 балів відповідають конкретному стилю мислення; від 6 до 9 балів – абстрактному стилю мислення.

Для виявлення вміння студентів виявляти у наданій інформації певні закономірності використовувалася методика «Закономірності числового ряду» [220, с. 219]. Оцінка проводилася за кількістю правильних відповідей. Відповідно шкали автора, кількість трьох правильних відповідей

відповідала нормі ( $n = 3$ ). Кількість правильних відповідей менше 3 ( $n < 3$ ) відповідала рівню розвитку логічного мислення нижче норми, а кількість правильних відповідей більше 3 ( $n > 3$ ) відповідала рівню розвитку логічного мислення вище норми.

На додаток до цього тесту і для з'ясування того, наскільки студентам властиве розуміння складних логічних відносин і виділення абстрактних зв'язків, було запропоновано методику «Складні аналогії» [220, с. 220-221].

Згідно з цією методикою, якщо студент правильно виконував усі завдання і логічно пояснював усі зіставлення, то це свідчило про те, що йому доступне розуміння абстракцій і складних логічних зв'язків. Якщо студент важко усвідомлював інструкцію, помилявся при зіставленні її вимог з реальними результатами і ураховував їх тільки після ретельного аналізу помилок і міркувань, то це виступало свідченням необґрунтованості його умовиводів, непевності мислення, довільності, нелогічності міркувань, дифузності, розпливчастості думки на тлі виявлення логічних зв'язків; або хибного розуміння аналогії зв'язків. Відповідно до запропонованої авторами методики шкали оцінок, бали від 1 до 5 свідчили про відсутність розуміння студентами абстракцій і складних логічних зв'язків. Бали від 6 до 9 свідчили про наявність розуміння студентами абстракцій і складних логічних зв'язків.

Для визначення здатності студентів до класифікації та аналізу була використана методика «Виключення понять» [220, с. 225]. Оцінка проводилася за кількістю правильних відповідей. Кількість правильних відповідей від 8 до 10 відповідала балам від 1 до 3 і належало до низького рівня здатностей студентів до класифікації й аналізу. Кількість правильних відповідей від 11 до 14 відповідала балам від 4 до 6 і середньому рівню здатності студентів до класифікації й аналізу, а кількість правильних відповідей від 15 до 17 відповідала балам від 7 до 9 і високому рівню здатності студентів до класифікації й аналізу.

Виявлення загальних розумових здібностей студентів здійснювалось за методикою «Дослідження розумових здібностей» [165, с. 95-102]. Згідно інтерпретації даних, одержаних за цією методикою, вона виявляла: здібності узагальнення та аналізу матеріалу; гнучкість мислення; інертність мислення і переключення; емоційні компоненти мислення і відволікання; швидкість і точність сприйняття, розподіл і концентрацію уваги; просторову уяву тощо. Оцінка проводилася за кількістю правильних відповідей. Відповідно до наданої шкали, кількість правильних відповідей від 1 до 13 відповідала низькому рівню загальних розумових здібностей. Кількість правильних відповідей від 14 до 18 відповідала рівню загальних розумових здібностей нижче середнього. Кількість правильних відповідей від 19 до 24 відповідала середньому рівню загальних розумових здібностей. Кількість правильних відповідей від 25 до 29 відповідала рівню загальних розумових здібностей вище середнього, а кількість правильних відповідей від 30 і більше відповідала високому рівню загальних розумових здібностей. Слід зазначити, що всі методики, які були дібрані для виявлення індивідуальної підготовленості студентів заочної освіти до самостійної навчальної діяльності, є стандартизованими. Таким чином ми уникали необхідності перевірки їх надійності і адекватності, що є умовою оцінки достовірності отриманих експериментальних даних.

Додатково до вище зазначених показників індивідуальної підготовленості студентів заочної форми навчання до самостійної навчальної діяльності, визначався їх вік, наявність педагогічного стажу. Ці дані були отримані на підставі опитування та вивчення особистих справ студентів.

Експериментальне дослідження проводилося на базі підготовки студентів 1-4 курсів заочної форми навчання за напрямом підготовки 6.010101 «Дошкільна освіта» у п'яти ВНЗ різних регіонів України. До статистичної обробки увійшли дані 749 студентів заочної форми навчання.

Включаючи в базу експерименту вищі навчальні заклади враховувалось, що вони представляють різні регіони України (російсько-, україномовні; південь, схід і захід, аграрні і промислові). Крім того, вищі навчальні заклади розрізняються за досвідом підготовки фахівців дошкільної освіти, якісним складом викладачів, матеріально-технічною базою і методичним забезпеченням навчального процесу. Наявність цих розбіжностей давали підстави вважати, що одержані емпіричні дані досить повно представляють різноманіття зовнішніх факторів, що впливають на успішність підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в умовах заочного навчання.

Отримані за допомогою описаних вище методик емпіричні дані з індивідуальної підготовленості студентів заочної форми навчання до самостійної навчальної діяльності оброблялись статистичними методами. Для виявлення зв'язку між досліджуваними показниками підготовленості студентів до навчання та їх внеску в успішність навчання було використано кореляційний, кластерний і регресійний аналіз емпіричних даних.

Обираючи ці методи, ми урахували, що, кореляційний аналіз - це метод оброблення статистичних даних, за допомогою якого вимірюється тіснота зв'язку між двома або більше змінними. Кореляційний аналіз тісно пов'язаний із регресійним аналізом. За його допомогою визначають необхідність включення певних показників у рівняння множинної регресії, а також оцінюють отримане рівняння регресії на відповідність виявленим зв'язкам, використовуючи коефіцієнт детермінації. Величина кореляція між двома випадковими величинами завжди є свідченням існування між ними деякого статистичного зв'язку у досліджуваній виборці.

Для виявлення індивідуального вкладу досліджуваних показників у підготовленість до самостійної навчальної діяльності і складання педагогічного прогнозу щодо найбільш оптимальної організації індивідуальної самостійної навчальної діяльності студентів у міжсесійний

період з урахуванням їх реального потенціалу до самостійного навчання, експериментальні дані оброблялись методом кластерного аналізу. При цьому ми урахували, що кластерний аналіз – це багатовимірна статистична процедура, яка упорядковує об'єкти в порівняно однорідні групи — кластери. Результати кластерного аналізу дозволяють групувати об'єкти, що оцінюються, у групи (кластери) за певними ознаками (характеристиками), що виявляють внутрішні зв'язки між показниками, які впливають на кінцевий результат, у нашому випадку – підготовленість до самостійної навчальної діяльності. Мета кластерного аналізу – не визначення кращого або гіршого показника, а їх упорядкування за ступенем подібності і наближеності до кінцевого результату.

Результати кластерного аналізу у вигляді дендрограм дозволяли наочно ілюструвати послідовність внутрішніх зв'язків між досліджуваними об'єктами, їх віддаленість, або близькість до бажаного результату.

Наступним кроком було створення статистичної моделі, що виявляє вплив досліджуваних показників індивідуальної підготовленості студентів заочної форми навчання до самостійної навчальної діяльності на успішність їхнього навчання. Для вирішення цього завдання було використано метод регресійного (лінійного) аналізу, який виявляє вплив однієї або декількох незалежних змінних  $X_1, X_2, \dots, X_p$  на залежну змінну  $Y$ . Зауважимо, що, термін залежні і незалежні змінні відображає лише математичну залежність змінних, а не їх причинно-наслідкові відношення.

Отже, комплекс діагностувальних та обчислюваних методик був дібраний таким чином, щоб отримати інформацію про взаємозв'язок досліджуваних компонентів і показників індивідуальної підготовленості студентів заочної форми навчання до самостійної навчальної діяльності та їх вплив на успішність навчання як майбутніх фахівців з дошкільної освіти.

### **3.2.1. Загальна характеристика експериментальної вибірки.**

Узагальнені дані щодо стану підготовленості студентів заочної форми



навчання до самостійної навчальної діяльності, отримані у п'яти вишах України, за показниками компоненту відкритість до змін подано в таблиці 3.1.

Як бачимо, у ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського», у вибірку обстежуваних увійшли дані 151 студента. Із них мобільність було виявлено тільки в 1 студента, що склало 0,6% від загальної чисельності. 107 студентів, або 70,9%, виявили риси ригідності. Ригідними в цій вибірці було 43 студенти, або 28,5%.

За курсами підготовки результати розподілилися таким чином. Мобільність виявлено в одного студента першого курсу. Найбільша кількість студентів, які проявляють риси ригідності, виявлено на першому курсі (37 осіб, або 74%). На другому курсі риси ригідності виявлялись у 31 студента, або 68,9%; на третьому курсі - 22 студенти, або 73,3%; на четвертому курсі - 17 студентів, або 65,4%. Кількість ригідних розподілилася таким чином: на першому курсі - 12 студентів, або 24%; на другому курсі - 14 студентів, або 31,1%; на третьому курсі - 8 студентів, або 26,7% і на четвертому курсі - 9 студентів, або 34,6 %.

За вибіркою Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського, в обробку було прийнято дані 178 студентів. Із них мобільність не було виявлено в жодного студента. 128 студентів, або 71,9% виявили риси ригідності. Ригідних у цій вибірці було виявлено 50 студентів, або 28,1%.

Студентів, які виявили риси ригідності було виявлено: на першому курсі – було 34 особи, або 72,3%; на другому курсі - 31 особа, або 62%; на третьому курсі - 28 осіб, або 84,8%; на четвертому курсі - 35 осіб, або 72,9%.

Таблиця 3.1

**Характеристика вибірки за показником «ригідність/мобільність»**

ВНЗ	Курс	Мобільний		Виявляє риси ригідності		Ригідний		У цілому за вибіркою	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського»	I	1	2	37	74	12	24	50	33,1
	II	-	-	31	68,9	14	31,1	45	30
	III	-	-	22	73,3	8	26,7	30	19,7
	IV	-	-	17	65,4	9	34,6	26	17,2
<b>Всього у ВНЗ</b>		<b>1</b>	<b>0,6</b>	<b>107</b>	<b>70,9</b>	<b>43</b>	<b>28,5</b>	<b>151</b>	<b>100</b>
Миколаївський національний університет ім.В.О.Сухомлинського	I	-	-	34	72,3	13	27,7	47	26,4
	II	-	-	31	62	19	38	50	28,1
	III	-	-	28	84,8	5	15,2	33	18,5
	IV	-	-	35	72,9	13	27,1	48	27
<b>Всього у ВНЗ</b>		-	-	<b>128</b>	<b>71,9</b>	<b>50</b>	<b>28,1</b>	<b>178</b>	<b>100</b>
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»	I	-	-	31	62	19	38	50	30,7
	II	-	-	22	56,4	17	43,6	39	23,9
	III	-	-	21	61,8	13	38,2	34	20,9
	IV	-	-	32	80	8	20	40	24,5
<b>Всього у ВНЗ</b>		-	-	<b>106</b>	<b>65</b>	<b>57</b>	<b>35</b>	<b>163</b>	<b>100</b>
Херсонський державний університет	I	-	-	27	79,4	7	20,6	34	26,2
	II	-	-	43	82,7	9	17,3	52	40
	III	2	10	14	70	4	20	20	15,4
	IV	-	-	19	79,2	5	20,8	24	18,5
<b>Всього у ВНЗ</b>		<b>2</b>	<b>1,6</b>	<b>103</b>	<b>79,2</b>	<b>25</b>	<b>19,2</b>	<b>130</b>	<b>100</b>
Мукачівський державний університет	I	-	-	22	71	9	29	31	24,4
	II	-	-	10	50	10	50	20	15,7
	III	2	7,4	20	74,1	5	18,5	27	21,3
	IV	-	-	37	75,5	12	24,5	49	38,6
<b>Всього у ВНЗ</b>		<b>2</b>	<b>1,6</b>	<b>89</b>	<b>70,1</b>	<b>36</b>	<b>28,3</b>	<b>127</b>	<b>100</b>
<b>Всього за вибіркою</b>		<b>5</b>	<b>0,6</b>	<b>533</b>	<b>71,2</b>	<b>211</b>	<b>28,2</b>	<b>749</b>	<b>100</b>

Продовження таблиці

Кількість ригідних студентів розподілилася таким чином: на першому курсі - 13 студентів, або 27,7%; на другому курсі - 19 студентів, або 38%; на третьому курсі - 5 студентів, або 15,2% і на четвертому курсі - 13 студентів, або 27,1%.

За вибіркою ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», в обробку було прийнято дані 163 студентів. Із них мобільність не була виявлена в жодного студента і 106 студентів (65%) виявили риси ригідності. Ригідних у цій вибірці було виявлено 57 студентів, або 35%.

Кількість студентів, які проявляють риси ригідності було виявлено: на першому курсі - 31 студент, або 62%; на другому курсі - 22 студенти, або 56,4%; на третьому курсі - 21 студент, або 61,8%; на четвертому курсі - 32 студенти, або 80%. Кількість ригідних студентів розподілилася таким чином: на першому курсі - 19 студентів, або 38%; на другому курсі - 17 студентів, або 43,6%; на третьому курсі - 13 студентів, або 38,2% і на четвертому курсі - 8 студентів, або 20% .

За вибіркою Херсонського державного університету, в обробку було прийнято дані 130 студентів. Із них мобільність було виявлено у 2 студентів, що склало 1,6% від загальної чисельності даних, включених в обробку. 103 студенти, або 79,2%, виявили риси ригідності. Ригідними в цій вибірці було виявлено 25 студентів, або 19,2%.

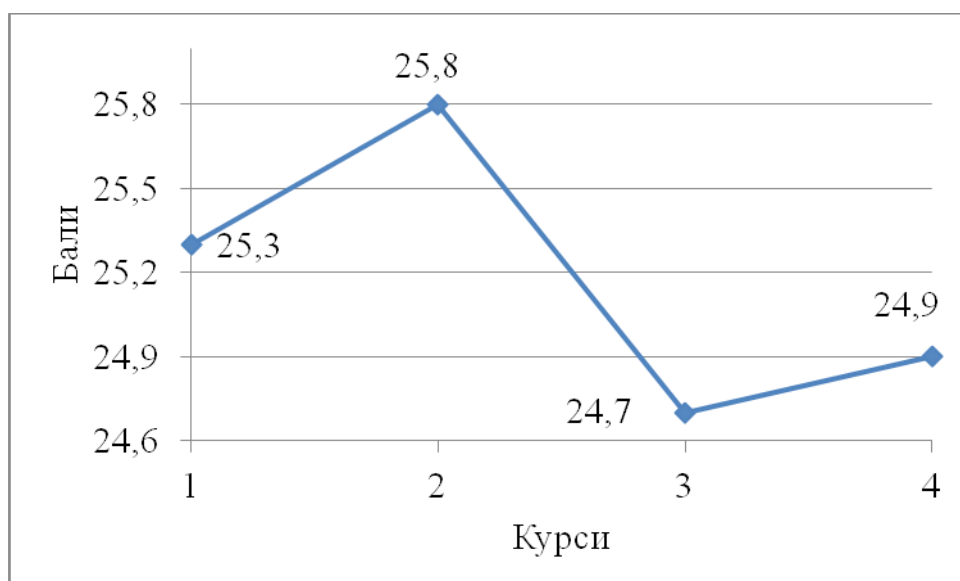
Мобільність було виявлено у 2 студентів третього курсу. Найбільша кількість студентів, які виявляли риси ригідності, виявлено на другому курсі (43 особи, або 82,7%). На першому курсі риси ригідності виявлялись у 27 студентів, або 79,4%; на третьому курсі - у 14 студентів, або 70%; на четвертому курсі - у 19 студентів, або 79,2%. Кількість ригідних розподілилася таким чином: на першому курсі - 7 студентів, або 20,6%; на другому курсі - 9 студентів, або 17,3%; на третьому курсі - 4 студенти, або 20%, і на четвертому курсі - 5 студентів, або 20,8 %.

За вибіркою Мукачівського державного університету, в обробку увійшли дані 127 студентів. Із них мобільність було виявлено у 2 студентів, що склало 1,6% від загальної чисельності цієї вибірки. 89 студентів, або 70,1% виявили риси ригідності. Ригідними в цій вибірці було виявлено 36 студентів, або 28,3%.

Мобільність було виявлено у 2 студентів третього курсу, що склало 7,4%. Кількість студентів, які проявляють риси ригідності виявлено: на першому курсі - у 22 студентів, або 71%; на другому курсі - у 10 студентів, або 50%; на третьому курсі – у 20 студентів, або 74,1%; на четвертому курсі - у 37 студентів, або 75,5%. Кількість ригідних розподілилася таким чином: на першому курсі - 9 студентів, або 29%; на другому курсі - 10 студентів, або 50%; на третьому курсі – 5 студентів, або 18,5%, і на четвертому курсі - 12 студентів, або 24,5%.

Отже, за компонентом відкритість до змін, що виявляється у «ригідності/мобільності» студентів, для всіх вишів спостерігалася тенденція збереження ригідності протягом усіх курсів. При цьому переважна кількість студентів мають прояв рис ригідності (533 студенти, або 71,2%); ригідних є дещо менше - 211 студентів, або 28, 2% і лише незначна кількість студентів має прояв мобільності (5 студентів, або 0,6%).

Динаміка змін у результатах тестування за означеним показником від першого курсу до четвертого у студентів заочної форми професійної підготовки в значеннях середнього арифметичного проілюстрована графіком, поданим на рис. 3.3.



**Рис.3.3. Динаміка змін за показником «ригідність/мобільність»**

Як бачимо, навчання у виші студенти заочної форми навчання починають із достатньо високим рівнем прояву рис ригідності ( $\bar{x} = 25,3$ ). Натомість на другому курсі прояв ригідності посилюються ( $\bar{x} = 25,8$ ) із наступним зниженням на третьому курсі ( $\bar{x} = 24,7$ ) і незначним зростанням на четвертому курсі ( $\bar{x} = 24,9$ ).

Отже, загальна динаміка за компонентом «відкритість до змін» показує, що вияв його у студентів не має стійкої тенденції і характеризується стрибкоподібними коливаннями від курсу до курсу в межах досить сильного і стійкого прояву рис ригідності.

Узагальнені результати дослідження за показником «визначення суттєвих ознак», опрацьовування інформації що є одним із проявів уміння подано в таблиці 3.2.

Як бачимо, для вибірки студентів ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» переважальним є конкретний (ситуативний) стиль мислення - 149 студентів, або 98,7%.

### Характеристика вибірки за показником «визначення суттєвих ознак»

ВНЗ	Курс	Стиль мислення				У цілому за вибіркою	
		Конкретний (ситуативний)		Абстрактний			
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського»	I	49	98	1	2	50	33,1
	II	44	97,8	1	2,2	45	30
	III	30	100	-	-	30	19,7
	IV	26	100	-	-	26	17,2
<b>Всього у ВНЗ</b>		<b>149</b>	<b>98,7</b>	<b>2</b>	<b>1,3</b>	<b>151</b>	<b>100</b>
Миколаївський національний університет ім.В.О.Сухомлинського	I	47	100	-	-	47	26,4
	II	49	98	1	2	50	28,1
	III	33	100	-	-	33	18,5
	IV	48	100	-	-	48	27
<b>Всього у ВНЗ</b>		<b>177</b>	<b>99,4</b>	<b>1</b>	<b>0,6</b>	<b>178</b>	<b>100</b>
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»	I	49	98	1	2	50	30,7
	II	39	100	-	-	39	23,9
	III	34	100	-	-	34	20,9
	IV	40	100	-	-	40	24,5
<b>Всього у ВНЗ</b>		<b>162</b>	<b>99,4</b>	<b>1</b>	<b>0,6</b>	<b>163</b>	<b>100</b>
Херсонський державний університет	I	33	97,1	1	2,9	34	26,2
	II	52	100	-	-	52	40
	III	20	100	-	-	20	15,4
	IV	23	95,8	1	4,2	24	18,5
<b>Всього у ВНЗ</b>		<b>128</b>	<b>98,5</b>	<b>2</b>	<b>1,5</b>	<b>130</b>	<b>100</b>
Мукачівський державний університет	I	28	90,3	3	9,7	31	24,4
	II	20	100	-	-	20	15,7
	III	27	100	-	-	27	21,3
	IV	49	100	-	-	49	38,6
<b>Всього у ВНЗ</b>		<b>124</b>	<b>97,6</b>	<b>3</b>	<b>2,4</b>	<b>127</b>	<b>100</b>
<b>Всього за вибіркою</b>		<b>740</b>	<b>98,8</b>	<b>9</b>	<b>1,2</b>	<b>749</b>	<b>100</b>

Продовження таблиці

Тільки 2 студентам, або 1,3% властивий абстрактний стиль мислення.

У розподілі за роками навчання у виші, найбільша кількість студентів, які проявляють конкретний (ситуативний) стиль мислення, навчається на першому курсі (49 осіб, або 98%). На другому курсі проявляють цей стиль мислення 44 студенти, або 97,8%; на третьому і четвертому курсах він є властивий усім без виключення студентам (30 осіб і 26 осіб відповідно). Тільки у двох студентів (1 студент першого і 1 студент другого курсу) було виявлено абстрактний стиль мислення.

Отже, отримані дані дозволяють констатувати недостатньо розвинену у студентів здатність до диференціації суттєвих і несуттєвих ознак у спостережуваних предметах (явищах), переважанні у них конкретного (ситуативного) стилю мислення, що не сприяє оволодінню знаннями на теоретичному рівні і негативно позначається на опрацюванні будь-якої інформації, представленої у знаковій формі (письмових текстах, схемах, графіках, ілюстраціях тощо).

Така сама картина спостерігалась за вибіркою студентів Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, де переважав конкретний (ситуативний) стиль мислення: таких було 177 студентів, що становило 99,4%. Тільки у 1 студента (0,6%) було виявлено абстрактний стиль мислення.

За роками навчання у виші кількість студентів, які виявляють конкретний (ситуативний) стиль мислення розподілилась таким чином: на першому курсі - 47 студентів, або 100%; на другому курсі - 49 студентів, або 98%; на третьому курсі - 33 студенти, або 100%, і на четвертому курсі - 48 студентів, або 100%. Тільки в одного студента другого курсу (2%) було виявлено абстрактний стиль мислення.

За вибіркою студентів ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» також встановлено переважання конкретного

(ситуативного) стилю мислення - 162 студенти, або 99,4%. Тільки 1 студенту, або 0,6% був властивий абстрактний стиль мислення.

Кількість студентів, що виявили конкретний (ситуативний) стиль мислення, на першому курсі складала 49 осіб, або 98%; на другому курсі - 39 студентів, або 98%; на третьому курсі - 34 студенти, або 100% і на четвертому курсі - 40 студентів, або 100%. Тільки у одного студента першого курсу було виявлено абстрактний стиль мислення (2%).

За вибіркою студентів Херсонського державного університету, переважання конкретного (ситуативного) стилю мислення виявлено у 128 студентів, що становить 98,5%. Тільки 2 студентам, або 1,5%, властивий абстрактний стиль мислення.

Найбільша кількість студентів, які виявляли конкретний (ситуативний) стиль мислення, виявлено на другому курсі (52 особи, або 100%). На першому курсі проявляли конкретний (ситуативний) стиль мислення 33 студенти, або 97,1%; на третьому курсі - 20 осіб, або 100%; на четвертому курсі - 23 особи, або 95,8%. Тільки для двох студентів (1 студент першого і 1 студент четвертого курсу) був властивий абстрактний стиль мислення (2,9% і 4,2% відповідно).

У студентів Мукачівського державного університету конкретний (ситуативний) стиль мислення виявлено у 124 студентів, або 97,6%. Тільки 3 студентам, або 2,4% властивий абстрактний стиль мислення.

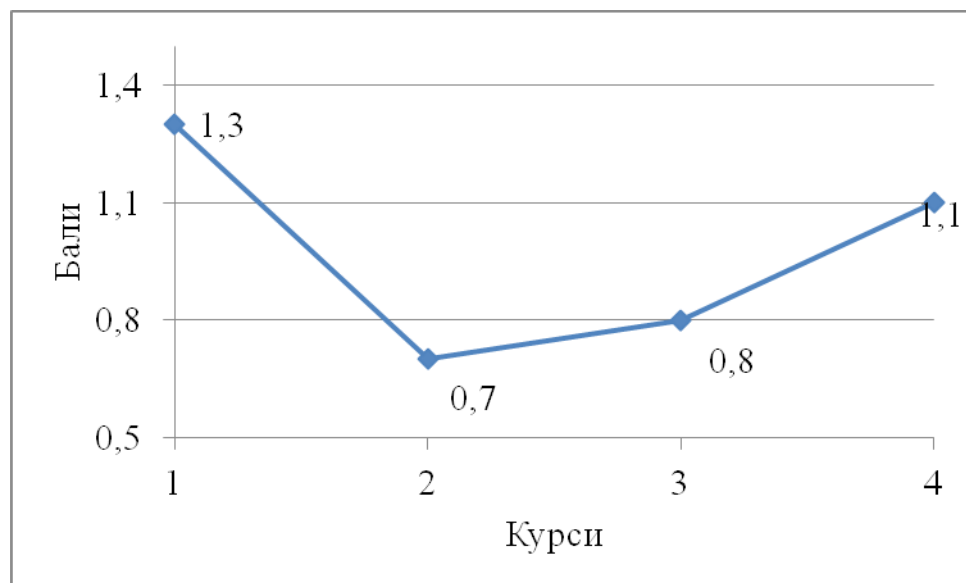
За курсами конкретний (ситуативний) стиль мислення виявлено: на першому курсі - у 28 осіб, або 90,3%; на другому курсі - 20 студентів, або 100%; на третьому курсі - 27 осіб, або 100%; на четвертому курсі - 49 осіб, або 100%. Тільки у трьох студентів першого курсу було виявлено абстрактний стиль мислення.

Порівняння даних за цим показником за вибіркою студентів усіх вишів, дає підставу стверджувати, що для переважної більшості студентів була характерна відсутність або слабкий розвиток здатності до



диференціації суттєвих і несуттєвих ознак у спостережуваних ними предметах і явищах виявляється у що переважанні в них конкретного (ситуативного) стилю мислення. Важливо, що ця картина не змінюється не тільки у різних вишах, але й від курсу до курсу.

Динаміка у зміні здатності студентів заочної форми навчання до диференціації суттєвих і несуттєвих ознак предметів (явищ) від першого курсу до четвертого в значеннях середнього арифметичного для всієї вибірки у п'яти вишах України проілюстровано на рис. 3.4.



**Рис. 3.4. Динаміка підготовленості студентів заочної форми навчання до опрацювання інформації за показником «визначення суттєвих ознак»**

Як бачимо, студенти починають навчання у виші із невисоким рівнем здатностей до диференціації суттєвих і несуттєвих ознак предметів чи явищ ( $\bar{x} = 1,3$ ). На другому курсі цей рівень ще знижується ( $\bar{x} = 0,7$ ) із подальшим незначним підвищенням на третьому курсі ( $\bar{x} = 0,8$ ) і четвертому курсі ( $\bar{x} = 1,1$ ). Але в цілому вони не досягають рівня першого курсу.

Як бачимо, загальна динаміка змін за показником «визначення суттєвих ознак» у студентів не має стійкої тенденції і характеризується суттєвим зниженням від першого курсу до другого курсу з поступовим підвищенням к четвертому курсу. Проте, на четвертому курсі вони не досягають навіть тих результатів, з якими прийшли до вишу. Тенденція, що виявлена, дозволяє констатувати, що навчання у виші не сприяє розвитку у студентів заочної освіти здатності до диференціації суттєвих і несуттєвих ознак предметів (чи явищ) і абстрактного стилю мислення.

У таблиці 3.3 подано узагальнені результати за показником «закономірності числового ряду».

Як бачимо, за вибіркою ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» у студентів переважає низький рівень розвитку логічного мислення. Рівень логічного мислення, відповідний нормі, показали лише 11,2%, або 17 студентів; вище норми - 6%, або 9 студентів. У 82,8%, або 125 студентів було зафіксовано рівень логічного мислення нижчий за норму.

На першому курсі кількість студентів, які виявили рівень вище норми складала 3 особи, або 6%; на другому курсі – 3 особи, або 6,7%; на третьому курсі - 2 особи, або 6,7%; на четвертому курсі – 1 особа, або 3,8%. Кількість студентів, що виявили здатність до логічного мислення на рівені норми, розподілилася таким чином: на першому курсі - 6 студентів, або 12%; на другому курсі таких було 6 студентів, або 13,3%; на третьому курсі - 1 студент, або 3,3% і на четвертому курсі - 4 студенти, або 15,4%.

Таблиця 3.3

**Характеристика вибірки за показником  
«закономірності числового ряду»**

ВНЗ	Курс	Вище норми (n>3)		Норма (n=3)		Нижче норми (n<3)		У цілому за вибіркою	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського»	I	3	6	6	12	41	82	50	33,1
	II	3	6,7	6	13,3	36	80	45	30
	III	2	6,7	1	3,3	27	90	30	19,7
	IV	1	3,8	4	15,4	21	80,8	26	17,2
<b>Всього у ВНЗ</b>		<b>9</b>	<b>6</b>	<b>17</b>	<b>11,2</b>	<b>125</b>	<b>82,8</b>	<b>151</b>	<b>100</b>
Миколаївський національний університет імені В.О.Сухомлинського	I	3	6,4	2	4,2	42	89,4	47	26,4
	II	2	4	12	24	36	72	50	28,1
	III	-	-	15	45,5	18	54,5	33	18,5
	IV	6	12,5	2	4,2	40	83,3	48	27
<b>Всього у ВНЗ</b>		<b>11</b>	<b>6,2</b>	<b>31</b>	<b>17,4</b>	<b>136</b>	<b>76,4</b>	<b>178</b>	<b>100</b>
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»	I	10	20	7	14	33	66	50	30,7
	II	5	12,8	1	2,6	33	84,6	39	23,9
	III	2	5,9	8	23,5	24	70,6	34	20,9
	IV	2	5	8	20	30	75	40	24,5
<b>Всього у ВНЗ</b>		<b>19</b>	<b>11,7</b>	<b>24</b>	<b>14,7</b>	<b>120</b>	<b>73,6</b>	<b>163</b>	<b>100</b>
Херсонський державний університет	I	1	2,9	1	2,9	32	94,2	34	26,2
	II	5	9,6	3	5,8	44	84,6	52	40
	III	-	-	1	5	19	95	20	15,4
	IV	5	20,8	2	8,3	17	70,9	24	18,5
<b>Всього у ВНЗ</b>		<b>11</b>	<b>8,5</b>	<b>7</b>	<b>5,4</b>	<b>112</b>	<b>86,1</b>	<b>130</b>	<b>100</b>
Мукачівський державний університет	I	18	58,1	5	16,1	8	25,8	31	24,4
	II	-	-	-	-	20	100	20	15,7
	III	4	14,8	8	29,6	15	55,6	27	21,3
	IV	3	6,1	6	12,3	40	81,6	49	38,6
<b>Всього у ВНЗ</b>		<b>25</b>	<b>19,7</b>	<b>19</b>	<b>15</b>	<b>83</b>	<b>65,3</b>	<b>127</b>	<b>100</b>
<b>Всього за вибіркою</b>		<b>75</b>	<b>10</b>	<b>98</b>	<b>13,1</b>	<b>576</b>	<b>76,9</b>	<b>749</b>	<b>100</b>

Студентів, які показали рівень логічного мислення нижчий за норму: на першому курсі було 41 особа, або 82%; на другому курсі - 36 осіб, або 80%;

на третьому курсі - 27 осіб, або 90% і на четвертому курсі - 21 особа, або 80,8%.

Дані, одержані у студентів Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського також засвідчили про переважання низького рівня розвитку логічного мислення у студентів. Рівень розвитку логічного мислення, відповідний нормі і вище норми був зафіксований у 17,4%, або 31 студента та 6,2%, або 11 студентів відповідно. У 76,4%, або 136 студентів було зафіксовано рівень розвитку логічного мислення нижче норми.

Кількість студентів, які виявили рівень вище норми: на першому курсі становила 3 особи, або 6,4%; на другому курсі - 2 особи, або 4%; на третьому курсі не було зафіксовано жодного студента; на четвертому курсі - 6 осіб, або 12, 5%. Кількість студентів, які виявили рівень, що відповідає нормі, розподілилася таким чином: на першому курсі - 2 особи, або 4,2%; на другому курсі - 12 осіб, або 24%; на третьому курсі - 15 осіб, або 45,5% і на четвертому курсі - 2 особи, або 4,2%. Студентів, які показали рівень логічного мислення нижче за норму на першому курсі було 42 особи, або 89,4%; на другому курсі - 36 осіб, або 72%; на третьому курсі - 18 осіб, або 54,5% і на четвертому курсі - 40 осіб, або 83,3%.

За даними ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» рівень розвитку логічного мислення, який відповідає нормі, виявили у 24 студентів, або 14,7%. Рівень розвитку логічного мислення більше норми було виявлено у 11,7%, або 19 студентів. У 73,6%, або 120 студентів було виявлено рівень розвитку логічного мислення нижче норми.

За курсами ці дані розподілилися наступним чином. Кількість студентів, які виявили рівень вище норми: на першому курсі - 10 осіб, або 20%; на другому курсі - 5 осіб, або 12,8%; на третьому курсі - 2 особи, або 5,9%; на четвертому курсі - 2 особи, або 5%. Кількість студентів, що виявили рівень розвитку логічного мислення, відповідний нормі,

розподілилася таким чином: на першому курсі - 7 осіб, або 14%; на другому курсі - 1 особа, або 2,6%; на третьому курсі - 8 осіб, або 23,5% і на четвертому курсі - 8 осіб, або 20%. Студентів, які показали рівень розвитку логічного мислення нижче норми на першому курсі було 33 особи, або 66%; на другому курсі - 33 особи, або 84,6%; на третьому курсі - 24 особи, або 70,6% і на четвертому курсі - 30 осіб, або 75%.

У Херсонському державному університеті отримані дані розподілилися таким чином: рівень розвитку логічного мислення вище за норму було виявлено у 11 студентів, або 8,5%; рівень розвитку логічного мислення, що відповідає нормі показали 7 студентів, або 5,4% і рівень розвитку логічного мислення нижче за норму було зафіксовано у 112 студентів, або 86,1%. Дані за вишем також свідчать про низький рівень розвитку логічного мислення у студентів.

За курсами ці результати розподілилися таким чином: рівень вище за норму виявили: на першому курсі – 1 студент, або 2,8%; на другому курсі - 5 студентів, або 9,6%; на третьому курсі не було виявлено жодного студента; на четвертому курсі - 5 студентів, або 20,8%. Кількість студентів, що виявили рівень розвитку логічного мислення, який відповідає нормі на першому курсі була 1 особа, або 2,9%; на другому курсі - 3 особи, або 5,8%; на третьому курсі - 1 особа, або 5% і на четвертому курсі - 2 особи, або 8,3%. Студентів, які показали рівень розвитку логічного мислення нижче за норму було: на першому курсі - 32 особи, або 94,2%; на другому курсі - 44 особи, або 84,6%; на третьому курсі - 19 осіб, або 95% і на четвертому курсі - 17 осіб, або 70,9%.

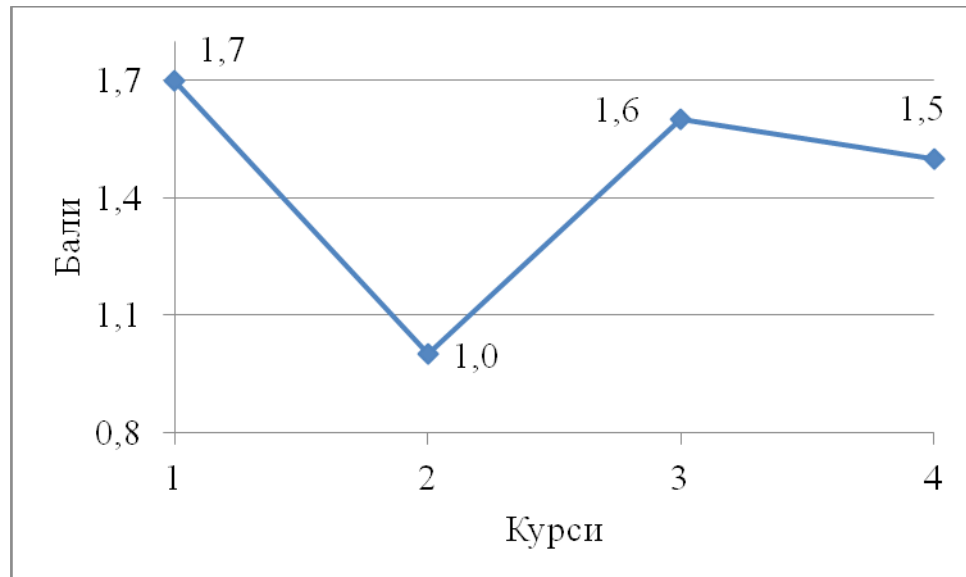
Аналогічна картина була виявлена у Мукачівському державному університеті. Так, рівень розвитку логічного мислення вище за норму виявлено у 25 студентів, що становило 19,7%. Рівень розвитку логічного мислення, відповідний нормі, було виявлено у 19 студентів, або 15%; рівень

розвитку логічного мислення нижче норми було виявлено у 83 студентів, або 65,3%.

Кількість студентів, які виявили рівень вище за норму: на першому курсі - 18 осіб, або 58,1%; на другому курсі на цьому рівні не було виявлено жодного студента; на третьому курсі - 4 особи, або 14,8%; на четвертому курсі - 3 особи, або 6,1%. Студентів, що виявили рівень розвитку логічного мислення, відповідний нормі, на першому курсі було 5 осіб, або 16,1%; на другому курсі на даному рівні не було зафіксовано жодного студента; на третьому курсі - 8 осіб, або 29,6% і на четвертому курсі - 6 осіб, або 12,3%. Рівень розвитку логічного мислення нижче за норму було виявлено: на першому курсі - 8 студентів, або 25,8%; на другому курсі - 20 студентів, або 100%; на третьому курсі - 15 студентів, або 55,6% і на четвертому курсі - 40 студентів, або 81,6%.

Отже, за показником «закономірності числового ряду», можна вести мову про переважання серед студентів заочної форми навчання низького рівня розвитку логічного мислення, що у цілому виявлено у 576 осіб, або 76,9%. У 98 студентів, або 13,1% виявлено рівень розвитку логічного мислення, відповідний нормі. У 75 студентів, або 10% було виявлено рівень розвитку логічного мислення вище норми.

Динаміка змін у студентів заочної форми навчання за показником «закономірності числового ряду» від першого курсу до четвертого в значеннях середнього арифметичного для всієї вибірки у п'яти вишах України проілюстровано на рис. 3.5.



**Рис. 3.5. Динаміка змін за підготовленістю студентів заочної форми навчання до опрацювання інформації**

Поданий графік показує, що навчання у виші студенти починають із досить низьким рівнем розвитку логічного мислення ( $\bar{x} = 1,7$ ). На другому курсу ці показники ще більше знижуються ( $\bar{x} = 1,0$ ) із частковим покращенням на третьому курсі ( $\bar{x} = 1,6$ ) і наступним зниженням на четвертому курсі ( $\bar{x} = 1,5$ ). Проте, на жодному курсі вони не досягають рівня, з яким студенти-заочники починають навчання у виші.

У цілому динаміка змін у підготовленості студентів заочної форми навчання до опрацювання інформації, за показником «закономірності числового ряду», не має стійкої тенденції, характеризується стрибкоподібними змінами від курсу до курсу і завершують навчання у виші з рівнем розвитку логічного мислення нижче, того, з яким вони прийшли до навчання у вишу.

Узагальнені результати розуміння студентами складних логічних відносин і виділення абстрактних зв'язків подано у таблиці 3.4.

Результати виконання студентами ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського» завдань

тесту свідчать про відсутність у них уміння виявляти складні логічні відносини і виділяти абстрактні зв'язки (146 осіб, або 96,7%). Тільки 5 осіб, або 3,3%, виявили розуміння складних логічних відносин і вміння виділяти абстрактні зв'язки.

Студентів, у яких відсутнє розуміння складних логічних відносин і виділення абстрактних зв'язків, було: на першому курсі - 46 осіб, або 92%; на другому курсі - 44 особи, або 97,8%; на третьому курсі - 30 осіб, або 100%; на четвертому курсі - 26 осіб, або 100%. Серед студентів, які розуміють складні логічні відносини і виділення абстрактних зв'язків, на першому курсі було виявлено 4 особи, або 8%; на другому курсі - 1 особа, або 2,2%; на третьому і четвертому курсах не було виявлено жодного студента, який розуміє складні логічні відносини і вміє виділяти абстрактні зв'язки.

У Миколаївському національному університеті імені В. О. Сухомлинського, результати виконання студентами заочної освіти тесту свідчать про відсутність у них розуміння складних логічних відносин і виділення абстрактних зв'язків (172 особи, що становить 96,6%). Тільки 6 осіб, або 3,4%, виявили розуміння складних логічних відносин і виділення абстрактних зв'язків.

Серед студентів, у яких відсутнє розуміння складних логічних відносин і виділення абстрактних зв'язків, було: на першому курсі - 43 особи, або 91,5%; на другому курсі - 50 осіб, або 100%; на третьому курсі - 32 особи, або 97%; на четвертому курсі - 47 осіб, або 97,9%.

Таблиця 3.4

### **Характеристика вибірки за показником «складні аналогії»**



ВНЗ	Курс	Розуміння складних логічних відношень і виокремлення абстрактних зв'язків		Нерозуміння складних логічних відношень і виокремлення абстрактних зв'язків		У цілому за вибіркою	
		абс.	%	абс.	%	абс	%
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського»	I	4	8	46	92	50	33,1
	II	1	2,2	44	97,8	45	30
	III	-	-	30	100	30	19,7
	IV	-	-	26	100	26	17,2
<b>Всього у ВНЗ</b>		<b>5</b>	<b>3,3</b>	<b>146</b>	<b>96,7</b>	<b>151</b>	<b>100</b>
Миколаївський національний університет ім.В.О.Сухомлинського	I	4	8,5	43	91,5	47	26,4
	II	-	-	50	100	50	28,1
	III	1	3	32	97	33	18,5
	IV	1	2,1	47	97,9	48	27
<b>Всього у ВНЗ</b>		<b>6</b>	<b>3,4</b>	<b>172</b>	<b>96,6</b>	<b>178</b>	<b>100</b>
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»	I	19	38	31	62	50	30,7
	II	2	5,1	37	94,9	39	23,9
	III	8	23,5	26	76,5	34	20,9
	IV	9	22,5	31	77,5	40	24,5
<b>Всього у ВНЗ</b>		<b>38</b>	<b>23,3</b>	<b>125</b>	<b>76,7</b>	<b>163</b>	<b>100</b>
Херсонський державний університет	I	6	17,6	28	82,4	34	26,2
	II	5	9,6	47	90,4	52	40
	III	3	15	17	85	20	15,4
	IV	1	4,2	23	95,8	24	18,5
<b>Всього у ВНЗ</b>		<b>15</b>	<b>11,5</b>	<b>115</b>	<b>88,5</b>	<b>130</b>	<b>100</b>

Продовження таблиці

	I	8	25,8	23	74,2	31	24,4
--	---	---	------	----	------	----	------

Мукачівський державний університет	II	-	-	20	100	20	15,7
	III	1	3,7	26	96,3	27	21,3
	IV	1	2	48	98	49	38,6
<b>Всього у ВНЗ</b>		<b>10</b>	<b>7,9</b>	<b>117</b>	<b>92,1</b>	<b>127</b>	<b>100</b>
<b>Всього за вибіркою</b>		<b>74</b>	<b>9,9</b>	<b>675</b>	<b>90,1</b>	<b>749</b>	<b>100</b>

Кількість студентів, які розуміють складні логічні відносини і виділення абстрактних зв'язків, розподілилася таким чином: на першому курсі - 4 особи, або 8,5%; на другому курсі студентів, які розуміють складні логічні відносини і виділення абстрактних зв'язків, не було виявлено жодного; на третьому і четвертому курсах осіб, які розуміють складні логічні відносини і виділення абстрактних зв'язків було виявлено по одному, що становить 3% і 2,1% відповідно.

Студентів ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», у яких відсутнє розуміння складних логічних відносин і виділення абстрактних зв'язків, було виявлено 125 осіб, або 76,7%. Таких, які розуміють складні логічні відносини і виділяють абстрактні зв'язки, було виявлено 38 осіб, або 23,3% студентів. Кількість студентів, у яких відсутнє розуміння складних логічних відносин і виділення абстрактних зв'язків, було виявлено таку: на першому курсі - 31 особу, або 62%; на другому курсі - 37 осіб, або 94,9%; на третьому курсі - 26 осіб, або 76,5 %; на четвертому курсі - 31 особу, або 77,5%. Серед студентів, які розуміють складні логічні відносини і виділення абстрактних зв'язків на першому курсі було 19 осіб, або 38%; на другому курсі - 2 особи, або 5,1%; на третьому курсі - 8 осіб, або 23,5%; на четвертому курсі - 9 осіб, або 22,5%.

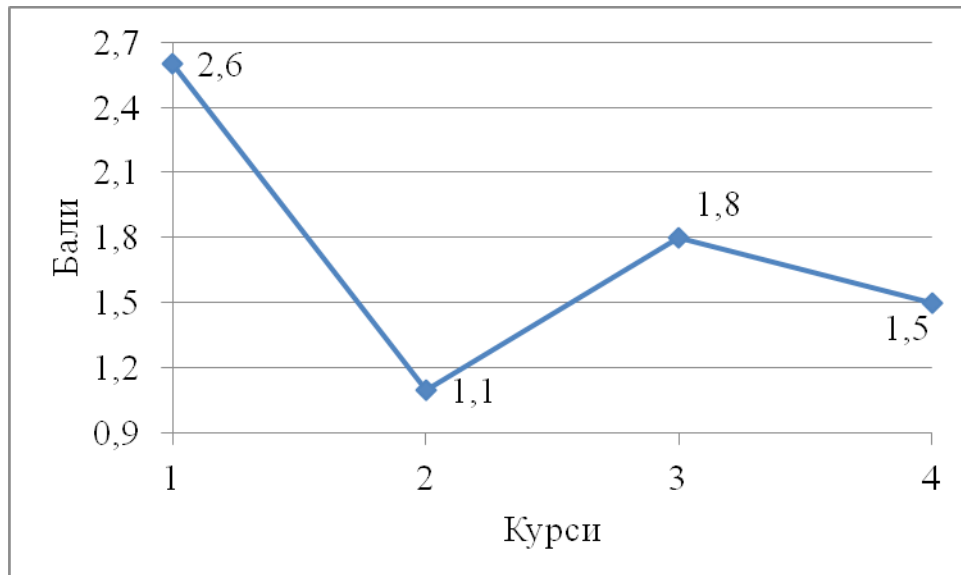
За вибіркою Херсонського державного університету також виявлено відсутність у студентів розуміння складних логічних відносин і виділення абстрактних зв'язків, що відповідає 115 респондентам, або 88,5%. Кількість студентів, що розуміють складні логічні відносини і вміють виділити абстрактні зв'язки - 15 респондентів, або 11,5%.

За курсами ця кількість, для якої характерним є не розуміння складних логічних відносин і відсутність уміння виділяти абстрактні зв'язки, розподілилась так: на першому курсі – 28 студентів, або 82,4%; на другому курсі - 47 студентів, або 90,4%; на третьому курсі - 17 студентів, або 85 %; на четвертому курсі - 23 студенти, або 95,8%. Кількість студентів, які розуміють складні логічні відносини і виділення абстрактних зв'язків, розподілилася таким чином: на першому курсі - 6 студентів, або 17,6%; на другому курсі - 5 студентів, або 9,6%; на третьому курсі - 3 студенти, або 15%; на четвертому курсі - 1 студент, або 4,2%.

За результатами тестування студентів Мукачівського державного університету кількість тих, у кого відсутнє розуміння складних логічних відносин і виділення абстрактних зв'язків, було виявлено 117 осіб, або 92,1%. Таких, які розуміють складні логічні відносини і виділяють абстрактні зв'язки, було виявлено 10 осіб, або 7,9%. Студентів, у яких відсутнє розуміння складних логічних відносин і виділення абстрактних зв'язків, було: на першому курсі - 23 особи, або 74,2%; на другому курсі - 20 осіб, або 100%; на третьому курсі - 26 осіб, або 96,3 %; на четвертому курсі - 48 осіб, або 98%%. Кількість студентів, які розуміють складні логічні відносини і виділення абстрактних зв'язків, розподілилася таким чином: на першому курсі - 8 осіб, або 25,8%; на другому курсі студентів, які розуміють складні логічні відносини і вміють виділяти абстрактні зв'язки, не було виявлено жодного; на третьому і четвертому курсах студентів, які розуміють складні логічні відносини і виділення абстрактних зв'язків було виявлено по одному, що становить 3,7% і 2% відповідно.

Отже, за розумінням студентами складних логічних відносин і виділення абстрактних зв'язків, можна вести мову про відсутність у них здатності до розуміння таких зв'язків, що відповідає 675 особам, або 90,1%. У 74 студентів, або 9,9%, виявлена здатність до розуміння складних логічних відносин і виділення абстрактних зв'язків.

Динаміка змін за розумінням студентами заочної форми навчання складних логічних відносин і виділення абстрактних зв'язків від першого курсу до четвертого в значеннях середнього арифметичного для всієї вибірки у п'яти вишах України подано на рис. 3.6.



**Рис. 3.6. Динаміка змін за розумінням студентами складних логічних відносин і виділення абстрактних зв'язків**

Графік засвідчує, що навчання у виші студенти починають з досить низьким рівнем розуміння складних логічних відносин і виділення абстрактних зв'язків ( $\bar{x} = 2,6$ ). До другого курсу цей рівень ще знижується ( $\bar{x} = 1,1$ ) із незначним підвищенням на третьому курсі ( $\bar{x} = 1,8$ ) і подальшим зниженням на четвертому курсі ( $\bar{x} = 1,5$ ).

Загальна динаміка змін за розумінням складних логічних відносин і виділення абстрактних зв'язків у студентів також не має стійкої тенденції і характеризується стрибкоподібними змінами від курсу до курсу. Із графіка видно, що студенти завершують навчання у виші з рівнем розуміння складних логічних відносин і вмінням виділяти абстрактні зв'язки нижчим того, з яким вони прийшли до вишу.

Узагальнені результати здатності студентів до класифікації та аналізу, за показником «виключення понять» подано у таблиці 3.5.

Як бачимо з таблиці, серед студентів ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського» низький рівень здатності до класифікації та аналізу показали 17 осіб, або 11,3%; середній рівень - 86, або 56,9% осіб; високий рівень - 48 осіб, або 31,8%.

Серед осіб, які виявили низький рівень здатності до класифікації та аналізу було виявлено: на першому курсі - 1 студент, або 2%; на другому курсі - 7 студентів, або 15,6%; на третьому курсі - 8 студентів, або 26,7%; на четвертому курсі - 1 студент, або 3,8%.

Студентів, що виявили середній рівень здатності до класифікації та аналізу, на першому курсі було 34 особи, або 68%; на другому курсі - 22 особи, або 48,9%; на третьому курсі - 13 осіб, або 43,3%, і на четвертому курсі - 17 осіб, або 65,4%. Високий рівень здатності до класифікації та аналізу показали: на першому курсі - 15 студентів, або 30%; на другому курсі - 16 студентів, або 35,5%; на третьому курсі - 9 студентів, або 30% і на четвертому курсі - 8 студентів, або 30,8%.

У студентів Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського дані розподілилися таким чином: низький рівень здатності до класифікації та аналізу показали 29 осіб, або 16,3%; середній рівень - 86 осіб, або 48,3%; високий рівень - 63 особи, або 35,4%.

Низький рівень здатності до класифікації та аналізу було виявлено: на першому курсі у 14 студентів, або 29,8%; на другому курсі у 5 студентів, або 10%; на третьому курсі у 1 студента, або 3%; на четвертому курсі у 9 студентів, або 18,8%.

Таблиця 3.5

**Характеристика вибірки за показником «виключення понять»**

ВНЗ	Курс	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень		У цілому за вибіркою	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського»	I	1	2	34	68	15	30	50	33,1
	II	7	15,6	22	48,9	16	35,5	45	30
	III	8	26,7	13	43,3	9	30	30	19,7
	IV	1	3,8	17	65,4	8	30,8	26	17,2
<b>Всього у ВНЗ</b>		<b>17</b>	<b>11,3</b>	<b>86</b>	<b>56,9</b>	<b>48</b>	<b>31,8</b>	<b>151</b>	<b>100</b>
Миколаївський національний університет ім.В.О.Сухомлинського	I	14	29,8	24	51,1	9	19,1	47	26,4
	II	5	10	23	46	22	44	50	28,1
	III	1	3	14	42,4	18	54,6	33	18,5
	IV	9	18,8	25	52,1	14	29,1	48	27
<b>Всього у ВНЗ</b>		<b>29</b>	<b>16,3</b>	<b>86</b>	<b>48,3</b>	<b>63</b>	<b>35,4</b>	<b>178</b>	<b>100</b>
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»	I	1	2	17	34	32	64	50	30,7
	II	5	12,8	22	56,4	12	30,8	39	23,9
	III	-	-	13	38,2	21	61,8	34	20,9
	IV	1	2,5	21	52,5	18	45	40	24,5
<b>Всього у ВНЗ</b>		<b>7</b>	<b>4,3</b>	<b>73</b>	<b>44,8</b>	<b>83</b>	<b>50,9</b>	<b>163</b>	<b>100</b>
Херсонський державний університет	I	4	11,8	18	52,9	12	35,3	34	26,2
	II	5	9,6	30	57,7	17	32,7	52	40
	III	2	10	10	50	8	40	20	15,4
	IV	1	4,2	12	50	11	45,8	24	18,5
<b>Всього у ВНЗ</b>		<b>12</b>	<b>9,2</b>	<b>70</b>	<b>53,9</b>	<b>48</b>	<b>36,9</b>	<b>130</b>	<b>100</b>
Мукачівський державний університет	I	6	19,4	19	61,2	6	19,4	31	24,4
	II	7	35	10	50	3	15	20	15,7
	III	4	14,8	15	55,6	8	29,6	27	21,3
	IV	17	34,6	16	32,7	16	32,7	49	38,6
<b>Всього у ВНЗ</b>		<b>34</b>	<b>26,8</b>	<b>60</b>	<b>47,2</b>	<b>33</b>	<b>26</b>	<b>127</b>	<b>100</b>
<b>Всього за вибіркою</b>		<b>99</b>	<b>13,2</b>	<b>375</b>	<b>50,1</b>	<b>275</b>	<b>36,7</b>	<b>749</b>	<b>100</b>

Продовження таблиці

Кількість студентів, що виявили середній рівень здатності до класифікації та аналізу складала: на першому курсі - 24 особи, або 51,1%; на другому курсі - 23 особи, або 46%; на третьому курсі - 14 осіб, або 42,4% і на четвертому курсі - 25 осіб, або 52,1%.

Студентів, які показали високий рівень здатності до класифікації та аналізу було: на першому курсі - 9 осіб, або 19,1%; на другому курсі - 22 особи, або 44%; на третьому курсі - 18 осіб, або 54,6% і на четвертому курсі - 14 осіб, або 29,1%.

У ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» низький рівень здатності до класифікації і аналізу показали 7 студентів, або 4,3%; середній рівень - 73 студенти, або 44,8%; високий рівень - 83 студенти, або 50,9%.

На першому курсі кількість студентів, які виявили низький рівень здатності до класифікації та аналізу становила 1 особу, або 2%; на другому курсі - 5 осіб, або 12,8%; на третьому курсі не було виявлено жодного студента; на четвертому курсі - 1 особа, або 2,5%. Кількість студентів, що виявили середній рівень здатності до класифікації та аналізу: на першому курсі було 17 осіб, або 34%; на другому курсі - 22 особи, або 56,4%; на третьому курсі - 13 осіб, або 38,2% і на четвертому курсі - 21 особа, або 52,5%. Студенти, які показали високий рівень здатності до класифікації та аналізу, розподілилися таким чином: на першому курсі - 32 особи, або 64%; на другому курсі - 12 осіб, або 30,8%; на третьому курсі - 21 особа, або 61,8% і на четвертому курсі - 18 осіб, або 45%.

За даними Херсонського державного університету низький рівень здатності до класифікації і аналізу було виявлено у 12 студентів, або 9,2%; середній рівень здатності до класифікації та аналізу показали 70 студентів, або 53,9% і високий рівень здатності до класифікації та аналізу був зафіксований у 48 студентів, або 36,9%.

Студентів, які виявили низький рівень здатності до класифікації та аналізу було: на першому курсі - 4 особи, або 11,8%; на другому курсі - 5 осіб, або 9,6%; на третьому курсі - 2 особи, або 10%; на четвертому курсі - 1 особа, або 4,2%. Середній рівень здатності до класифікації та аналізу було зафіксовано: на першому курсі у 18 студентів, або 52,9%; на другому курсі у 30 студентів, або 57,7%; на третьому курсі у 10 студентів, або 50% і на четвертому курсі у 12 студентів, або 50%. Студенти, які показали високий рівень здатності до класифікації та аналізу, розподілилися таким чином: на першому курсі - 12 осіб, або 35,5%; на другому курсі - 17 осіб, або 32,7%; на третьому курсі - 8 осіб, або 40% і на четвертому курсі - 11 осіб, або 45,8%.

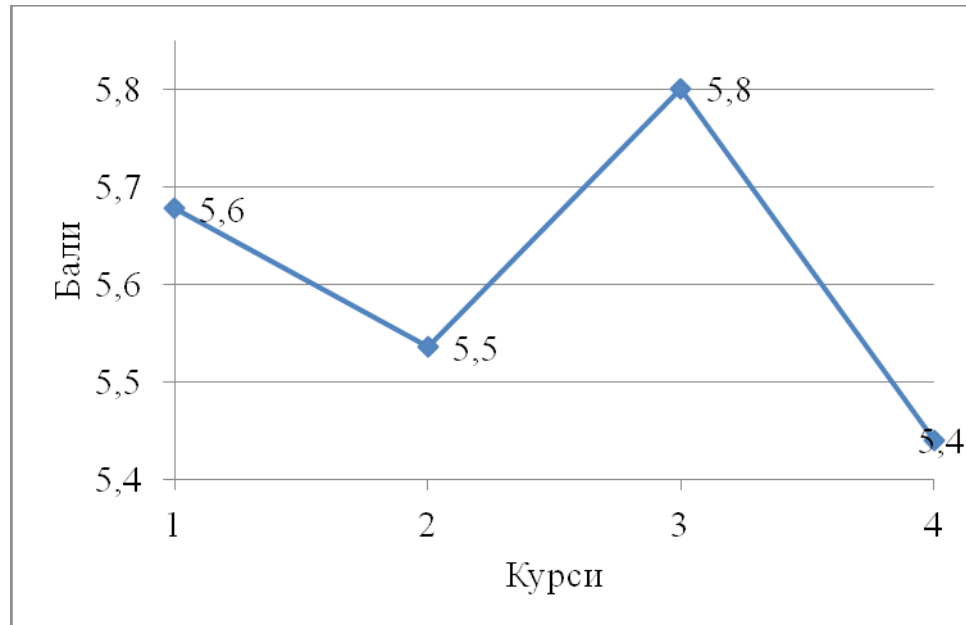
У Мукачівському державному університеті здатність до класифікації та аналізу виявили: на низькому рівні - 34 студенти, або 26,8%; на середньому рівні - 60 студентів, або 47,2%; на високому рівні - 33 студенти, або 26%.

Низький рівень здатності до класифікації та аналізу було виявлено: на першому курсі у 6 студентів, або 19,4%; на другому курсі - 7 студентів, або 35%; на третьому курсі - 4 студенти, або 14,8%; на четвертому курсі - 17 студентів, або 34,6%. Середній рівень здатності до класифікації та аналізу на першому курсі виявлено у 19 студентів, або 61,2%; на другому курсі у 10 студентів, або 50%; на третьому курсі у 15 студентів, або 55,6% і на четвертому курсі у 16 студентів, або 32,7%. Студентів, які показали високий рівень здатності до класифікації та аналізу на першому курсі було 6 осіб, або 19,4%; на другому курсі - 3 особи, або 15%; на третьому курсі - 8 осіб, або 29,6% і на четвертому курсі - 16 осіб, або 32,7%.

Отже, за показником «виключення понять» середній рівень здатності до класифікації та аналізу є характерним для 375 студентів, або 50,1%. У 275 студентів, або 36,7% виявлено високий рівень здатності до класифікації та аналізу. У 99 студентів, або 13,2% було виявлено низький рівень здатності до класифікації та аналізу.



Динаміка змін рівнів за показником «виключення понять» від першого курсу до четвертого у студентів заочної форми навчання в значеннях середнього арифметичного проілюстрована на рис. 3.7.



**Рис. 3.7.** Динаміка змін за показником «виключення понять»

Як бачимо з графіку, навчання у виші студенти починають із рівня здатності до класифікації та аналізу ближче до середнього ( $\bar{x} = 5,6$ ). До другого курсу ці показники дещо знижуються ( $\bar{x} = 5,5$ ) із подальшим підвищенням на третьому курсі ( $\bar{x} = 5,8$ ) і зниженням до четвертого курсу ( $\bar{x} = 5,4$ ).

Загальна динаміка змін за показником «виключення понять» також не має стійкої тенденції і характеризується стрибкоподібними змінами від курсу до курсу. Фактично студенти завершують навчання у виші з рівнем здатності до класифікації аналізу нижче того, з яким вони прийшли до нього.

Узагальнені результати обстеження студентів за компонентом «загальні розумові здібності» подано у таблиці 3.6.

З таблиці бачимо, що у ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», студентів із низьким рівнем розумових здібностей було виявлено 55 осіб, або 36,4%; рівень нижче середнього і середній показали по 40 студентів, або по 26,5% відповідно; рівень вище середнього виявили 14 студентів, або 9,3%; високий рівень - 2 студенти, або 1,3%.

Низький рівень розумових здібностей показали: на першому курсі - 10 студентів, або 20%; на другому курсі – 8 студентів, або 17,8%; на третьому курсі 22 студенти, або 73,3%; на четвертому курсі - 15 студентів, або 57,7%. Кількість студентів із рівнем нижче середнього розподілилася таким чином: на першому курсі - 15 осіб, або 30%; на другому курсі - 9 осіб, або 20%; на третьому курсі - 8 осіб, або 26,7%; на четвертому курсі - 8 осіб, або 30,8%. Середній рівень показали: на першому курсі - 17 студентів, або 34%; на другому курсі – 21 студент, або 46,7%; на третьому курсі не було виявлено жодного студента; на четвертому курсі - 2 студенти, або 7,7%. Рівень вище середнього було виявлено: на першому курсі у 6 студентів, або 12%; на другому курсі у студентів, або 15,5%; на третьому курсі не було виявлено жодного студента; на четвертому курсі у 1 студента, або 3,8%. Високий рівень розумових здібностей було виявлено тільки в 2 студентів, або 4% осіб першого курсу.

Таблиця 3.6

Характеристика вибірки за компонентом «загальні розумові здібності»

ВНЗ	Курс	Низький рівень		Рівень нижче середнього		Середній рівень		Рівень вище середнього		Високий рівень		У цілому за вибіркою	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
		ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського»	I	10	20	15	30	17	34	6	12	2	4
	II	8	17,8	9	20	21	46,7	7	15,5	-	-	45	30
	III	22	73,3	8	26,7	-	-	-	-	-	-	30	19,7
	IV	15	57,7	8	30,8	2	7,7	1	3,8	-	-	26	17,2
<b>Всього у ВНЗ</b>		<b>55</b>	<b>36,4</b>	<b>40</b>	<b>26,5</b>	<b>40</b>	<b>26,5</b>	<b>14</b>	<b>9,3</b>	<b>2</b>	<b>1,3</b>	<b>151</b>	<b>100</b>
Миколаївський національний університет ім.В.О.Сухомлинського	I	13	27,6	22	46,8	7	14,9	3	6,4	2	4,3	47	26,4
	II	4	8	10	20	20	40	13	26	3	6	50	28,1
	III	2	6,1	3	9,1	12	36,3	13	39,4	3	9,1	33	18,5
	IV	7	14,6	18	37,5	10	20,8	11	22,9	2	4,2	48	27
<b>Всього у ВНЗ</b>		<b>26</b>	<b>14,6</b>	<b>53</b>	<b>29,8</b>	<b>49</b>	<b>27,5</b>	<b>40</b>	<b>22,5</b>	<b>10</b>	<b>5,6</b>	<b>178</b>	<b>100</b>

Продовження таблиці

	I	4	8	10	20	19	38	15	30	2	4	50	30,7
	II	6	15,4	10	25,6	18	46,1	4	10,3	1	2,6	39	23,9

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»	III	4	11,8	9	26,5	14	41,2	7	20,5	-	-	34	20,9
	IV	3	7,5	11	27,5	15	37,5	8	20	3	7,5	40	24,5
<b>Всього у ВНЗ</b>		<b>17</b>	<b>10,4</b>	<b>40</b>	<b>24,5</b>	<b>66</b>	<b>40,5</b>	<b>34</b>	<b>20,9</b>	<b>6</b>	<b>3,7</b>	<b>163</b>	<b>100</b>
Херсонський державний університет	I	17	50	16	47,1	1	2,9	-	-	-	-	34	26,2
	II	29	55,8	11	21,2	6	11,6	3	5,7	3	5,7	52	40
	III	7	35	5	25	7	35	1	5	-	-	20	15,4
	IV	7	29,2	9	37,5	5	20,8	2	8,3	1	4,2	24	18,5
<b>Всього у ВНЗ</b>		<b>60</b>	<b>46,2</b>	<b>41</b>	<b>31,5</b>	<b>19</b>	<b>14,6</b>	<b>6</b>	<b>4,6</b>	<b>4</b>	<b>3,1</b>	<b>130</b>	<b>100</b>
Мукачівський державний університет	I	7	22,6	14	45,2	4	12,9	2	6,4	4	12,9	31	24,4
	II	-	-	2	10	13	65	5	25	-	-	20	15,7
	III	10	37,1	4	14,8	4	14,8	5	18,5	4	14,8	27	21,3
	IV	14	28,5	25	51	2	4,1	4	8,2	4	8,2	49	38,6
<b>Всього у ВНЗ</b>		<b>31</b>	<b>24,4</b>	<b>45</b>	<b>35,4</b>	<b>23</b>	<b>18,1</b>	<b>16</b>	<b>12,6</b>	<b>12</b>	<b>9,5</b>	<b>127</b>	<b>100</b>
<b>Всього за вибіркою</b>		<b>189</b>	<b>25,2</b>	<b>219</b>	<b>29,2</b>	<b>197</b>	<b>26,3</b>	<b>110</b>	<b>14,7</b>	<b>34</b>	<b>4,6</b>	<b>749</b>	<b>100</b>

На інших курсах не було виявлено жодного студента з високим рівнем розумових здібностей.

У студентів Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського низький рівень розумових здібностей було виявлено у 26 осіб, або 14,6%. 53 особи, або 29,8% показали рівень розумових здібностей нижче середнього. Середній рівень було виявлено у 49 осіб, або 27,5%. У 40 осіб, або 22,5% було виявлено рівень розумових здібностей вище середнього і 10 осіб, або 5,6 %, показали високий рівень розумових здібностей.

За курсами низький рівень розумових здібностей показали: на першому - 13 студентів, або 27,6%; на другому - 4 студенти, або 8%; на третьому - 2 студенти, або 6,1%; на четвертому - 7 студентів, або 14,6%. Рівень нижче середнього було зафіксовано: на першому курсі у 22 студентів, або 46,8%; на другому курсі у 10 студентів, або 20%; на третьому курсі у 3 студентів, або 9,1%; на четвертому курсі у 18 студентів, або 29,8 %. Студентів із середнім рівнем розумових здібностей було виявлено: на першому курсі - 7 осіб, або 14,9%; на другому курсі - 20 осіб, або 40%; на третьому курсі - 12 осіб, або 36,3%; на четвертому курсі - 10 осіб, або 20,8%. 3 особи, або 6,4% першого курсу, 13 осіб, або 26% другого курсу, 13 осіб, або 39,4% третього курсу і 11 осіб, або 22,9% четвертого курсу показали рівень розумових здібностей вище за середній. Високий рівень розумових здібностей показали: на першому курсі - 2 студенти, або 4,3%; на другому курсі - 3 студенти, або 6%; на третьому курсі - 3 студенти, або 9,1%; на четвертому курсі - 2 студенти, або 4,3%.

За вибіркою ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» низький рівень розумових здібностей було виявлено у 17 студентів, або 10,4%. 40 студентів, або 24,5% показали рівень розумових здібностей нижче за середній. Середній рівень було зафіксовано у 66 студентів, або 40,5%. У 34 студентів, або 20,9% було виявлено рівень

розумових здібностей вище за середній і 6 студентів, або 3,7%, показали високий рівень розумових здібностей.

Кількість студентів, які виявили низький рівень розумових здібностей було: на першому курсі - 4 особи, або 8%; на другому курсі - 6 осіб, або 15,4%; на третьому курсі - 4 особи, або 11,8%; на четвертому курсі - 3 особи, або 7,5%. Серед студентів, що показали рівень розумових здібностей нижче середнього було: на першому курсі - 10 осіб, або 20%; на другому курсі - 10 осіб, або 25,6%; на третьому курсі - 9 осіб, або 26,5% і на четвертому курсі - 11 осіб, або 27,5%. Середній рівень розумових здібностей показали: на першому курсі - 19 студентів, або 38%; на другому курсі - 18 студентів, або 46,1%; на третьому курсі - 14 студентів, або 41,2%; на четвертому курсі - 15 студентів, або 37,5 %. Рівень розумових здібностей вище за середній показали: на першому курсі - 15 студентів, або 30%; на другому курсі - 4 студенти, або 10,3%; на третьому курсі - 7 студентів, або 20,5%; на четвертому курсі - 8 студентів, або 20%. Студентів із високим рівнем розумових здібностей було виявлено: на першому курсі - 2 особи, або 4%; на другому курсі - 1 особу, або 2,6%; на третьому курсі не було виявлено жодного студента; на четвертому курсі - 3 особи, або 7,5%.

У студентів Херсонського державного університету було виявлено такі результати. Низький рівень розумових здібностей показали 60 студентів, або 46,2%. 41 студент, або 31,5%, виявили рівень розумових здібностей вище середнього. У 19 студентів, або 14,6% був зафіксований середній рівень розумових здібностей. Рівень розумових здібностей вище середнього було виявлено у 6 студентів, або 4,6%, і високий рівень виявили 4 студенти, або 3,1%.

Серед студентів, які показали низький рівень розумових здібностей було: на першому курсі - 17 осіб, або 50%; на другому курсі - 29 осіб, або 55,8%; на третьому курсі - 7 осіб, або 35%, і на четвертому курсі - 7 осіб, або 29,2%. Рівень розумових здібностей нижче середнього був

зафіксований: на першому курсі у 16 студентів, або 47,1%; на другому курсі у 11 студентів, або 21,2%; на третьому курсі у 5 студентів, або 25%, і на четвертому курсі у 9 студентів, або 37,5%. Середній рівень розумових здібностей виявили: на першому курсі - 1 студент, або 2,9% 4 на другому курсі - 6 студентів, або 1,6%; на третьому курсі - 7 студентів, або 35%; на четвертому курсі - 5 студентів, або 20,8%. Рівень розумових здібностей вище за середній не було зафіксовано в жодного студента першого курсу. На другому курсі цей рівень показали 3 студенти, або 5,7%; на третьому курсі - 1 студент, або 5%; на четвертому курсі - 2 студенти, або 8,3%. Високий рівень розумових здібностей було виявлено у студентів другого та четвертого курсів і склав 3 студенти, або 5,7% і 1 студент, або 4,2% відповідно. На першому і третьому курсі, студентів із високим рівнем розумових здібностей, зафіксовано не було.

У Мукачівському державному університеті низький рівень розумових здібностей було виявлено у 31 студента, або 24,4%. Рівень розумових здібностей нижче середнього показали 45 студентів, або 35,4%. 23 студенти, або 18,1%, виявили середній рівень розумових здібностей. У 16 студентів, або 12,6%, було зафіксовано рівень розумових здібностей вище середнього. Високий рівень розумових здібностей показали 12 студентів, або 9,5%.

Результати за рівнями розумових здібностей розподілилися наступним чином. Низький рівень розумових здібностей показали: на першому курсі - 7 студентів, або 22,6%; на третьому курсі - 10 студентів, або 37,1%; на четвертому курсі - 14 студентів, або 28,5%; на другому курсі, на даному рівні, не було виявлено жодного студента. Серед студентів, які показали рівень розумових здібностей нижче середнього було: на першому курсі - 14 осіб, або 45,2%; на другому курсі - 2 особи, або 10%; на третьому курсі - 4 особи, або 14,8%; на четвертому курсі - 25 осіб, або 51%. Середній рівень розумових здібностей було виявлено: на першому курсі у 4 студентів, або 12,9%; на другому курсі у 13 студентів, або 65%; на третьому курсі у 4

студентів, або 14,8%; на четвертому курсі у 2 студентів, або 4, 1%. 2 студенти, або 6,4% першого курсу, 5 студентів, або 25% другого курсу, 5 студентів, або 18,5% третього курсу і 4 студенти, або 8,2%, виявили рівень розумових здібностей вище за середній. До високого рівня розумових здібностей було віднесено: на першому курсі - 4 студенти, або 12,9%; на третьому курсі - 4 студенти, або 14,8%; на четвертому курсі - 4 студенти, або 8,2%; на другому курсі на даному рівні не було виявлено жодного студента.

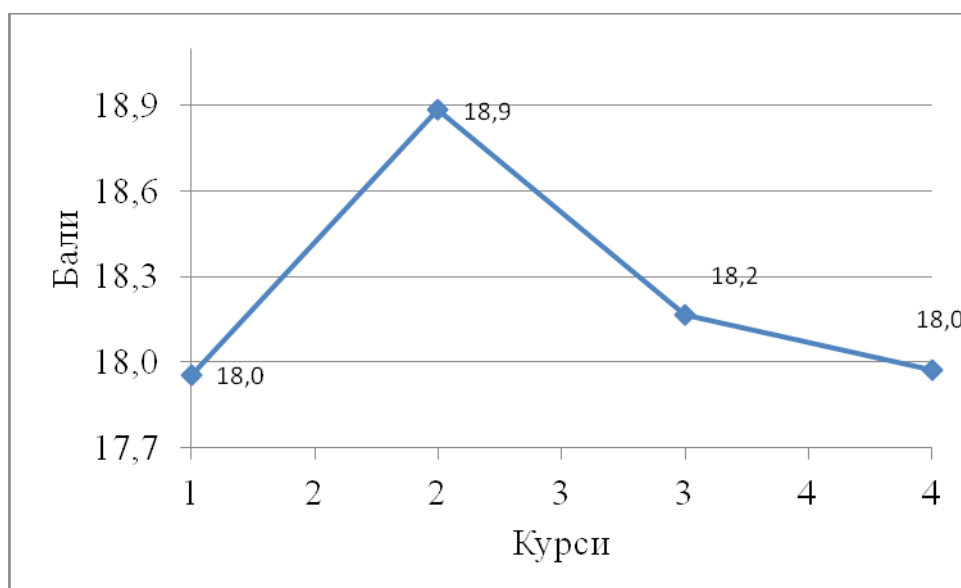
Отже, за дослідженням рівнів загальних розумових здібностей серед студентів заочної форми навчання, для всіх вишів, можна говорити про переважання низького рівня, що відповідає 189 студентам, або 25,2%, рівня нижче середнього, що становить 219 осіб, або 29,2% та середнього рівня, що відповідає і 197 студентам, або 26,3%. Рівень вище за середній показали 110 студентів, або 14,7%, і високий рівень було виявлено тільки у 34 студентів, або 4,6%.

Динаміка змін за рівнями загальних розумових здібностей від першого курсу до четвертого у студентів заочної форми навчання в значеннях середнього арифметичного подано на рис. 3.8.

Поданий графік показує, що навчання у виші студенти починають із рівнем загальних розумових здібностей нижче за середній ( $\bar{x}= 18,0$ ). До другого курсу цей рівень підвищується, але не перевищує меж рівня нижче за середній ( $\bar{x}= 18,9$ ) із наступним зниженням до третього курсу ( $= 18,2$ ) і на четвертому курсі досягає рівня першого курсу ( $\bar{x}= 18,0$ ).

Як і в попередніх випадках, загальна динаміка змін у студентів за показником «загальні розумові здібності» не має стійкої тенденції і характеризується стрибкоподібними змінами від курсу до курсу. Графік свідчить, що студенти завершують навчання у виші з рівнем загальних розумових здібностей на рівні першого курсу, тобто з тими результатами, з якими вони прийшли до вишу.





**Рис. 3.8. Динаміка змін за показником «загальні розумові здібності»**

Таким чином, отримані в ході експерименту результати дають підстави вести мову про те, що у студентів заочної форми навчання педагогічних університетів, які навчаються за спеціальністю «Дошкільна освіта» незалежно від регіону України, спостерігається низький рівень підготовленості до самостійної навчальної діяльності. Це виявляється у високому рівні їх ригідності, низькому рівні розвитку загальних розумових здібностей та різних форм логічного мислення. Примітно, що в усіх випадках за чотири роки навчання у виші спостерігалось зниження рівня прояву усіх показників цієї підготовленості від першого до четвертого курсу. Це, на наш погляд, є свідченням того, що спрямовуючи зусилля на формування у майбутніх фахівців дошкільної освіти певних компетентностей, необхідних для здійснення професійної педагогічної діяльності, їхньої готовності до здійснення такої діяльності, викладачі вищих навчальних закладів фактично залишають поза уваги індивідуальну підготовленість студентів заочної форми навчання до самостійної

навчальної діяльності. Як наслідок, знижується якість їхньої професійної підготовки, готовність здійснювати її в умовах, що вимагають постійної самоосвіти і самовдосконалення. Результати тестування студентів за всіма показниками серед п'яти вишів наведено у додатку А.

**3.2.2. Прогнозування успішності підготовки студентів заочної форми навчання за індивідуальними показниками підготовленості до самостійної навчальної діяльності.** Наведені у попередньому підрозділі результати експериментального дослідження стану підготовленості студентів-заочників до успішного навчання на засадах самостійної навчальної діяльності дозволили схарактеризувати загальну тенденцію її змінювання. Натомість одержані дані не виявляли зв'язку між урахованими в експерименті показниками, особливостей їх варіювання відповідно до індивідуальних особливостей студентів заочної форми навчання і можливості складання прогнозу щодо їх функції в успішному досягненні результатів навчання. З метою з'ясування цих питань матеріали обстеження студентів п'яти вишів України оброблялись методами кореляційного, кластерного і регресійного аналізу.

Нагадаємо, що кореляційний аналіз використовується у тих випадках, коли необхідно визначити ступінь зв'язності двох і більше змінних; виявити ще невідомі наслідкові зв'язки; упорядкувати досліджувані показники за ступенем їх вияву на головну ознаку. Процедури і результати кореляційного аналізу вимагають урахування того, що: виявлені кореляційні зв'язки є імовірними, тобто зміни одного показника на визначену величину супроводжуються змінами другого показника на різні варійовані величини; виявлений кореляційний зв'язок є статистичним, тобто виявляється лише у середньому для всієї вибірки відносно окремих, індивідуальних спостережень є не повним і не точним.

Кореляційний аналіз здійснювався за розрахунковою формулою лінійної кореляції Пірсона:

$$r_{xy} = \frac{n\sum x_i y_i - (\sum x_i)(\sum y_i)}{\sqrt{[n\sum x_i^2 - (\sum x_i)^2][n\sum y_i^2 - (\sum y_i)^2]}}$$

де  $n$  – кількість спостережень

$X_i$  - ряд числових даних першого показника

$Y_i$  - ряд числових даних другого показника

$X_i Y_i$  – добуток  $X$  і  $Y$  по рядках  $n$  спостережень [257].

У значенні факторів кореляційного аналізу послідовно розглядалися вік студентів, їх відкритість до змін, уміння опрацьовувати інформацію, розумові здібності і успішність навчання.

Результати кореляційного аналізу відображені у таблиці 3.7, де  $A$  – позначає вік студента;  $B$  – відкритість до змін;  $C$  – розуміння закономірностей числового ряду;  $D$  – уміння визначати суттєві ознаки;  $I$  – уміння виявляти складні аналогії;  $F$  – уміння здійснювати класифікацію і аналіз;  $G$  – загальні розумові здібності;  $H$  – успішність навчання (за результатами екзаменаційних сесій).

Наведені дані показують, що для досліджуваної вибірки студентів заочної форми навчання п'яти вишів наявність зв'язку між досліджуваними показниками є досить слабкою і варіюється в межах від  $-0,03$  до  $+0,36$ .

На рівні  $r = 0,36$  встановлено зв'язок між загальним розумовими здібностями студентів ( $G$ ) і розумінням закономірностей числового ряду ( $C$ ).

Таблиця 3.7

**Результати кореляційного аналізу за показниками підготовленості**

**студентів до самостійної навчальної діяльності і успішності їх навчання**

Показники підготовленості	A	B	C	D	I	F	G	H
A		0,00	0,05	0,05	0,10	0,26	0,17	1,00
B	0,00		0,02	-0,03	0,05	0,06	0,06	0,00
C	0,05	0,02		0,13	0,33	0,17	0,36	0,05
D	0,05	-0,03	0,13		0,16	0,16	0,05	0,05
I	0,10	0,05	0,33	0,16		0,28	0,31	0,10
F	0,26	0,06	0,17	0,16	0,28		0,32	0,26
G	0,17	0,06	0,36	0,05	0,31	0,32		0,17
H	1,00	0,00	0,05	0,05	0,10	0,26	0,17	

Деяко нижче ( $r = 0,33$ ) - зв'язок між їх умінням виявляти складні аналогії (I) і розуміти закономірності числового ряду (C), на рівні  $r = 0,32$  є зв'язок між загальними розумовими здібностями студентів (G) і їх здатністю до виключення понять (F). Зв'язок між загальними розумовими здібностями студентів (G) і умінням виявляти складні аналогії (I) встановлено на рівні  $r = 0,31$ . Однак в усіх випадках, величина коефіцієнта кореляції свідчить лише про те, що такий зв'язок існує і є позитивним, тобто будь-які зміни в одному з контрольованих факторів може призвести до змін в іншому факторі в тому самому напрямку, але вони не є вирішальними.

Для всіх інших показників коефіцієнт кореляції показує наявність зв'язку як такого, але його величина не дозволяє брати його до уваги. Більш того, для окремих показників наявний дуже слабкий, але зворотній зв'язок. Такий зв'язок виявлено між показниками «виключення понять» (F) і «складні аналогії» (I); «виключення понять» (F) і «вік» (A); «успішність навчання» (H) і «виключення понять» (F); «загальні розумові здібності» (G) і «вік» (A); «успішність навчання» (H) і «загальні розумові здібності» (G); «виключення понять» (F) і «закономірності числового ряду» (C); «складні аналогії» (I) і «визначення суттєвих ознак» (D); «виключення понять» (F) і «визначення суттєвих ознак» (D); «визначення суттєвих ознак» (D) і

«закономірності числового ряду» (С); «складні аналогії» (І) і «вік» (А); «успішність навчання» (Н) і «складні аналогії» (І).

Отже, результати кореляційного аналізу виявили, що між успішністю навчання студентів заочної форми навчання і показниками, які характеризують їх індивідуальну підготовленість до самостійної навчальної діяльності є зв'язок. Проте величина коефіцієнтів кореляції засвідчує лише про його наявність і не дає підстав вважати його вирішальним за їх впливом на результати навчання студентів заочної форми навчання.

Зауважимо, що кореляційний аналіз здійснюється за середніми статистичними значеннями експериментальних даних, тобто призначений виявляти зв'язки між узагальненими базами даних. Розбіжності, які існують в експериментальних даних і відображають фактичне різноманіття прояву досліджуваних показників, зумовлених індивідуальними відмінностями студентів, у кореляційному аналізі невілюються і скриваються за середніми значеннями.

Нормування експериментальних даних тут і у подальшій статистичній обробці здійснювалося за формулою обчислення середнього арифметичного:

$$\bar{x} = \frac{\sum x_i}{n}$$

Для більш детальної картини упорядкування досліджуваних показників індивідуальної підготовленості студентів заочної форми навчання до самостійної навчальної діяльності було використано кластерний аналіз.

Цей метод математичної статистики дозволяє згрупувати в окремі групи певні об'єкти (або їх ознаки), що входять до досліджуваної складної і багатовимірної сукупності. Він вирішує завдання розподілу вихідних даних на групи, що піддаються інтерпретації за ступенем подібності.

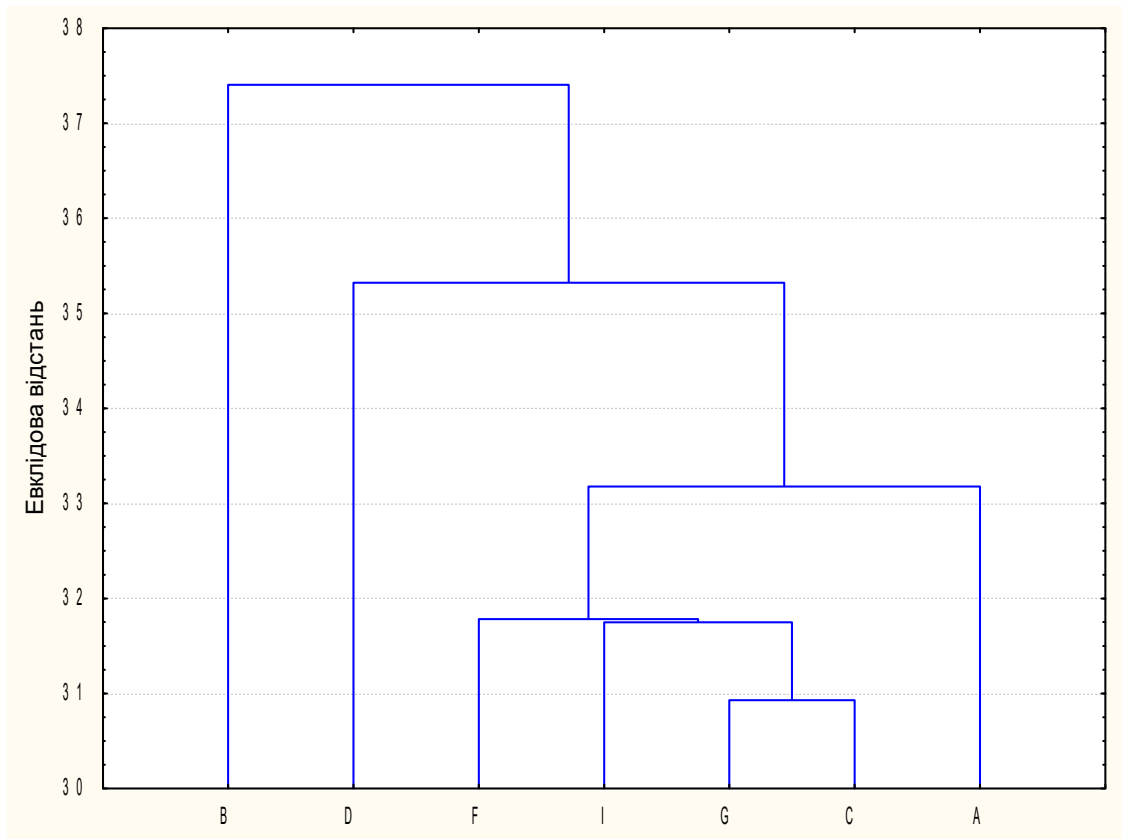
За визначенням, кластерний аналіз (англ. cluster analysis) – це математична процедура багатомірного аналізу, що дозволяє на базі множинних показників (об'єктивних і суб'єктивних), які характеризують певні досліджувані явища як об'єкти, згрупувати в класи (кластери) таким чином, що кожен кластер визначає межі їх спорідненості за ступенем посилення/послаблення.

Нагадаємо, що кластерний аналіз використовується у тих випадках, коли про внутрішню структуру певної сукупності даних нічого не відомо або відомо дуже мало. Упорядкування кластерів, їх наближеність один до одного і до кінцевого, об'єднуючого всі попередні показники в одну цілісність, виявляють особливості синергетичного ефекту, тобто того імовірного збігу обставин, що можуть спричинити виникнення бажаного результату. У нашому випадку, це визначення особливостей поєднання індивідуальних показників підготовленості студентів до самостійної навчальної діяльності, що можуть стати вирішальними для успішності їх навчання і підготовки до професійної діяльності у цілому.

Таку упорядкованість для всієї вибірки досліджуваних студентів ілюструють результати кластерного аналізу, які наведено на рис.3.9.

Як бачимо із рисунку, найбільш подібним у нашій виборці студентів є кластер, утворений показниками «загальні розумові здібності» (G) та «закономірностей числового ряду» (C). Наступним, з меншою кількістю спільних рис, є кластер, що утворює показник «складні аналогії» (I), що, у свою чергу, створює кластер із показником «виключення понять» (F).

Надалі усі ці показники послідовно об'єднуються в кластери з додаванням показника «вік» (A), «визначення суттєвих ознак» (D). Завершується ця упорядкованість «відкритість до змін» (B).



**Рис. 3.9. Упорядкування індивідуальних показників підготовленості студентів заочної форми навчання до самостійної навчальної діяльності (за вибіркою п'яти вишів)**

Саме ригідність/мобільність є корінним кластером, який об'єднує всі попередні показники у єдину сукупність підготовленості студентів заочної освіти до успішного навчання.

З величини евклідової відстані можна бачити, що починаючи з показника «вік» (А) наявність спільних рис між кластерами поступово зменшується і найбільш відмінним від всіх є показник «ригідність/мобільність» (В).

Проте саме він завершує об'єднання всіх кластерів в упорядковану цілісність, тобто виступає у ролі системоутворювального показника.

Подальша обробка експериментальних даних методом кластерного аналізу виявила певні відмінності в упорядкуванні індивідуальних

показників підготовленості студентів заочної форми навчання до самостійної навчальної діяльності залежно від ступеню вияву ними ригідності/мобільності.

Загальна характеристика вибірки студентів за ступенем прояву ригідності/мобільності наведена у таблиці 3.8.

Таблиця 3.8

Характеристика вибірки за ступенем прояву ригідності/мобільності

Рівні	Абс.	Показники підготовленості ( $\bar{x}$ )						
		A	B	C	D	I	F	G
Мобільні	5	24,60	11,20	1,20	0,80	1,00	3,60	13,00
Проявляють риси ригідності	533	29,03	23,30	1,53	1,01	1,73	5,51	18,11
Ригідні	211	28,79	30,22	1,56	0,85	2,01	5,69	18,74
Усього	749	27,47	21,57	1,43	0,88	1,58	4,93	16,61

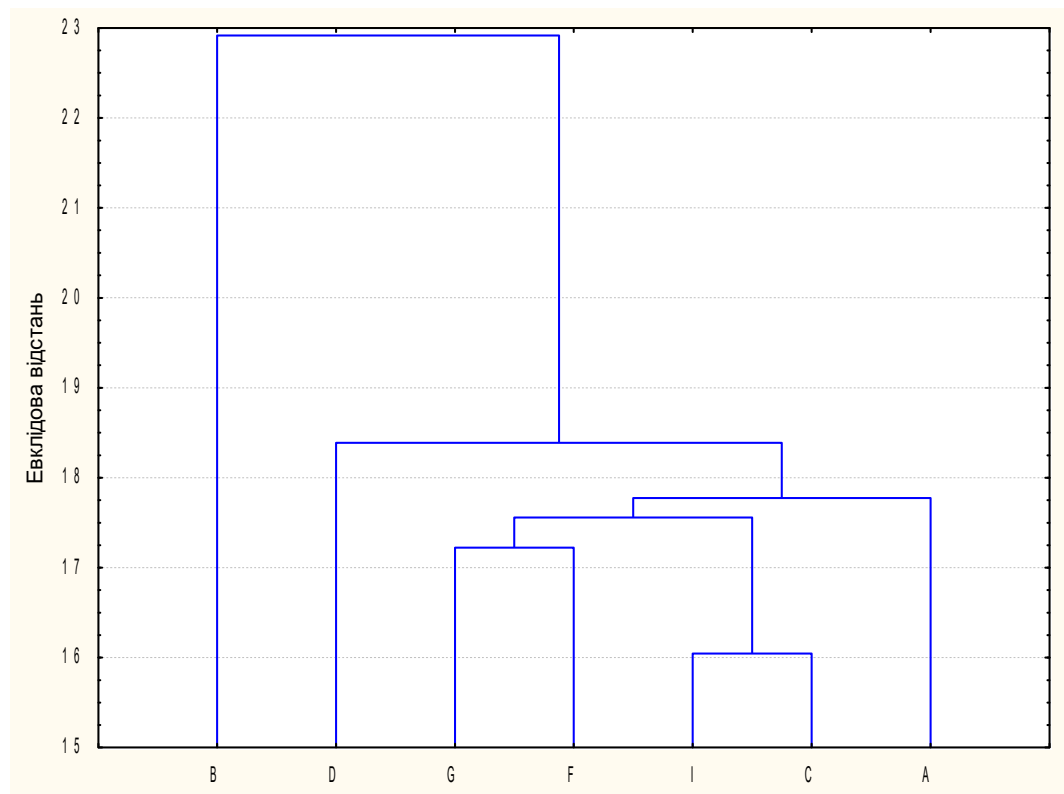
Як бачимо, у виборці із 749 студентів, середній вік (A) склав 27,47 років; середній бал ригідності/мобільності (B) - 21,57 бали; середній бал закономірності числового ряду (C) становив 1,43 бали; визначення суттєвих ознак (D) – 0,88 балів; складні аналогії (I) – 1,58 балів; виключення понять (F) – 4,93 бали; загальні розумові здібності (G) – 16,61 бали.

За рівнями прояву ригідності/мобільності результати розподілилися таким чином. 211 студентів, виявили найбільш високу ригідність. Їх середній вік (A) склав 28,79 років; середній бал ригідності/мобільності (B) – 30,22 бали; закономірності числового ряду (C) - 1,56 балів; визначення суттєвих ознак (D) – 0,85 балів; складні аналогії (I) – 2,01 бали; виключення понять (F) - 5,69 балів і загальні розумові здібності (G) – 18,74 балів. Проявляють риси ригідності 533 студенти. При цьому їх середній вік (A) становив 29,03 роки; середній бал ригідності/мобільності (B) становив 23,30 балів; закономірності числового ряду (C) - 1,53 бали; визначення суттєвих ознак (D) - 1,01 бали; складні аналогії (I) - 1,73 бали; виключення понять (F) - 5,51 бали і загальні розумові здібності (G) - 18,11 балів.



Студентів із рисами мобільності у всій вибірці було виявлено лише 5 осіб. Їх середній вік (А) складав 24,60 роки; середній бал ригідності/мобільності (В) складав 11,20 балів; закономірності числового ряду (С) - 1,20 бали; визначення суттєвих ознак (D) - 0,80 бали; складні аналогії (I) - 1,00 бал; виключення понять (F) - 3,60 бали і загальні розумові здібності (G) - 13,00 балів.

Для групи студентів, які виявили найбільш високий рівень ригідності розподіл індивідуальних показників підготовленості до самостійної навчальної діяльності за результатами кластерного аналізу проілюстровано на рис. 3.10.

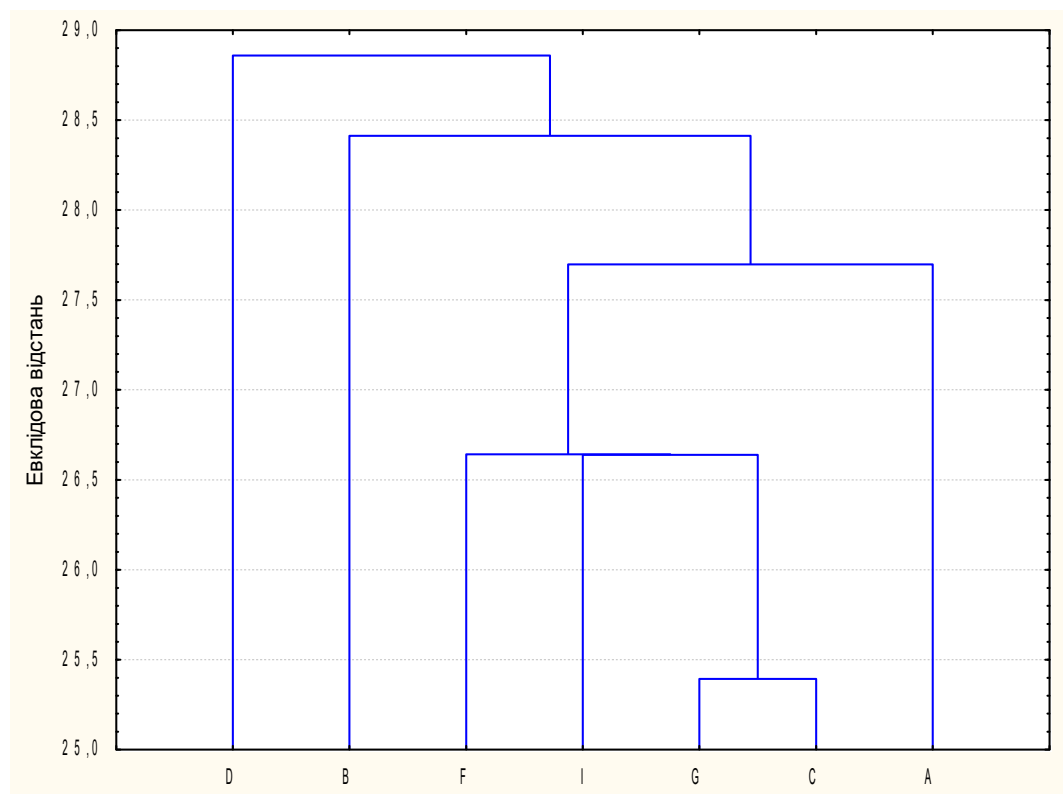


**Рис. 3.10. Упорядкування індивідуальних показників підготовленості до самостійної навчальної діяльності студентів заочної форми навчання із високим рівнем ригідності**

Як бачимо, основу дендрограми утворюють два незалежних кластери, які об'єднують показники: «складні аналогії» (I) — «закономірності числового ряду» (C) і «розумові здібності» (G) — «виключення понять» (F). Об'єднуються ці два незалежні кластери в єдиний кластер показником «вік»

(А). Наступний кластер утворюється додаванням до попередніх кластерів показника «визначення суттєвих ознак» (D) і завершує це упорядкування показник «ригідність/мобільність» (B).

Упорядкування індивідуальних показників підготовленості студентів заочної форми навчання до самостійної навчальної діяльності, які виявили риси ригідності наведено на рис. 3.11.



**Рис. 3.11. Упорядкування індивідуальних показників підготовленості до самостійної навчальної діяльності студентів заочної форми навчання, які виявили риси ригідності**

Як бачимо, в основі дендрограми також два незалежних кластери. Проте на відміну від групи студентів із високим рівнем ригідності, ці незалежні кластери утворюються іншими показниками, а саме: «розумові здібності» (G) — «закономірності числового ряду» (C). Наступний кластер

утворюють з попередім «складні аналогії» (I) — «виключення понять» (F). Об'єднують ці кластери в єдиний послідовно показник «вік» (A), «ригідність/мобільність» (B) і завершує це упорядкування показник «визначення суттєвих ознак» (D).

Отже, для вибірки студентів, що виявили риси ригідності порівняно з вибіркою студентів з високим рівнем ригідності показники підготовленості до самостійної навчальної діяльності утворюють не тільки різні кластери, але й об'єднують у цілісну сукупність різними коренневими кластерами. Для студентів, що виявляють високу ригідність, системо утворювальним виступає показник «визначення суттєвих ознак» (D). Для студентів, які виявили риси ригідності, об'єднувальним в їх індивідуальній самостійній підготовленості до самостійної навчальної діяльності виступає відкритість до змін.

Незначна кількість студентів (5 осіб), які виявили мобільність, не дозволила провести кластерний аналіз. Отже, результати кластерного аналізу показують, що показники індивідуальної підготовленості студентів заочної освіти до самостійної навчальної діяльності комбінуються різним чином у групах, що відрізняються ступенем прояву ригідності: тобто у студентів з високою ригідністю і такими, що виявляють риси ригідності показники, які виявляють їх підготовленість до самостійної навчальної діяльності взаємодіють і підсилюють один одного у різних комбінаціях і різним ступенем впливу.

Диференційована характеристика вибірки студентів за рівнями розвитку розумових здібностей наведена у таблиці 3.9.

Таблиця 3.9

### Характеристика вибірки студентів за рівнями розвитку

розумових здібностей

Рівні	Абс.	Показники підготовленості ( $\bar{x}$ )
-------	------	---

		A	B	C	D	I	F	G
Нижче за середній	188	26,02	25,85	0,63	1,02	0,90	4,65	12,55
Середній	417	30,30	25,03	1,48	0,92	1,08	5,69	18,41
Вище за середній	144	32,24	27,02	2,04	1,84	2,70	6,55	28,19
Усього	749	29,52	25,96	1,38	1,26	1,56	5,63	19,71

Із таблиці бачимо, що у виборці із 749 студентів, середній вік (A) склав 29,52 роки; середній бал ригідність/мобільність (B) становив 25,96 балів; закономірності числового ряду (C) - 1,38 балів; визначення суттєвих ознак (D) – 1,26 балів; складні аналогії (I) – 1,56 балів; виключення понять (F) – 5,63 бали; загальні розумові здібності (G) – 19,71 бали.

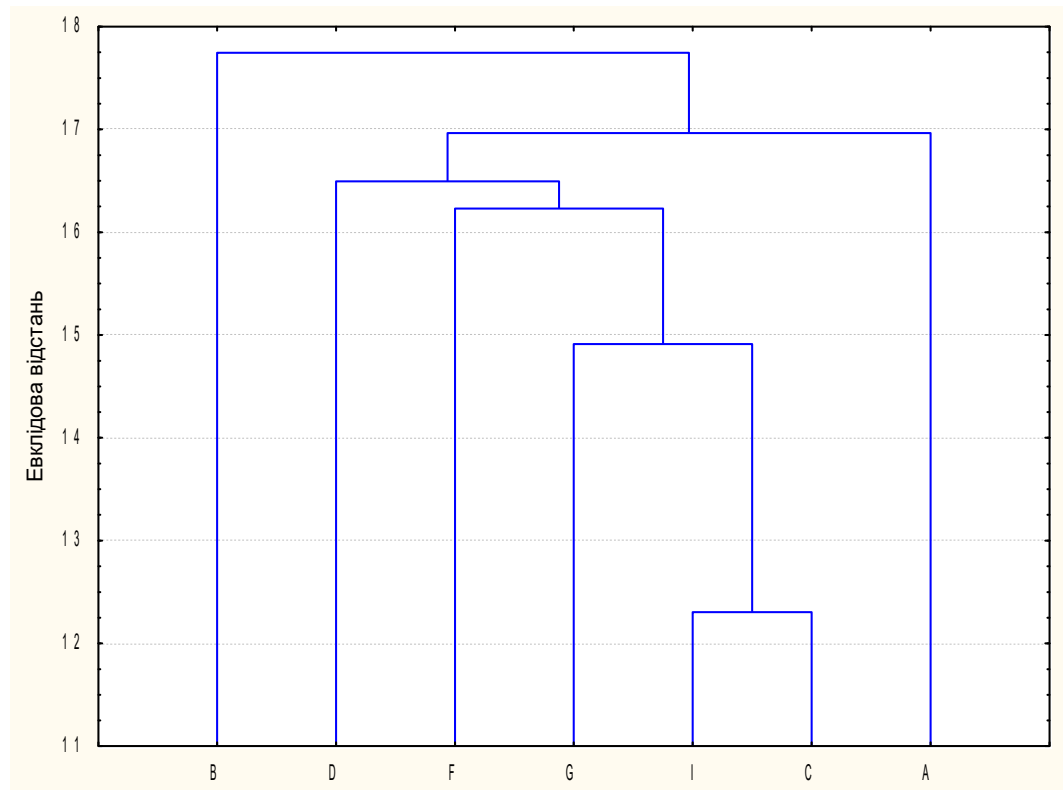
За рівнями розвитку розумових здібностей результати розподілилися таким чином. 188 студентів виявили рівень нижче за середній. Їх середній вік (A) складав 26,02 років; середній бал відкритості до змін (B) складав 25,85 балів; закономірності числового ряду (C) - 0,63 бали; визначення суттєвих ознак (D) - 1,02 бали; складні аналогії (I) - 0,90 балів; виключення понять (F) - 4,65 балів, загальні розумові здібності (G) - 12,55 балів.

Група студентів, які виявили середній рівень розумових здібностей склала 417 осіб. При цьому їх середній вік (A) становив 30,30 років; середній бал відкритість до змін (B) становив 25,03 бали; закономірності числового ряду (C) - 1,48 балів; визначення суттєвих ознак (D) - 0,92 бали; складні аналогії (I) - 1,08 балів; виключення понять (F) - 5,69 балів, середній бал за загальні розумові здібності студентів (G) склав 18,41 бали.

Група студентів, які виявили рівень розумових здібностей вище за середній складалась з 144 осіб. Їх середній вік (A) складав 32,24 років; середній бал ригідності/мобільності (B) склав 27,02 бали; закономірності числового ряду (C) - 2,04 бали; визначення суттєвих ознак (D) визначався

1,84 балами; складні аналогії (I) - 2,70 балів; виключення понять (F) - 6,55 балів, загальні розумові здібності (G) - 28,19 балів.

Упорядкування за кластерами показників підготовленості до самостійної навчальної діяльності для студентів, які виявили рівень розумових здібностей нижче за середній проілюстрована на рис.3.12.

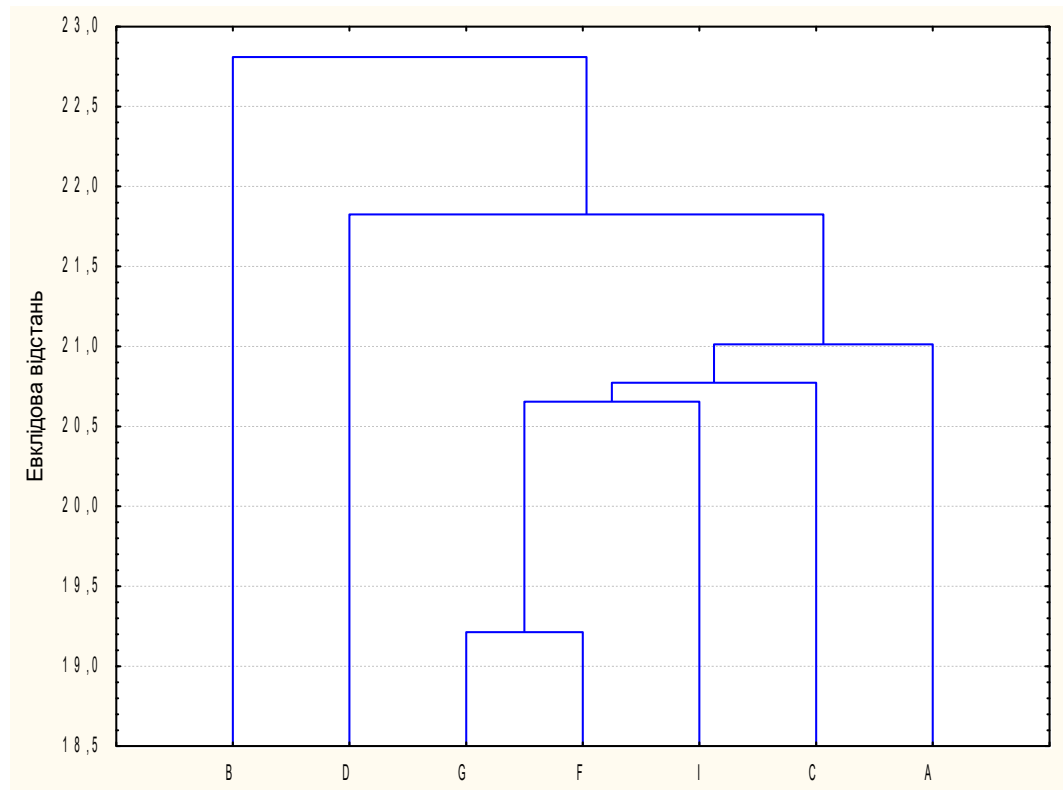


**Рис. 3.12. Упорядкування індивідуальних показників підготовленості до самостійної навчальної діяльності для студентів, які виявили рівень розумових здібностей нижче за середній**

Як бачимо, основу дендрограми складає один незалежний кластер, який утворюють показники «складні аналогії» (I) — «закономірності числового ряду» (C). Наступні кластери утворюються послідовним примиканням до цього кластеру спочатку показника «розумові здібності» (G), потім показника «виключення понять» (F) і показника «визначення суттєвих ознак» (D). Об'єднуються ці всі кластери в єдиний кластер

показником «вік» (А) і завершує упорядкування кластерів показник «ригідність/мобільність» (В), що виступає корінням кластеризації.

Упорядкування за кластерами показників підготовленості до самостійної навчальної діяльності для студентів, які виявили середній рівень розумових здібностей наведена на рис. 3.13.

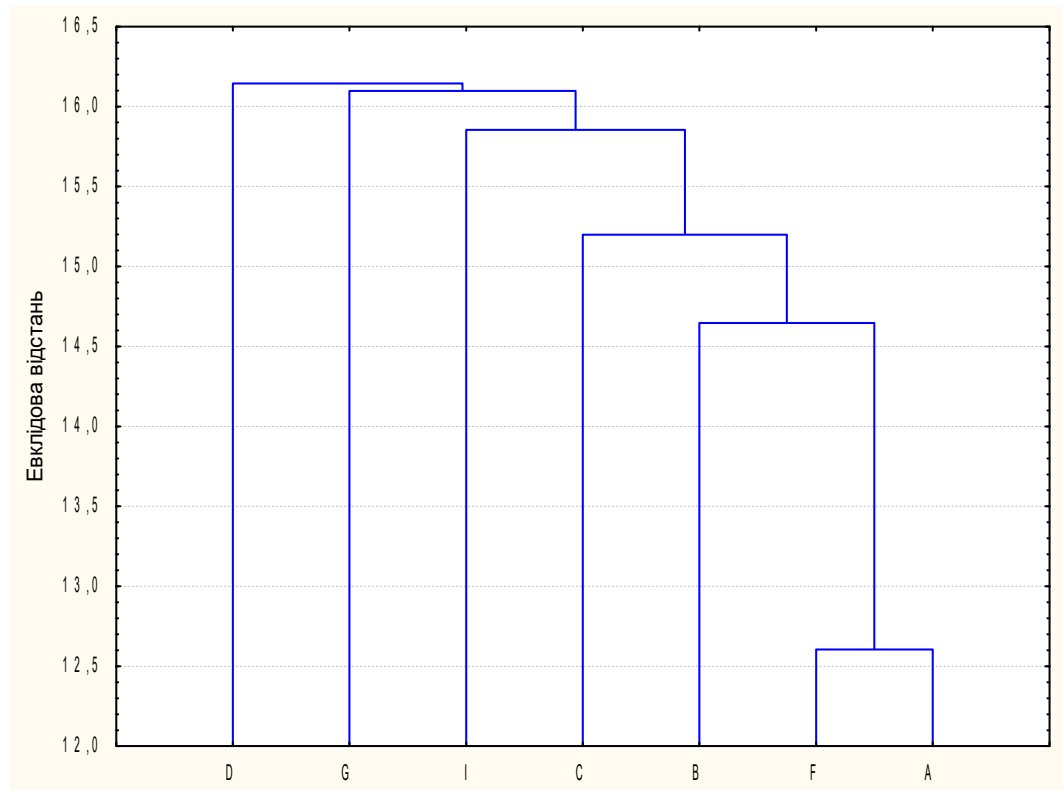


**Рис. 3.13. Упорядкування індивідуальних показників підготовленості до самостійної навчальної діяльності для студентів, які виявили середній рівень розумових здібностей**

Як бачимо, основу дендрограми також складає один кластер, але утворюють його, на відміну від попередньої дендрограми, показники «розумові здібності» (G) — «виключення понять» (F). Наступні кластери утворюються послідовним примиканням до незалежного кластеру спочатку показника «складні аналогії» (I) потім показника «закономірності числового ряду» (C) і показника «вік» (A). Об'єднуються ці всі кластери в єдиний

кластер показником «визначення суттєвих ознак» (D) і завершує упорядкування показник «ригідність/мобільність» (B).

Розподіл кластерів за показниками підготовленості до самостійної навчальної діяльності для студентів, які виявили рівень розумових здібностей вище за середній проілюстровано на рис.3.14.



**Рис. 3.14. Упорядкування індивідуальних показників підготовленості до самостійної навчальної діяльності для студентів, які виявили рівень розумових здібностей вище за середній**

Основу дендрограми складає один незалежний кластер, який утворюють показники «виключення понять» (F) — «вік» (A). Наступні кластери утворюються послідовним примиканням до цього спочатку показника «ригідність/мобільність» (B), потім показника «закономірності числового ряду» (C), показника «складні аналогії» (I), показника «розумові

здібності» (G) і завершує упорядкування показник «визначення суттєвих ознак» (D).

Порівняння дендрограм з кластерами індивідуальних показників підготовленості до самостійної навчальної діяльності для студентів, які виявили рівень розумових здібностей нижче за середній, середній та вище за середній, дозволяє вести мову про спільності і відмінності у їх побудові. Так, для групи студентів, які виявили рівень розумових здібностей нижче за середній та середній корінневим кластером є показник «здатність до змін» (B). Для студентів, які виявили рівень розумових здібностей вище за середній, корінневим є показник «визначення суттєвих ознак» (D).

Для групи студентів, які виявили рівень розумових здібностей нижче за середній, основу упорядкування складає незалежний кластер «складні аналогії» (I) та «закономірності числового ряду» (C) на відміну від студентів, які виявили середній рівень розумових здібностей: для них перший незалежний кластер був утворений показником «розумові здібності» (G) та «виключення понять» (F) і для студентів, які виявили рівень розумових здібностей вище за середній такий незалежний кластер був утворений показником «виключення понять» (F) та «вік» (A). Наступне упорядкування кластерів для студентів, які виявили рівень розумових здібностей нижче за середній, середній рівень і високий рівень розумових здібностей відбувалося у різній послідовності і з різним ступенем спільних рис.

Отже, порівняння кластерів для студентів з різними рівнями розумових здібностей, дають підстави стверджувати про індивідуальні особливості прояву у студентів заочної форми навчання до самостійної навчальної діяльності, що на емпіричному рівні засвідчує про об'єктивну потребу забезпечення індивідуалізації їхньої підготовки.

Наступний показник «успішність навчання», якій ураховувався в експерименті, розраховувалася за показником середнього балу оцінок



екзаменаційних сесій, отриманих студентами упродовж навчального року. За результатами кластеризації вони були розподілені на три групи: такі, що навчаються відмінно (4,2–5,0 балів); такі, що навчаються добре (3,6–4,1 бали) і такі, що навчаються задовільно (3,00–3,5 балів).

Загальна характеристика вибірки студентів за рівнями успішності навчання наведена у таблиці 3.10.

Таблиця 3.10

**Характеристика вибірки студентів за рівнями успішності навчання**

Рівні	Абс.	Показники підготовленості ( $\bar{x}$ )							
		A	B	C	D	I	F	G	H
такі, які навчаються задовільно	178	24,34	24,23	1,00	0,80	0,51	5,2	15,26	3,20
такі, які навчаються добре	426	30,10	26,94	1,38	0,80	0,55	5,36	18,35	3,64
такі, які навчаються відмінно	145	32,16	26,89	1,54	0,93	1,28	5,8	19,46	4,08
Усього	749	28,86	26,02	1,30	0,84	0,78	5,45	17,69	3,64

Дані наведені в таблиці показують, що у виборці із 749 студентів, середній вік (A) склав 28,86 років; середній бал ригідність/мобільність (B) - 26,02 бали; закономірності числового ряду (C) становив 1,3 бали; визначення суттєвих ознак (D) – 0,84 балів; складні аналогії (I) – 0,78 балів; виключення понять (F) – 5,45 балів; загальні розумові здібності (G) – 17,69 балів; успішність навчання (H) – 3,64 бали.

З таблиці видно, що 178 студентів із всієї вибірки належать до таких, які навчаються задовільно. Для цієї групи студентів середній вік (A) складав 24,34 роки; середній бал відкритість до змін (B) складав 24,23 бали; закономірності числового ряду (C) - 1,00 бал; визначення суттєвих ознак (D)

- 0,80 балів; складні аналогії (I) - 0,51 бал; виключення понять (F) - 5,2 балів; загальні розумові здібності (G) - 15,26 балів і успішність навчання (H) складав у середньому 3,20 балів.

Таких, які навчаються добре було виявлено 426 студентів. Їх середній вік (A) становив 30,1 років; середній бал відкритість до змін (B) - 26,94 бали; закономірностей числового ряду (C) склав 1,38 балів; визначення суттєвих ознак (D) - 0,80 балів; складні аналогії (I) - 0,55 балів; виключення понять (F) - 5,36 балів; загальні розумові здібності (G) - 18,35 балів і успішність навчання (H) в середньому складав 3,64 бали.

Студентів, які навчаються відмінно, було виявлено 145. Їх середній вік (A) складав 32,16 років; середній бал відкритість до змін (B) складав 26,89 балів; закономірностей числового ряду (C) - 1,54 бали; визначення суттєвих ознак (D) - 0,93 бали; складні аналогії (I) - 1,28 балів; виключення понять (F) - 5,8 балів; загальні розумові здібності (G) визначався 19,46 балами і успішність навчання (H) в середньому становив 4,08 балів.

Отримані емпіричні дані обстеження вибірки студентів заочної форми навчання 1-4 курсів п'яти вищих навчальних закладів України стали підставою для розробки математичної моделі прогнозування успішності навчання студентів з урахуванням стану їхньої індивідуальної підготовленості до самостійної навчальної діяльності. Модель розраховувалася методом множинної регресії. Її достовірність оцінювалася за допомогою:

коефіцієнту детермінації ( $R^2$ ), що розраховувався за формулою:

$$R^2 = 1 - \frac{\sum_{t=1}^n (\hat{y}^t - \bar{y})^2}{\sum_{t=1}^n (y^t - \bar{y})^2} = \frac{\sum_{t=1}^n (y^t - \hat{y}^t)^2}{\sum_{t=1}^n (y^t - \bar{y})^2},$$

$$\bar{y} = \frac{1}{n} \sum_{t=1}^n y^t.$$

[222];

коефіцієнту множинної кореляції, що розраховувався за формулою:

$$R = \sqrt{R^2}.$$

Скоригований коефіцієнт детермінації розраховувався за формулою:

$$R_c^2 = 1 - (1 - R^2) \frac{n-1}{n-k-1}.$$

Стандартна помилка розраховувалась за формулою:

$$SE = \sqrt{\frac{\sum_{t=1}^n (Y_t - \hat{Y}_t)^2}{n-k-1}}.$$

Оцінка значущості моделі, тобто оцінка, того наскільки є правильною гіпотеза про лінійність регресії між  $Y$  і показниками  $X_i$ , здійснювалася за  $F$ -критерієм Фішера за формулою:

$$F_{\text{набл}} = \frac{R^2(n-k-1)}{(1-R^2)k}.$$

За правилами інтерпретації, якщо  $F_{\text{набл}} > F_{\text{кр}} = F_{\text{табл}}$  (0,95 - рівень довірчої ймовірності), то модель вважається значущою, і приймається гіпотеза про лінійну регресію між змінними  $Y$  і  $X_i$ , де  $F_{\text{табл}}$  - табличне значення  $F$ -критерію Фішера.

Для залежної змінної «успішність навчання» ( $H$ ) рівняння лінійної регресії мало вигляд:

$$H = 3,38 + 0,05 * (\text{показник } C) + 0,009 * (\text{показник } A) + 0,04 * (\text{показник } I)$$

де, показник «успішність навчання» ( $H$ ) дорівнює сумі вільного члену 3,38 і величині показника «закономірності числового ряду» ( $C$ ) помножений на коефіцієнт 0,05; величині показника «вік» ( $A$ ) помноженої на коефіцієнт 0,009; величині показника «складні аналогії» ( $I$ ) помноженої на коефіцієнт 0,04.

При проміжних розрахункових даних:  $R = 0,30952416$ ;  $R^2 = 0,09518716$ ;  $R^2_c = 0,08197821$ . Стандартна помилка –  $0,1252641$ .  $F_{табл} = 7,206$ ;  $F_{набл} = 27,011$ , тобто  $F_{набл} \geq F_{табл}$ .

Рівняння регресії для залежної змінної «відкритість до змін» мало вигляд:

$$B = 25,1 + 0,27 * (\text{показник } F)$$

де, показник «відкритість до змін» (B) дорівнює сумі вільного члену 25,1 і величині показника «виключення понять» (F) помноженого на коефіцієнт 0,27.

При проміжних розрахункових даних:  $R = 0,15693833$ ;  $R^2 = 0,02462964$ ;  $R^2_c = 0,01398924$ . Стандартна помилка –  $3,8923$ .  $F_{табл} = 2,314$ ;  $F_{набл} = 37,21$ , тобто  $F_{набл} \geq F_{табл}$ .

Для залежної змінної «загальні розумові здібності» (G) рівняння лінійної регресії мало вигляд:

$$G = 8,6 + 1,17 * (\text{показник } B) + 0,69 * (\text{показник } F) + 0,42 * (\text{показник } I) + 0,07 * (\text{показник } A)$$

де, показник «загальні розумові здібності» (G) дорівнює сумі вільного члену 8,6 і величині показника «відкритість до змін» (B) помноженого на коефіцієнт 1,17; величині показника «виключення понять» (F) помноженого на коефіцієнт 0,69; величині показника «складні аналогії» (I) помноженого на коефіцієнт 0,42; величині показника «вік» (A) помноженого на коефіцієнт 0,07.

При проміжних розрахункових даних:  $R = 0,48094139$ ;  $R^2 = 0,23130462$ ;  $R^2_c = 0,22508876$ . Стандартна помилка –  $0,548417$ .  $F_{табл} = 6,742$ ;  $F_{набл} = 37,21$ , тобто  $F_{набл} \geq F_{табл}$ .

Зазначимо, що розроблені рівняння лінійної регресії є математичними моделями, що дозволяють складати прогнози успішності навчання студентів заочної форми навчання відповідно до індивідуального розвитку їхніх розумових здібностей, відкритості до змін на рівні ригідності/мобільності,

віку і уміння опрацьовувати інформацію в умовах чинної системи професійної підготовки.

### Висновки з розділу III

У психолого-педагогічних дослідженнях найбільш поширеним критерієм дослідження будь-яких нововведень виступає ефективність.

Поряд з поняттям «ефективність» для характеристики процесу, що забезпечує досягнення певного результату, використовується поняття «результативність».

Розрізняємо поняття «ефективність навчання» і «результативність навчання». Перше - є способом позначення економічності досягнутих у процесі навчання результатів студентів і їх перспективність для подальшого використання у професійній підготовці або власне професійній діяльності. У цьому контексті воно збігається з такими феноменами, як готовність до професійної діяльності; компетентність щодо її здійснення і характеризує шлях, процес, що забезпечував їх формування з боку витрачених ресурсів. Результативність навчання є категорією, що позначає власне продукт навчання і характеризує підготовку студентів у теперішньому часі: це те, чого вони досягли у власному розвитку як суб'єкти в підсумку власних зусиль на опанування певних знань, умінь і навичок, наданих їм у процесі організації навчального процесу.

І в першому, і в другому випадках йдеться про критерій оцінювання результатів навчального процесу, або більш широкого процесу професійної підготовки, їх якості. Однак характеризуючи ефективність процесу, звертаємо увагу на те, наскільки функціонування певної системи, яка забезпечує якість отриманого результату є цінною для майбутнього. Оцінка результативності навчання констатує якість досягнутого результату відносно його вхідного, тобто минулого стану. Отже, показником ефективності

професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання як системи є формування загальної готовності до виконання професійної діяльності, або її окремих складових - це показник потенціалу системи професійної підготовки для найближчого майбутнього, досягнутий у певний момент цього процесу.

Узагальнюючим показником, у якому збігаються функції ефективності і результативності підготовки визначаємо підготовленість майбутніх фахівців дошкільної освіти до самостійної навчальної діяльності, що здійснюється в умовах заочного навчання професійно-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі. Поняття «підготовленість», з одного боку, є універсальною характеристикою досягнутого результату на певному етапі підготовки. З іншого, воно дозволяє характеризувати відповідність наявного потенціалу студентів для оволодіння певних знань, умінь, навичок завданням подальшого розвитку і вдосконалення.

Під підготовленістю до самостійної навчальної діяльності, яка впливає на успішність навчання студентів-заочників будемо розуміти їх здатність до самостійного опрацювання навчальної інформації і організації пізнавальної діяльності, необхідних для підготовки до професійної діяльності і її здійснення.

У дослідженні висунули припущення, що до компонентів та показників, які виявляють індивідуальну підготовленість до самостійної навчальної діяльності і можуть впливати на успішність підготовки студентів заочної форми навчання у виші належать: відкритість до змін (ригідність/мобільність); уміння опрацювати інформацію (закономірності числового ряду, визначення суттєвих ознак, складні аналогії, виключення понять); загальні розумові здібності (узагальнення та аналіз матеріалу, інертність мислення і переключення, емоційні компоненти мислення і відволікання, швидкість і точність сприйняття); вік; освіта.

Отримані в ході експерименту результати дають підстави вести мову про те, що у студентів заочної форми навчання педагогічних університетів, які навчаються за спеціальністю «Дошкільна освіта» незалежно від регіону України, спостерігається низький рівень підготовленості до самостійної навчальної діяльності. Це виявляється у високому рівні їх ригідності, низькому рівні розвитку загальних розумових здібностей та різних форм логічного мислення. Примітно, що в усіх випадках за чотири роки навчання у виші спостерігалось зниження рівня прояву усіх показників цієї підготовленості від першого до четвертого курсу. Це є свідченням того, що спрямовуючи зусилля на формування у майбутніх фахівців дошкільної освіти певних компетентностей, необхідних для здійснення професійної педагогічної діяльності, їхньої готовності до здійснення такої діяльності, викладачі вищих навчальних закладів фактично залишають поза уваги індивідуальну підготовленість студентів заочної освіти до самостійної навчальної діяльності. Як наслідок, знижується якість їхньої професійної підготовки, готовність здійснювати її в умовах, що вимагають постійної самоосвіти і самовдосконалення. Крім результатів, наведених у таблицях, під час тестування студентів заочної форми навчання визначався їх вік, успішність навчання за результатами екзаменаційних сесій.

Експериментальні дані, отримані на констатувальному етапі методом тестування, дозволили звернутися до виявлення зв'язку між досліджуваними показниками підготовленості студентів до самостійної навчальної діяльності та їх внеску в успішність навчання.

Результати кореляційного аналізу виявили, що між успішністю навчання студентів заочної форми навчання і показниками, які характеризують їх підготовленість до самостійної навчальної діяльності є зв'язок, але величина коефіцієнтів кореляції засвідчує лише про його наявність і не дає підстав вважати його вирішальним в контексті

педагогічного прогнозу щодо їх впливу на результати навчальної діяльності студентів з урахуванням реального потенціалу їх навченості.

Отримані емпіричні дані обстеження вибірки студентів заочної форми навчання 1-4 курсів п'яти вищих навчальних закладів України стали підставою для розробки математичної моделі прогнозу успішності навчання з урахуванням показників підготовленості до самостійної навчальної діяльності. Модель розраховувалася методом множинної регресії.

Розроблені рівняння лінійної регресії є математичними моделями, що дозволяють складати прогнози успішності навчання студентів заочної форми навчання відповідно до індивідуального розвитку їх розумових здібностей, відкритості до змін на рівні ригідності/мобільності, віку і уміння опрацьовувати інформацію в умовах чинної системи професійної підготовки.

Основні положення цього розділу знайшли відображення в публікаціях автора [341; 346; 347].



## РОЗДІЛ 4

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В СИСТЕМІ ЗАОЧНОГО НАВЧАННЯ

#### 4.1. Організація та методика експериментальної роботи

Експериментальна перевірка ефективності андрагогічної моделі підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання відбувалась упродовж трьох навчальних років (2009-2012 рр.).

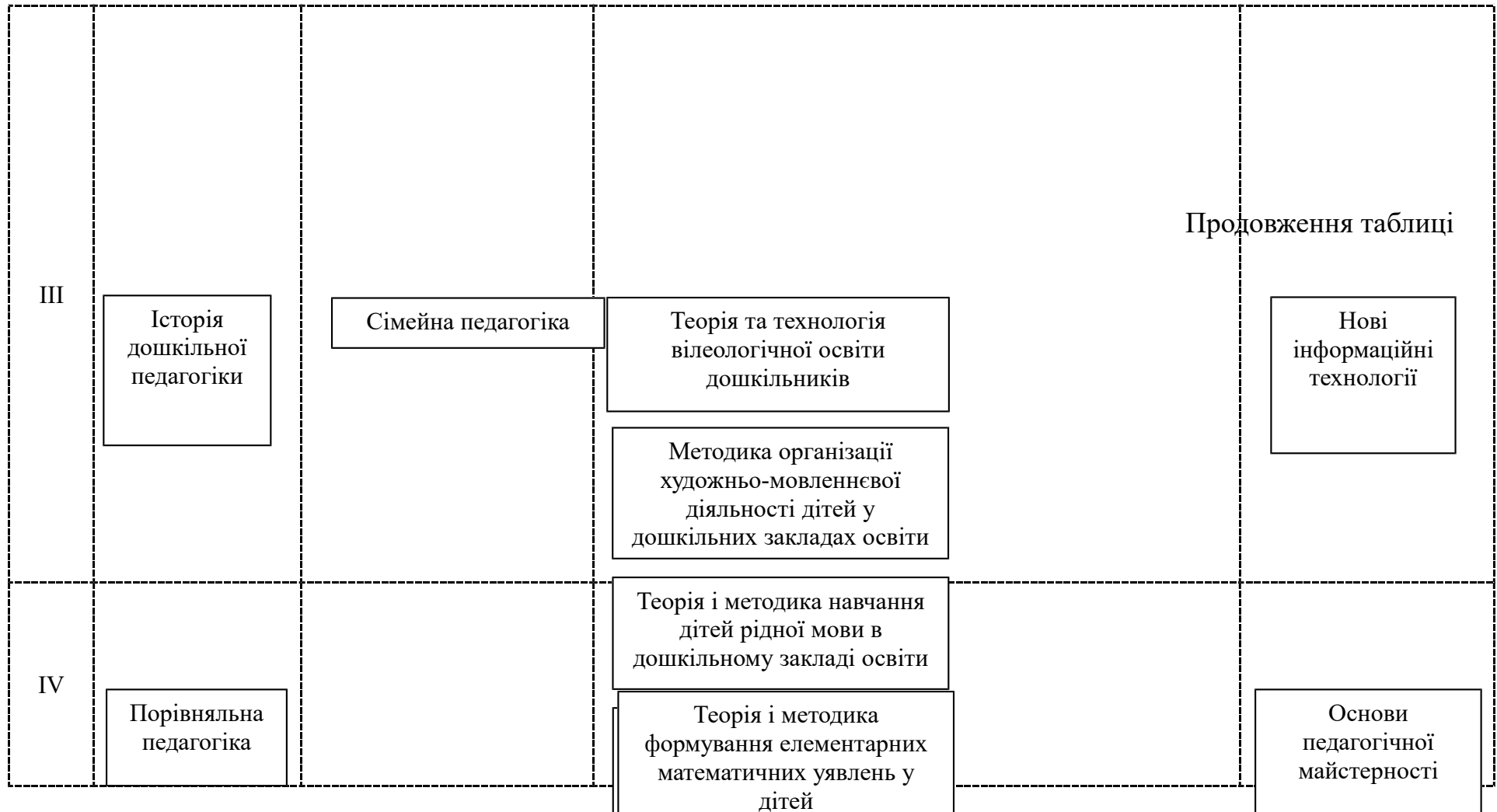
На основному формульовальному етапі експерименту брали участь 279 студентів 1-х курсів Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського, що проходили підготовку за напрямом 6.010101 «Дошкільна освіта».

Формульовальний експеримент здійснювався згідно з описаною раніше моделлю і охоплював теоретичну і практичну підготовку студентів в процесі вивчення нормативних дисциплін («Вступ до спеціальності», «Загальна педагогіка» та «Дошкільна педагогіка»). Обмежуючи експериментальну роботу початковим етапом підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти у вищому навчальному закладі, бралось до уваги, що: 1) адаптація студентів до умов навчання у виші загалом і на засадах самостійної навчальної діяльності відбувається протягом першого курсу і її відсутність негативно позначається на результатах навчання на наступних курсах; 2) навчальні дисципліни «Вступ до спеціальності», «Загальна педагогіка» та «Дошкільна педагогіка» за своїм змістом і призначенням є базовими в теоретичній підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти. До основних завдань цих навчальних дисциплін відноситься: усвідомлення студентами понять, що позначають явища педагогічного процесу; способів їх визначення і

упорядкування в педагогічних системах; закономірностей розвитку і змінення змісту цих понять; використання в професійній діяльності педагога; 3) поняття, що усвідомлюються майбутніми фахівцями дошкільної освіти в процесі вивчення нормативних навчальних дисциплін «Вступ до спеціальності», «Загальна педагогіка» та «Дошкільна педагогіка» необхідні для створення у їх свідомості уявлення про загальну теоретичну модель їхньої професійно-педагогічної діяльності, яка містить основну характеристику мети, предмета, принципів, форм і методів організації; напрямів практичної реалізації і набуває конкретизації в процесі вивчення фахових методик дошкільної освіти; 4) за чинною системою підготовки студентів заочної форми навчання загальна тенденція зниження їх підготовленості до самостійної навчальної діяльності найбільш помітно виявляються наприкінці першого – початку другого курсу. Наочно упорядкування нормативних дисциплін професійного та педагогічного циклу в загальному процесі підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійної педагогічної діяльності представлено на структурно-логічній схемі рис. 4.1.

Як бачимо, до теоретичного, предметно-зорієнтованого блоку, на першому курсі навчання, належать дисципліни «Вступ до спеціальності», «Загальна педагогіка», «Дошкільна педагогіка». Цикл дисциплін методичного, практико-зорієнтованого блоку розпочинають дисципліни «Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному закладі» та «Основи образотворчого мистецтва з методикою керівництва зображувальною діяльністю дітей». Прикладний інструментально-зорієнтований блок, на цьому курсі, представлений дисципліною «Основи педагогічних досліджень».

Розподіл за функціонально зорієнтованими пізнавальними блоками					
Курс	Світоглядний, культурологічно-зорієнтований блок	Теоретичний, предметно-зорієнтований блок	Методичний, практико-зорієнтований блок		Прикладний інструментально-зорієнтований блок
I		Вступ до спеціальності	Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному закладі		Основи педагогічних досліджень
	II	Загальна педагогіка	Основи образотворчого мистецтва з методикою керівництва зображувальною діяльністю дітей		
Дошкільна педагогіка		Методика ознайомлення дітей з українським народознавством .у дошкільному закладі освіти			
		Основи природознавства з методикою			
		Методика фізичного виховання дітей	Методика музичного виховання дітей		



**Рис. 4.1. Структурно-логічна схема програми для напряму підготовки 6.010101 – дошкільна освіта**

На другому курсі методичний, практико-зорієнтований блок, представлений дисциплінами «Методика ознайомлення дітей з українським народознавством .у дошкільному закладі освіти», «Основи природознавства з методикою», «Методика фізичного виховання дітей» та «Методика музичного виховання дітей».

Світоглядний, культурологічно-зорієнтований блок, на третьому курсі, представлений дисципліною «Історія дошкільної педагогіки». Теоретичний, предметно зорієнтований блок, представлений дисципліною «Сімейна педагогіка». Методичний, практико-зорієнтований блок представлений дисциплінами, «Теорія та технологія валеологічної освіти дошкільників», «Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних закладах освіти», «Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільному закладі освіти» та «Методика навчання української мови в ДНЗ національних спільнот». Прикладний, інструментально-зорієнтований блок, на цьому курсі представлений дисципліною «Нові інформаційні технології». На четвертому курсі, до світоглядного, культурологічно-зорієнтованого блоку додається дисципліна «Порівняльна педагогіка». Методичний, практико-зорієнтований блок представлений дисципліною «Теорія і методика формування елементарних математичних уявлень у дітей» а прикладний, інструментально-зорієнтований блок, дисципліною «Основи педагогічної майстерності».

Таким чином, як бачимо, цикл професійної та практичної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти, започатковується дисциплінами теоретичного, предметно-зорієнтованого блоку «Вступ до спеціальності», «Загальна педагогіка» та «Дошкільна педагогіка».

У процесі експериментальної роботи враховувалось, що:

– підготовка будь-якого фахівця до професійної діяльності забезпечується оволодінням ними усіма структурними компонентами цієї діяльності на рівні теорії і практики;

– якість підготовки фахівця до професійної діяльності визначається ступенем усвідомлення ним структури і змісту цієї діяльності, готовністю до гнучкого й оперативного їхнього використання і перетворення залежно від змісту ситуації і мети діяльності;

– у структурі професійної діяльності опановується тільки той зміст, який у результаті навчання суб'єкта наповнюється значущим для нього особистісним сенсом.

Основна мета експериментальної роботи полягала у забезпеченні успішності навчання студентів-заочників у виші на початковому етапі професійної підготовки.

Досягнення основної мети дослідження визначило логіку і послідовність експериментальної роботи, яка була спрямована на вирішення кількох завдань.

Перше завдання було пов'язане з визначенням стану підготовленості студентів до самостійної навчальної діяльності у виші. Для цього було організовано обстеження студентів заочної форми навчання 1-го курсу факультету дошкільного виховання вищезначених вишів за такими показниками: «вік» (А); «ригідність/мобільність» (В); «закономірності числового ряду» (С); «визначення суттєвих ознак» (D); «складні аналогії» (I); «виключення понять» (F); «загальні розумові здібності» (G); «успішність навчання» (H).

Задля діагностування студентів за зазначеними показниками підготовленості до самостійної навчальної діяльності використовувалися стандартизовані методики, описані в підрозділі 3.2.1. і які пройшли апробацію на розвідувальному етапі дослідження.

Друге завдання було пов'язано із складанням на підставі отриманих даних, прогнозу успішності навчання студентів заочної форми навчання відповідно до рівня їхньої підготовленості до самостійної навчальної діяльності. Цьому передувало визначення зв'язків між досліджуваними

показниками та створення, за допомогою цих даних, прогностичних рівнянь. Цей етап передбачав статистичну обробку даних: їх кореляційний і кластерний аналіз; створення статистичної моделі, що виявляє вплив досліджуваних показників на успішність навчання і розвиток розумових здібностей студентів у досліджуваній виборці, і дозволяє скласти прогнози щодо їх підготовленості до самостійної навчальної діяльності і успішності у навчанні.

Наступним завданням експериментального дослідження було практичне впровадження і опрацювання методики підготовки студентів заочної форми навчання, розробленою за андрагогічною моделлю. Для цього, відповідно до навчальних планів першого року підготовки бакалаврів за напрямом 6.010101 «Дошкільна освіта» було оновлено зміст навчальних програм до навчальних курсів «Вступ до спеціальності», «Загальна педагогіка» і «Дошкільна педагогіка», методику його опрацювання в навчальних завданнях для самостійної роботи студентів заочної форми навчання у міжсесійний період; розроблено методичний супровід самостійної навчальної діяльності студентів з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

Після завершення формульованого експерименту були проведені повторні зрізи, аналогічні тим, що проводились перед його початком. Їх порівняння з даними констатувального етапу експерименту дозволило визначити ефективність розробленої андрагогічної моделі підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання.

#### **4.2. Результати констатувальних зрізів та їх аналіз**

У цьому підрозділі подано результати і аналіз констатувальних зрізів за показниками підготовленості студентів заочної форми навчання до самостійної навчальної діяльності. Обстеження відбувалося за наведеними і

апробованими раніше методиками навчання студентів заочної форми навчання для вибірки 279 осіб, що брали участь у формувальному етапі експерименту. Крім результатів, наведених у таблицях, під час тестування студентів заочної форми навчання визначався їх вік, успішність навчання за результатами екзаменаційних сесій. Отримані дані відображені у додатку Б.

Загальна характеристика вибірки студентів заочної форми навчання за індивідуальними показниками підготовленості до самостійної навчальної діяльності і розподіл їх на групи за результатами вступних іспитів наведена у таблиці 4.1.

Таблиця 4.1

**Узагальнена характеристика вибірки студентів за підготовленістю до самостійної навчальної діяльності**

(на констатувальному етапі експерименту)

Рівні успішності навчання	Абс.	Підготовленість до самостійної навчальної діяльності ( $\bar{x}$ )							
		A	B	C	D	I	F	G	H
такі, що навчаються задовільно	74	26,84	25,23	1,01	0,95	0,61	5,00	16,26	3,27
такі, що навчаються добре	125	29,19	25,94	1,26	0,80	0,55	5,34	18,55	3,86
такі, що навчаються відмінно	80	30,16	24,89	1,64	0,91	1,14	5,79	19,00	4,41
Усього	279	28,73	25,35	1,30	0,88	0,76	5,37	17,93	3,84

Із таблиці бачимо, що для вибірки студентів 279 осіб, на констатувальному етапі експерименту, їх середній «вік» (A) склав 28,73 роки, середнє значення показників «відкритість до змін» (B) – 25,35 балів; «закономірності числового ряду» (C) – 1,30 бали; «визначення суттєвих



ознак» (D) – 0,88 балів; «складні аналогії» (I) – 0,76 балів; «виключення понять» (F) – 5,37 балів; «загальні розумові здібності» (G) – 17,93 бали і «успішність навчання» (H) – 3,84 бали.

Як бачимо з наведених даних, студентів, які навчаються задовільно у виборці було виявлено 74 особи. Їх середній «вік» (A) склав 26,84 роки, «відкритість до змін» (B) у середньому 25,23 бали, «закономірності числового ряду» (C) – 1,01 бали, «визначення суттєвих ознак» (D) – 0,95 балів, «складні аналогії» (I) – 0,61 бали, «виключення понять» (F) – 5,00 балів, «загальні розумові здібності» (G) – 16,26 балів та «успішність навчання» (H) – 3,27 балів.

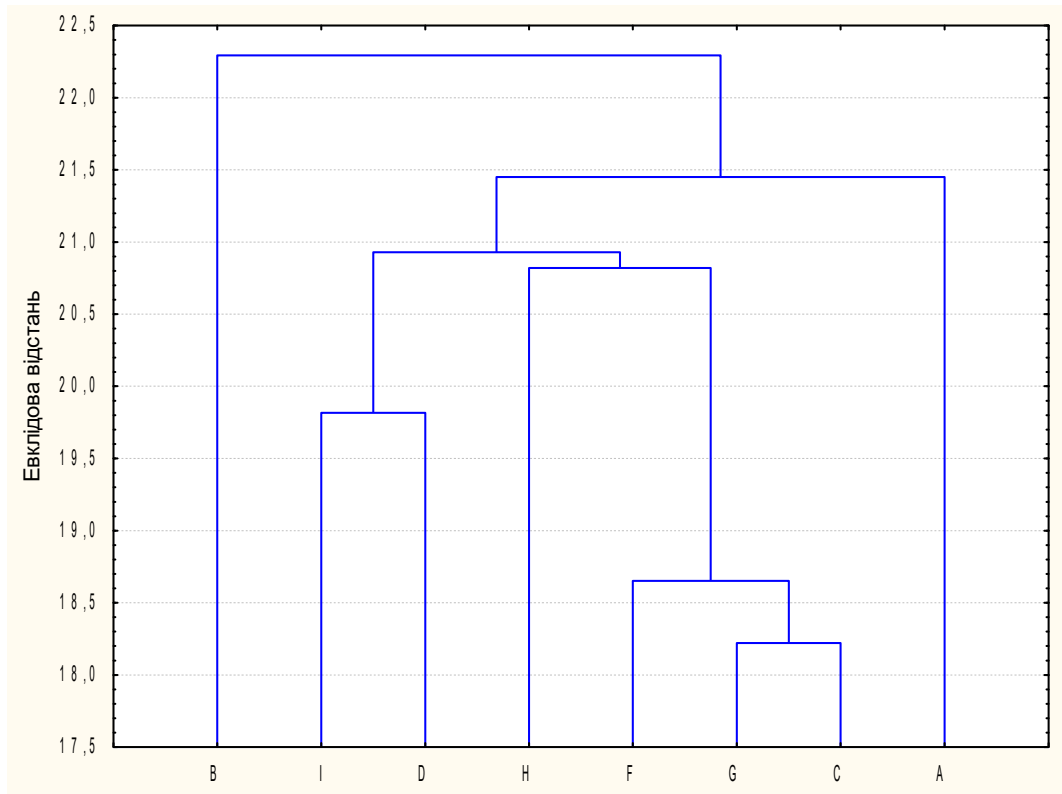
У групі студентів, які навчаються добре було 125 осіб. Для них середній «вік» (A) був дещо вищим і складав 29,19 років, «ригідність/мобільність» (B) – 25,94 бали, «закономірності числового ряду» (C) – 1,26 балів, «визначення суттєвих ознак» (D) – 0,80 балів, «складні аналогії» (I) – 0,55 балів, «виключення понять» (F) – 5,34 бали, «загальні розумові здібності» (G) – 18,55 балів та «успішність навчання» (H) – 3,86 балів.

Для студентів, які навчаються відмінно - 80 осіб, середній «вік» (A) був ще вищим і складав 30,16 років, «ригідність/мобільність» (B) – 24,89 балів, «закономірності числового ряду» (C) – 1,64 бали, «визначення суттєвих ознак» (D) – 0,91 бали, «складні аналогії» (I) – 1,14 балів, «виключення понять» (F) – 5,79 балів, «загальні розумові здібності» (G) – 19,00 балів та «успішність навчання» (H) – 4,41 бали.

Результати кластерного аналізу за показниками підготовленості студентів заочної форми навчання до самостійної навчальної діяльності для всієї вибірки наведено на рис. 4.2.

Як бачимо, в основі дендрограми два незалежних кластери, який утворюють показники «розумові здібності» (G) — «закономірності

числового ряду» (С) і «складні аналогії» (І) — «визначення суттєвих ознак» (D).



**Рис. 4.2. Упорядкування індивідуальних показників підготовленості до самостійної навчальної діяльності для всієї вибірки**

До першого кластеру послідовно приєднуються показники «виключення понять» (F) та «успішність навчання» (H) і в такий упорядкованості вони об'єднуються з другим незалежним кластером. Усі ці показники об'єднуються показником «вік» (A) і завершує це упорядкування показник «ригідність/мобільність» (B).

В узагальненому вигляді послідовність кластерів можна представити такою формулою:

$$[((((GC)F)H)+(ID))A]B],$$

де А, В, С, D, I, F, G, H – показники підготовленості студентів заочної форми навчання до самостійної навчальної діяльності;

( ) – межі кластеру;

[ ] – межі цілісного утворення.

Як бачимо, за упорядкованістю показників у кластери наведена дендрограма відрізняється від тих, які були представлені раніше. По-перше, вона вибудовується на двох незалежних кластерах і по-друге, саме композиція цих кластерів утворює два незалежних крила, які лише на вершині утворюють єдину цілісність. Нагадаємо, що у всіх попередніх дендрограмах упорядкування кластерів відбувалось за принципом сходінки, тобто відбивала єдину тенденцію упорядкування.

Загальна характеристика вибірки студентів у значення середнього арифметичного ( $\bar{x}$ ), середнього квадратичного відхилення ( $\sigma$ ), та розбіжності емпіричних даних (min / max) наведена у таблиці 4.2.

Як бачимо, за показником «вік» (А), значення середнього арифметичного для нашої вибірки студентів складало 28,85 років, при середньому квадратичному відхиленні 7,61 і розбіжності фактичних даних в інтервалі 17,00-50,00 років.

За відкритістю до змін (В) середнє арифметичне складало 25,45 балів, що засвідчувало про типовість для цієї вибірки достатньо високого рівня вияву рис ригідності, при середньому квадратичному відхиленні 4,10 балів і розбіжності фактичних даних у межах 15,00-38,00 балів.

За показником «закономірності числового ряду» (С) середнє арифметичне становило 1,30 балів. При цьому середнє квадратичне відхилення складало 1,30 при розбіжності фактичних даних у межах 0,00-6,00 балів.

За показником «визначення суттєвих ознак» (D) середнє арифметичне складало 0,87.

Таблиця 4.2

**Узагальнена характеристика експериментальної вибірки в значеннях середнього арифметичного ( $\bar{x}$ ), середнього квадратичного відхилення ( $\sigma$ ), та (min / max) за показниками підготовленості до навчання (на констатувальному етапі експерименту)**

Показник	$\bar{x}$	$\sigma$	min / max
Вік (A)	28,85	7,61	17,00/50,00
Ригідність/мобільність (B)	25,45	4,10	15,00/38,00
Закономірності числового ряду (C)	1,30	1,30	0,00/6,00
Визначення суттєвих ознак (D)	0,87	1,36	0,00/9,00
Складні аналогії (I)	0,73	1,57	0,00/7,00
Виключення понять (F)	5,38	2,23	0,00/9,00
Загальні розумові здібності (G)	18,07	6,03	5,00/33,00
Успішність навчання (H)	3,86	0,47	3,00/5,00

Середнє квадратичне відхилення за цим показником складало 1,36 при розбіжності фактичних даних у межах 0,00-9,00 балів.

За показником «складні аналогії» (I) середнє арифметичне складало 0,73, при середньому квадратичному відхиленні на рівні 1,57 і розбіжності фактичних даних у межах 0,00-7,00 балів.

За показником «виключення понять» (F) середнє арифметичне — 5,38 балів. Середнє квадратичне відхилення — 2,23 бали, при розбіжності емпіричних даних в інтервалі 0,00-9,00 балів.

За показником «загальні розумові здібності» (G) середнє арифметичне складало 18,07 балів. При цьому середнє квадратичне відхилення складало 6,03 бали при розбіжності даних у межах 5,00-33,00 балів.

За показником «успішність навчання» (Н) середнє арифметичне складало 3,86 балів. При цьому середнє квадратичне відхилення складало 0,47 при розбіжності даних у межах 3,00-5,00 балів.

Наведені результати статистичної обробки емпіричних даних стали основою для подальшої обробки результатів методом кореляційного аналізу.

Результати кореляційного аналізу даних, одержаних на констатувальному етапі експерименту, відображено у таблиці 4.3.

Таблиця 4.3

**Результати кореляційного аналізу за показниками підготовленості студентів заочної форми навчання до самостійної навчальної діяльності**

	A	B	C	D	I	F	G	H
A		-0,03	0,10	0,09	-0,06	0,17	0,14	0,16
B	-0,03		-0,04	0,04	-0,07	0,11	-0,04	-0,05
C	0,10	-0,04		0,10	0,21	0,26	0,40	0,21
D	0,09	0,04	0,10		0,29	0,21	0,11	0,04
I	-0,06	-0,07	0,21	0,29		0,14	0,16	0,18
F	0,17	0,11	0,26	0,21	0,14		0,37	0,12
G	0,14	-0,04	0,40	0,11	0,16	0,37		0,19
H	0,16	-0,05	0,21	0,04	0,18	0,12	0,19	

Наведені дані показують, що для вибірки студентів заочної форми навчання, які були залучені до формувального експерименту, наявність зв'язку між досліджуваними показниками варіюється в межах від -0,07 до +0,40. Величині  $r = 0,40$  відповідає зв'язок показників «розуміння закономірностей числового ряду» (C) і «загальні розумові здібності» (G). Дещо нижче ( $r = 0,37$ ) - зв'язок між показниками «здатність до виключення понять» (F) і «загальні розумові здібності» (G).

Однак і в першому, і в другому випадках величина коефіцієнта кореляції свідчить лише про те, що такий зв'язок існує і є позитивним, тобто будь-які зміни в одному показнику можуть за певних умов призвести до змін в іншому показникові в тому самому напрямі. Проте, величина коефіцієнта кореляції не дозволяє вважати виявлений зв'язок вирішальним і

дозволяє припустити, що його посилення лежить поза межами досліджуваного явища, у тому середовищі, яке провокує його до змін.

Характеристика вибірки студентів за проявом відкритості до змін наведена у таблиці 4.4.

Таблиця 4.4

#### Характеристика вибірки студентів за проявом відкритості до змін

	мобільні	проявляють риси ригідності	Усього за вибіркою	ригідн і	Усього за вибіркою	Усього за вибіркою по рівням	
	абс.	абс.	%	абс.	%	абс.	%
такі, які навчаються задовільно	-	54	19,4	20	7,2	74	100
такі, які навчаються добре	-	84	30,1	41	14,7	125	100
такі, які навчаються відмінно	-	59	21,1	21	7,5	80	100
Усього	-	197	70,6	82	29,4	279	100

Як бачимо, на констатувальному етапі за вибіркою студентів 279 осіб, таких, які проявляють риси ригідності було виявлено 197 осіб, або 70,6% та ригідних – 82 особи, або 29,4%. Зокрема, серед студентів, які навчаються задовільно (74 особи) проявляють риси ригідності 54 студенти, або 19,4%, серед студентів, які навчаються добре (125 осіб) – 84 студенти, або 30,1% та серед студентів, які навчаються відмінно (80 осіб) – 59 студентів, або 21,1%. Ригідних студентів серед таких, які навчаються задовільно було 20 осіб, або 7,2%, серед таких, які навчаються добре – 41 особа, або 14,7%, серед таких, які навчаються відмінно – 21 особа, або 7,5%.

Студентів із рисами мобільності не було зафіксовано жодного.

Наступним кроком на констатувальному етапі експерименту було виявлення стану підготовленості студентів до самостійної навчальної діяльності за показниками розумових здібностей.

Результати цього зрізу наведено у таблиці 4.5.

З таблиці бачимо, на констатувальному етапі за вибіркою 279 осіб, студентів, у яких було виявлено рівень розумових здібностей нижче за середній, зафіксовано 74 особи, або 26,5%, у яких було виявлено середній рівень розумових здібностей – 157 осіб, або 56,3% та з рівнем вище за середній було виявлено 48 осіб, або 17,2%.

За підготовленістю до самостійної навчальної діяльності, дані розподілилися наступним чином: серед таких, які навчаються задовільно рівень розумових здібностей нижче за середній було зафіксовано для 26 осіб, або 35,1%, серед таких, які навчаються добре – 30 осіб, або 24%, серед таких, які навчаються відмінно – 18 осіб, або 22,5%. Середній рівень розумових здібностей серед таких, які навчаються задовільно було виявлено у 43 осіб, або 58,1%, серед таких, які навчаються добре – у 73 осіб, або 58,4%, серед таких які навчаються відмінно – у 41 особи, або 51,3%.

Таблиця 4.5

Характеристика вибірки студентів за рівнями розвитку розумових здібностей

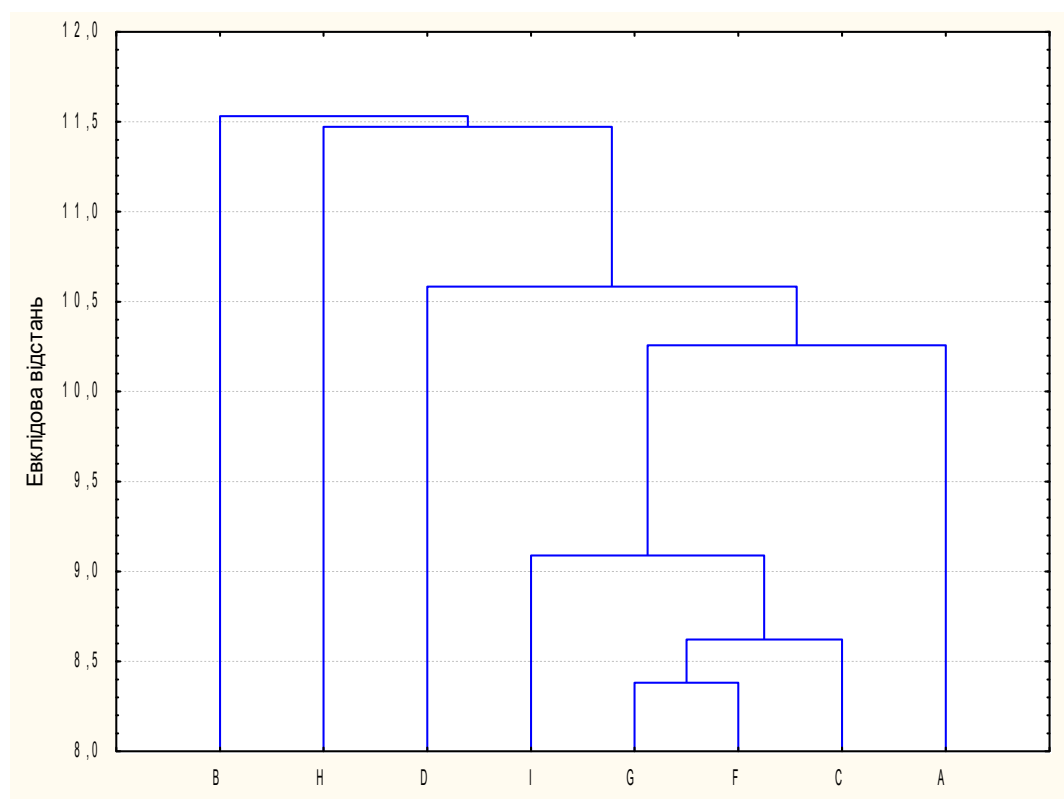
Підготовленість до самостійної навчальної діяльності	Нижче за середній	Усього за вибіркою	Середній	Усього за вибіркою	Вище за середній	Усього за вибіркою	Усього за вибіркою по рівням	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
такі, які навчаються задовільно	26	35,1	43	58,1	5	6,8	74	100
такі, які навчаються добре	30	24	73	58,4	22	17,6	125	100
такі, які навчаються відмінно	18	22,5	41	51,3	21	26,2	80	100
Усього	74	26,5	157	56,3	48	17,2	279	100



Рівень вище за середній серед таких, які навчаються задовільно показали 5 осіб, або 6,8%, серед таких, які навчаються добре – 22 особи, або 17,6%, серед таких які навчаються відмінно – 21 особа, або 26,2%.

Наступним кроком діагностувальної роботи, було проведення кластеризації даних з урахуванням показників підготовленості студентів заочної форми навчання до самостійної навчальної діяльності.

Розподіл показників підготовленості студентів заочної форми навчання до самостійної навчальної діяльності, які навчаються задовільно, на констатувальному етапі експерименту, за кластерами проілюстровано на дендрограмі на рис. 4.3.



**Рис. 4.3. Дендрограма для вибірки студентів, які навчаються задовільно**

Цей незалежний кластер послідовно об'єднується показниками

«закономірності числового ряду» (С) та «складні аналогії» (І). Наступний кластер із попередніми утворює показник «вік» (А) і далі до них послідовно примикають з утворенням кластерів показники «визначення суттєвих ознак» (D) та «успішність навчання» (Н). Завершує упорядкування показник «ригідність/мобільність» (В). Загальна послідовність кластерів представлена такою формулою:

$$[((((GF)C)I)A)D)H)V].$$

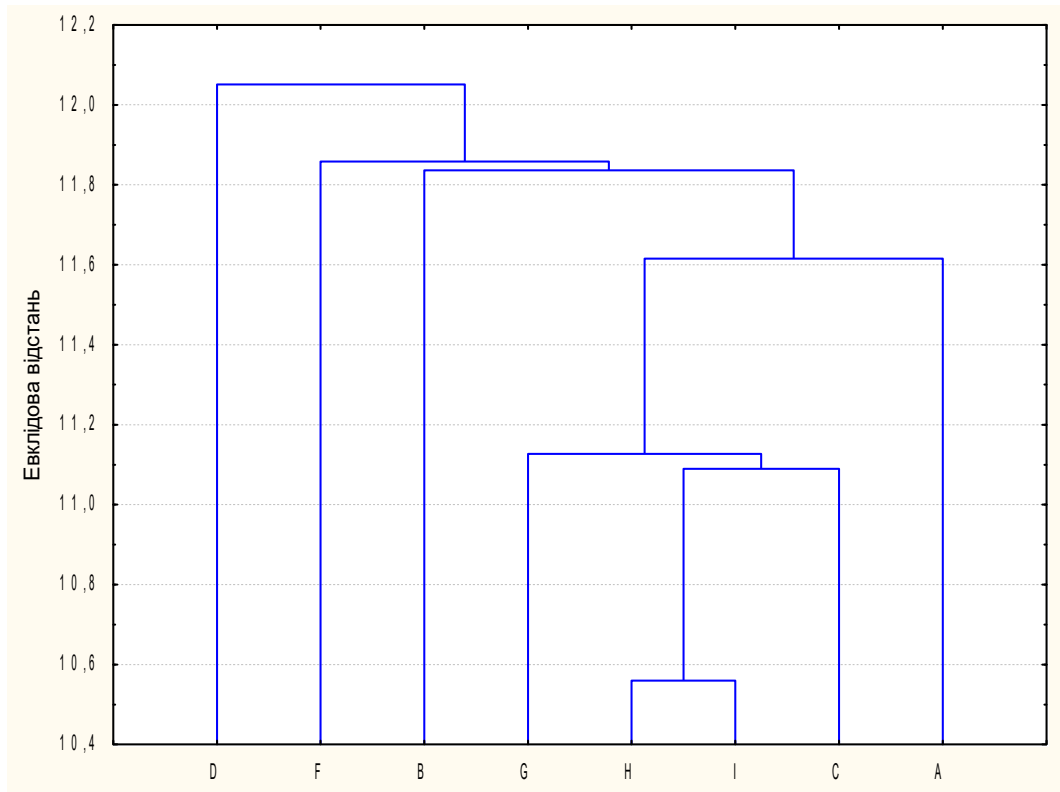
Отже, із дендрограми ми бачимо, що для студентів, які навчаються задовільно, найбільш близькими є кластери, що утворюють показники «загальні розумові здібності» (G), «виключення понять» (F), «закономірності числового ряду» (С) та «складні аналогії» (І).

Найменшу наявність спільних рис між кластерами виявляють показники «вік» (А), «визначення суттєвих ознак» (D), «успішність навчання» (Н) та «ригідність/мобільність» (В). Якщо порівнювати цю дендрограму з попередньою, то бачимо, що у ній не тільки змінюється тенденція утворення кластерів, але й послідовність показників, що їх утворюють.

Розподіл кластерів за показниками підготовленості до самостійної навчальної діяльності для студентів, які навчаються добре, на констатувальному етапі експерименту наведено на рис. 4.4.

Як бачимо, як і у попередній групі студентів, основу дендрограми складає один незалежний кластер, який утворюють показники успішність навчання (Н) та «складні аналогії» (І). Цей незалежний кластер об'єднується кластерами, що утворюють показники «закономірності числового ряду» (С), «розумові здібності» (G) та «вік» (А). Наступні кластери утворюються послідовним примиканням спочатку показника «ригідність/мобільність» (В), потім показнику «виключення понять» (F). Завершується упорядкування показником «визначення суттєвих ознак» (D). Загальна формула дендрограми має вигляд:

[[((((((HI)C)G)A)B)F)D].



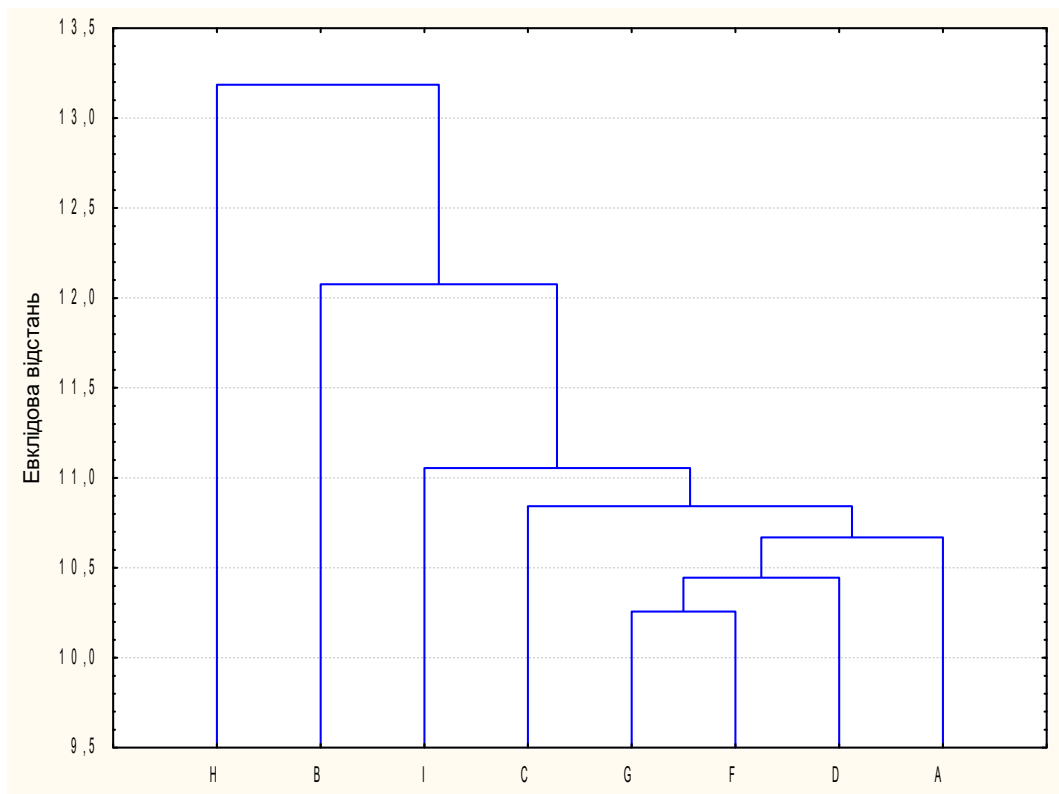
**Рис. 4.4.** Дендрограма для вибірки студентів, які навчаються добре

Як бачимо, порівняно з попередньою дендрограмою, для вибірки студентів, що навчаються добре, показники їхньої підготовленості до самостійної навчальної діяльності об'єднуються в кластери за тією ж тенденцією, але в іншій послідовності і системо утворувальною виступає не їхня відкритість до змін, а здібність до визначення суттєвих ознак.

Отже, із дендрограми ми бачимо, що для студентів, які навчаються добре, найбільш спорідненими є кластери, що утворюють показники «складні аналогії» (I), «успішність навчання» (H), «закономірності числового ряду» (C), «загальні розумові здібності» (G) та «вік» (A). Найменше спільних рис між кластерами виявляють показники

«ригідність/мобільність» (B), «виключення понять» (F) та «визначення суттєвих ознак» (D).

Результати розподілу показників підготовленості студентів заочної форми навчання до самостійної навчальної діяльності, які навчаються відмінно, за кластерами на констатувальному етапі експерименту проілюстровано дендрограмою на рис. 4.5.



**Рис. 4.5. Дендрограма для вибірки студентів, які навчаються відмінно**

Як і в попередніх випадках, основу дендрограми складає один незалежний кластер, який утворюють показники «розумові здібності» (G) і «виключення понять» (F). Цей незалежний кластер послідовно об'єднується у цілісність спочатку показником «визначення суттєвих ознак» (D), а потім показником «вік» (A).

Наступні кластери утворюються послідовним примиканням до цих кластерів, спочатку показника «закономірності числового ряду» (С), потім показника «складні аналогії» (І) та показника «ригідність/мобільність (В). Завершує упорядкування показник «успішність навчання» (Н). Загальна формула дендрограми має вигляд:

$$[((((((GF)D)A)C)I)B)H].$$

Із дендрограми ми бачимо, що для студентів, які навчаються відмінно найбільш близькими є кластери, що утворюють показники «виключення понять» (F), «загальні розумові здібності» (G), «визначення суттєвих ознак» (D), «вік» (A) та «закономірності числового ряду» (C). Найменшу наявність спільних рис між кластерами виявляють показники «складні аналогії» (I), «ригідність/мобільність» (B) та «успішність навчання» (H).

Отже, методом кластерного аналізу було встановлено, що для кожної групи студентів, які відрізняються рівнем розвитку розумових здібностей, відкритістю до змін, успішністю навчання існує особлива композиція об'єднання показників у кластери і їх упорядкування у ступенях наявності спільних ознак. Ці дані підтверджували результати нашого теоретичного дослідження відповідно до яких успішність підготовки студентів за заочною формою навчання зумовлюється їх індивідуальними здібностями, які виявляються у показниках їхньої підготовленості до самостійної навчальної діяльності.

#### **4.3. Методика реалізації андрагогічної моделі підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання**

У практиці вищої школи покращення якості професійної підготовки студентів заочної форми навчання зазвичай здійснюється двома шляхами: через збільшення часу навчання, або через оптимізацію чи інтенсифікацію навчального процесу. Вочевидь, що перший шлях в сучасних умовах

потребує додаткових витрат і є недоцільним. Отже, залишається тільки другий шлях – інтенсифікувати процес навчання у вищому навчальному закладі. Це передбачає: за менший час - більше знань, умінь і практичних навичок для майбутньої професійної діяльності.

В. П. Шуман з цього приводу зазначає: «Як саме піде процес розвитку психічних якостей, які якості і до якого рівня будуть розвинуті, залежить від того, як будуть організовані різноманітні види діяльності, які цілі будуть поставлені як самою людиною, так і її вихователем. Слід підкреслити, що участь у діяльності не обов'язково веде до позитивного ефекту в розвитку людини. Щоб досягти цього ефекту, цілі, пов'язані з розвитком особистості, необхідно планувати» [523, с. 20].

В основу методики підготовки студентів заочної форми навчання, відповідно до експериментальної андрагогічної моделі, було покладено такі принципи.

1. Принцип пріоритетності самостійного навчання. Він передбачав, що самостійна навчально-пізнавальна діяльність студентів заочної освіти є основним видом навчальної роботи дорослих студентів. Під самостійною діяльністю розуміється не проведення самостійної роботи як виду навчальної діяльності, а самостійне здійснення й організація студентами процесу свого навчання. Використання цього принципу на практиці, потребувало значної попередньої підготовки: складання програм навчання, підбір і тиражування навчального матеріалу, придбання і створення навчальних комп'ютерних програм. Цей принцип забезпечував для дорослої людини можливість вільного ознайомлення з навчальним матеріалом, запам'ятовування термінів, понять, класифікацій, осмислення процесів і технологій їх виконання. Значну допомогу у цьому надавали елементи дистанційного навчання.

2. Принцип спільної діяльності з одногрупниками та викладачем в процесі навчання. Цей принцип передбачав сумісну діяльність студентів із

викладачем, а також з одногрупниками з планування, реалізації, оцінювання та корекції процесу навчання.

3. Принцип використання позитивного життєвого досвіду студентів заочної форми навчання, що мається (передусім соціального і професійного), їх практичних знань, умінь, навичок як бази навчання та джерела формування нових знань. Цей принцип заснований на активному використанні життєвого і практичного досвіду у методах навчання, що стимулює їх продуктивну позицію у навчальній роботі. Увага при цьому надавалася індивідуальній роботі, яка полягала в діалозі студента і викладача, спрямованого на взаємне передання і обмін інформацією та знаннями.

4. Принцип системності навчання. Цей принцип полягав у відповідності цілей і змісту навчання його формам, методам, засобам навчання і оцінці результатів. Системність можна розуміти і як систематичність, тобто безперервність або регулярність навчання, причому з урахуванням результатів попереднього навчання і нових потреб у навчанні.

5. Принцип елективності навчання. Він означав надання студентам певної свободи у виборі цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, термінів, часу, місця навчання, способів оцінювання результатів навчання.

6. Принцип рефлексивності. Цей принцип заснований на свідомому ставленні студентів до процесу і результатів навчання, що, у свою чергу, є головною складовою самомотивації студентів.

7. Принцип актуалізації результатів навчання (їх практичне використання). Реалізація цього принципу забезпечувалася попередніми принципами – системності, індивідуального підходу, використанням здобутого досвіду. Тобто цей принцип припускав невідкладне застосування на практиці здобутих знань, умінь, навичок студентів заочної форми навчання. Згідно з цим принципом, по-перше, оцінювання результатів навчання здійснювалось шляхом виявлення реального ступеня засвоєння

навчального матеріалу і визначення тих матеріалів, без засвоєння яких неможливе досягнення поставленої мети навчання.

8. Принцип усвідомленого навчання. Він означав свідоме ставлення і осмислення студентами і викладачем всіх параметрів процесу навчання і дій щодо його організації.

Означені принципи визначали діяльність студентів заочної форми навчання, а також викладачів в організації процесу навчання.

Ми поділяємо погляд Є. С. Полат, що самостійне здобуття й особливо застосування отриманих знань стають пріоритетними для студентів заочної форми навчання. Тому розвиток пізнавальної самостійності студентів заочної форми навчання стає основним засобом оптимізації їх професійної підготовки [394].

Нагадаємо, що розроблена андрагогічна модель підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання включає чотири компоненти: діагностувальний, прогнозувальний, змістово-методичний та результативний. Організація роботи із студентами заочної форми навчання за всіма компонентами моделі припускала використання сучасних комп'ютерних технологій. У формувальному експерименті така технологія базується на дистанційній платформі, розробленої викладачами Одеського національного університету імені І. І. Мечникова і адаптованої для професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти. Платформа забезпечувала дистанційну організацію та контроль результатів самостійної роботи студентів заочної форми навчання і містила такі компоненти:

1. Блок вхідного контролю стану підготовленості студентів до самостійного навчання (ригідності, вивчення здатності до класифікації та аналізу, логічного мислення, розумових здібностей й т.ін.).

2. Блок інформаційного забезпечення за програмою навчального курсу, навчальну інформацію з кожної теми, переліку запитань до кожної теми, що вимагають самостійного опрацювання і осмислення; форми



завдань, які необхідно виконати в процесі вивчення кожної теми і методичних порад щодо їх оформлення.

3. Блок зворотного зв'язку з викладачем, де студент мав можливість звернутися із запитаннями, що його цікавлять з вивчення теми, отримати на них відповідь, або додаткові пояснення викладача.

4. Реєстратору часу, витраченого студентом на ознайомлення з навчальним матеріалом і вимогам до його вивчення.

5. Блок контролю, який складався з переліку підсумкових запитань і завдань, що забезпечували контроль і самоконтроль за результатами засвоєння навчального матеріалу з теми з підведенням підсумкової оцінки.

За цією структурою вона дозволяла: з першого дня навчання студента допомогти йому визначити власний шлях до успішного навчання у виші; організувати самостійне вивчення змісту тем навчальної дисципліни; контролювати; регулювати процес самостійної роботи студента і його результати. Розглянемо більш докладно можливості цієї платформи.

Відповідно до діагностувального компонента андрагогічної моделі підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання, на дистанційній платформі спочатку було проведено тестування студентів перших курсів для визначення їх підготовленості до навчання за тестами з визначення розумових здібностей, комунікативної спрямованості особистості, мотивації навчання. Для цього на платформу було завантажено методики з дослідження ригідності, виділення суттєвих ознак, закономірностей числового ряду, складних аналогій, виключення понять та методика на визначення загальних розумових здібностей (Т. І. Пашукова, А. І. Допира, Г. В. Дьяконов). Викладачі, які відповідали за викладання навчальних курсів, вносили до навчальної дистанційної платформи поіменні списки студентів 1-го курсу, з наданням кожному власного паролю для входу на навчальну дистанційну платформу для тестування і подальшої роботи. Після того, як студенти реєструвалися на платформі під своїм

паролем, вони мали змогу, у відведений викладачем термін, який збігався з настановчою сесією на початку навчального року, пройти означені тести.

Після проходження студентами заочної форми навчання тестування і опрацювання його результатів, викладач мав змогу визначити потенціал кожного студента щодо успішності його подальшого навчання у вищому навчальному закладі. Результати тестування були доступні для ознайомлення кожному студенту персонально і містили роз'яснення щодо прогнозу його успішності навчання у вищому навчальному закладі. За результатами діагностування, відповідно до результатів кластерного аналізу і рівнянь регресії, викладач розробляв методику індивідуалізації професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти на початковому етапі заочного навчання. Її основу складали завдання для самостійної навчальної діяльності студентів різної складності для засвоєння навчального матеріалу з навчальних предметів «Вступ до спеціальності», «Загальна педагогіка» і «Дошкільна педагогіка».

Таким чином, було виділено три групи студентів, що за прогнозами розвитку розумових здібностей і успішності в навчанні, були умовно розподілені на таких, які можуть навчатися задовільно; таких, які можуть навчатися добре і таких, які можуть навчатися відмінно. Надалі, відповідно до такої диференціації студентів, викладачем створювалося відповідне навчально-методичне забезпечення.

До першої групи було віднесено студентів схильних до активного саморозвитку, які за прогнозом підготовленості до самостійної навчальної діяльності мають високий рівень успішності професійного навчання. Вони мобільні, активні, ініціативні, комунікабельні, володіють високою мотивацією до навчання, сформованими здібностями розуму, у них наявні розуміння логічних відносин, виділення суттєвих ознак, вони здатні до класифікації та аналізу, володіють навичками самоорганізації, творчими

здібностями. Для організації самостійної роботи таких студентів розроблялись завдання підвищеної складності.

До другої групи, схильних до розвитку під контролем, було віднесено студентів, які за прогнозами підготовленості до самостійної навчальної діяльності мають прогноз щодо середнього рівня успішності у процесі професійної підготовки. Труднощі в навчанні в цих студентів визначаються різними причинами, серед яких - проблеми активності, самоорганізації та розвитку інтелектуальних здібностей, а також вони виявляють риси ригідності, що викликають труднощі в розумінні логічних зв'язків, виділенні суттєвих ознак, здатності до класифікації та аналізу. Цим студентам необхідний постійний контроль і стимуляція, для них ефективна розробка навчальних завдань, що підвищують мотивацію навчання.

До третьої групи, пасивних - були віднесені студенти, які виявили низький рівень підготовленості до самостійної навчальної діяльності і прогноз низької успішності в навчанні. Для них характерне тяжіння до звичних, репродуктивних форм навчальної роботи, інертність, безініціативність, ригідність. Для цих студентів необхідний підбір індивідуальних завдань, спрямованих на розвиток їхньої пізнавальної активності і мотивації досягнень.

Умовна диференціація студентів за типами професійного навчання була потрібна для того, щоб надати їм необхідну допомогу і вибрати оптимальні форми і методи взаємодії в ході навчальної діяльності з боку викладача.

Прогнозувальний компонент андрагогічної моделі підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання був спрямований на організацію самостійної навчальної діяльності студентів заочної форми навчання у міжсесійний період, з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей і перспектив персонального професійного зростання. Для цього викладачеві необхідно було, на підставі кластерного

аналізу, підготувати, відповідно до визначених груп студентів, завдання для самостійного опрацювання різних рівнів складності і у різній послідовності.

Так, у процесі організації самостійної роботи у вивчені навчальних курсів «Вступ до спеціальності», «Загальна педагогіка» та «Дошкільна педагогіка» студентам були запропоновані навчальні завдання, що вимагали побудови послідовності висловлювань, порівняння понять, або висловів, їх тлумачення; завдання на виокремлення загальних педагогічних явищ, ознак і властивостей, на визначення їх зв'язків та інші. Наведемо приклади таких завдань.

*Завдання з визначення понять.* У рамках вивчення означених курсів, із завантаженої інформації на експериментальній платформі і самостійних пошуків в Інтернет джерелах, студентам пропонувалося створити фонд визначень основних понять і категорій педагогіки таких, як-от: педагог, учитель, вихователь, педагогічна професія, освіта, система освіти, дошкільна освіта, навчання, виховання, розвиток дитини, цілі, засоби, форми, методи, принципи організації навчально-виховного процесу, зміст навчально-виховного процесу, методика і технологія навчання та інші.

Складаючи педагогічні словники із визначень педагогічних понять і категорій педагогіки, студенти систематизували їх у власних педагогічних кейсах і використовували їх у тому вигляді, до якого досягали згоди при обговоренні з викладачем і іншими студентами. Таке оволодіння поняттями і категоріями забезпечувало їхні уявлення про особливості педагогічної мови і способи позначення її феноменів. Історична зумовленість змісту досліджуваних понять у контексті розвитку педагогічної думки, їх різноманітне трактування авторами, створювали уявлення про закономірності розвитку теорії і практики навчання і виховання загалом і дитини дошкільного віку зокрема.

Використовуючи пізнавальні ситуації на визначення понять, ми мали на увазі, що, застосовуючи якесь поняття до певного набору фактів,

студенти повинні вміти визначати, чи дійсно ці факти укладаються у межі цього поняття, і знаходити ті з них, які виходять за його рамки. Для цього їх заохочували до порівняння визначень педагогічних понять і категорій, які наводяться у різних джерелах, різними авторами. Студентам пропонувалося проводити порівняння змісту різних визначень, виявляти моменти їхнього збігання і відмінності, наводити приклади і аргументи, якщо вони вважали, що межі обговорюваного поняття не точно окреслені. Інформація, що опрацьовувалася студентами, викладалася у їх педагогічних кейсах на платформі і контролювалася викладачем.

Для студентів, схильних до активного саморозвитку, робота з основними – ключовими словами і поняттями передбачала не тільки визначення їх відмінності, але й висловленням припущень, чим такі відмінності можуть пояснюватись.

*Навчальні завдання з формулюванням узагальнення.* Такі завдання передбачали виявлення самими студентами на сторінках періодики, Інтернет-ресурсів прикладів з педагогічними артефактами. Завдання полягало в тому, щоб виділити наявну схожість і відмінності у декількох педагогічних фактах, узагальнити їх відповідним поняттям. Прикладом таких ситуацій для визначення узагальнення прикладів, що можуть бути позначеними ланцюжком понять: «навчання», «виховання», «педагогічний процес», «дошкільна освіта»; «дитина як індивідуальність», «дитина як особистість», «дитина як суб'єкт навчання» та інші.

*Навчальні завдання з визначення причинно-наслідкових відношень між педагогічними явищами.* Професійно-педагогічна підготовка передбачає, що майбутні фахівці повинні вміти не тільки виявляти і аналізувати педагогічні факти, що безпосередньо виявляються у практиці навчання і виховання дитини в системі дошкільної освіти, але й розглядати їх у системі причинно-наслідкових відношень із зовнішніми обставинами, в яких вони існують, які передували їм та можуть наступити за ними.

Приклади таких відношень широко представлені у контексті зумовленості педагогічних явищ соціально-історичними і культурними обставинами; виховання дитини в оточенні дорослих; навчання на власному досвіді тощо.

*Навчальні завдання на усвідомлення відношення «частина-ціле».* В завданнях цього типу студенти повинні були навчитися уникати помилок, пов'язаних з проблемою упорядкування педагогічних явищ у межах відношення частини і цілого, тобто припущень про те, що якщо певний елемент наділений якоюсь властивістю, то вона має бути властивою і всій групі елементів. Прикладом завдань такого типу є упорядкування понять: «вихователь дітей дошкільного віку», «дитина дошкільного віку»; «педагогічний процес», «дошкільна освіта», «світогляд дитини», «засоби виховання», «соціалізація дитини», «ознайомлення з довкіллям», «ігрова діяльність» та інших.

*Навчальні завдання на операціоналізацію понять.* Використовуючи ці завдання ми мали на увазі, що педагогічні поняття, сенс яких не виявляється в термінах властивих ним проявів, є порожніми абстракціями. Наприклад, сказати, що річ важка (в термінах прояву) означає, що вона падатиме; сказати, що річ тверда, означає, що багато інших предметів не зможуть її подряпати. Аналогічні приклади знаходились у змісті професійної діяльності фахівця дошкільної освіти. Наприклад: чи можна вважати, що вихована дитина - це освічена дитина? Чи виявляє себе дитина як особистість у розв'язанні пізнавальних завдань? Чи є ввічливість дитини показником її моральності? та інше.

*Навчальні завдання на вміння наводити приклади.* Зазвичай студенти мають труднощі при ілюстрації узагальнень і абстрактних понять конкретними прикладами. Уміння наводити приклади є важливим не тільки для розвитку здібності до узагальнення, а й як основи для використання понять у певних життєвих ситуаціях або їх образів. Зважаючи на це, при

опрацюванні всіх ситуацій, пов'язаних із визначенням понять, ствердження певної думки, від студентів вимагалось наведення конкретних прикладів, які ілюстрували їхнє розуміння явищ педагогічної практики, що позначались цим поняттям.

*Навчальні завдання на врахування різних поглядів.* Оскільки люди різні, вони по-різному сприймають світ. Отже, в них завжди різні погляди щодо довкілля. Але за умови, що вони вміють враховувати чужі погляди і таким чином обмінюватися думками, вони отримають різнобічне і тому більш об'єктивне, а не тільки суб'єктивне розуміння, того, що бачать, відчують, усвідомлюють.

Найбільш важливим уміння враховувати і розуміти інший погляд стає у контексті усвідомлення природи професійно-педагогічної підготовки фахівців з дошкільної освіти, способів її існування. Студентам вкрай важливо дійти до розуміння того, що будь-яке знання є відносним і тісно пов'язаним з інтересами і діяльністю конкретних людей, а отже, відкритим для ревізії. Лише поступово, через власний досвід пізнання, вони стають терплячими відносно складності і невизначеності такого знання; у них з'являється усвідомлення, що підтвердження тієї чи тієї думки корениться у людській дії, практиці, яка підтверджує або спростовує їх. Спонування студентів до роздумів над їхніми власними життєвими ситуаціями виступило матеріалом, спираючись на який, формувалася їхня професійно-педагогічна компетентність.

Формування професійно значущих якостей і рис характеру через розвиток навичок самостійної навчальної діяльності студентів заочної форми навчання вимагає того, щоб вона проводилась з перших днів вступу до ВНЗ. Тому в системі навчального процесу вищої школи одночасно з обов'язковими видами навчання необхідно визначити і шляхи розвитку самостійної роботи, виробити продуману систему послідовної підготовки студентів до самостійного пошуку інформації. Необхідно створити такі

умови, щоб самостійна навчально-пізнавальна робота стала для студентів звичною справою, а творча діяльність і активний науковий пошук перетворилися на потребу. Почуття і воля студентів вимагають систематичної уваги і ускладнення перспектив.

Забезпечення змістово-методичного компонента андрагогічної моделі підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання базувалося на:

- оновлені та адаптації змісту навчальних програм із нормативних дисциплін «Вступ до спеціальності», «Загальна педагогіка», «Дошкільна педагогіка» до особливостей навчання студентів-заочників;

- створенні банку завдань для самостійної навчальної діяльності студентів заочної форми навчання у міжсесійний період із урахуванням потенціалу їхніх розумових здібностей, здатності до логічного мислення, класифікації й аналізу, узагальнення та ін.;

- застосуванні технології організації індивідуальної самостійної навчальної діяльності студентів заочної форми навчання у процесі професійної підготовки і їх персональної підтримки у супроводі з боку викладача.

Оновленню змісту навчальних нормативних дисциплін, «Вступ до спеціальності», «Загальна педагогіка» та «Дошкільна педагогіка», передувала робота з чинними навчальними програмами і підручниками з цих дисциплін (Ю. М. Косенко, Т. І. Поніманська, Н. М. Горопаха, І. М. Дичківська, О. А. Козлюк, Н. В. Маліновська, Л. А. Янцур та ін.). На підставі їх аналізу було виявлено, що поряд з певною схожістю, в них є багато відмінностей. Крім того, зміст кожного навчального підручника, який ми розглядали, не відбивав логічного зв'язку з тими навчальними дисциплінами, які передбачено навчальним планом до і після вивчення цієї дисципліни та її зв'язок з дисциплінами психолого-педагогічного циклу. З урахуванням цього, зміст запропонованих програм вивчення навчальних



дисциплін, був упорядкований за логікою: від створення у студентів загальної уяви про сферу діяльності фахівця дошкільної освіти до конкретизації її предмета, мети, принципів організації в конкретних методиках навчання дітей дошкільного віку і засобах їх удосконалення.

Так, викладання змісту курсу «Вступ до спеціальності» базувалося на формуванні у студентів уявлень щодо сутності, історії виникнення професії «педагог дошкільної освіти» та її сучасного призначення; ознайомлення з основними вимогами професії до особистості, етапами становлення особистості як педагога-професіонала; ознайомлення майбутніх педагогів зі змістом і структурою їхньої підготовки у вищому навчальному закладі до професійної діяльності. Відмінність змісту цієї програми від інших є адресність, тобто вступ до спеціальності фахівця дошкільної освіти, а не вчителя педагогічної професії взагалі.

Започаткував цей курс розділ «Професія – педагог дошкільної освіти». У його змісті розглядалися такі теми: предмет і завдання курсу «Вступ до спеціальності»; педагог у світі професій; особливості та соціальне призначення професії «педагог дошкільної освіти»; професійна діяльність і портрет педагога з дошкільної освіти. Питання, які розглядалися у змісті цього розділу, були присвячені висвітленню предмета і завдань курсу у системі професійної підготовки педагога дошкільної освіти; визначенню структури курсу; зв'язку курсу з іншими дисциплінами; вимогам до рівня засвоєння курсу; обґрунтуванню сутності понять «професія» і «спеціальність»; класифікації професій; історії виникнення і розвитку професії педагога; розкрито спектр педагогічних професій; схарактеризовано показники розподілу професії педагога на окремі спеціальності. Окремою темою в цьому розділі було ознайомлення з професією вихователь дошкільного навчального закладу. Окремо розглядалися питання щодо соціально-економічних показників виникнення і розвитку професії педагога дошкільної освіти; специфіки професії

вихователя дошкільного навчального закладу; призначення і функції вихователя дошкільного закладу; показників, що визначають особливості професії педагога дошкільної освіти: вікові можливості дитини, вимога її різнобічного розвитку, підготовка до навчання у школі, створення умов для укріплення фізичного та психічного здоров'я дитини; соціального призначення педагога дошкільної освіти.

Особлива увага студентів була спрямована на розгляд професійної діяльності педагога з дошкільної освіти. У цьому контексті було розглянуто поняття «діяльність», «педагогічна діяльність», «професійно-педагогічна діяльність»; визначено сутність професійно-педагогічної діяльності; ціннісні характеристики професійно-педагогічної діяльності; вимоги педагогічної професії до особистості педагога. В рамках цих питань було розглянуто документи, що регламентують професійно-педагогічну діяльність вихователя дошкільного навчального закладу; етапи становлення педагога – професіонала дошкільної освіти.

Наступний розділ курсу був присвячений системі підготовки педагога дошкільної освіти у вищому навчальному закладі. Культурний контекст у змісті питань, які обговорювались за цим розділом вимагав обговорення особливостей підготовки фахівця у вищому педагогічному навчальному закладі; організації навчання студентів заочної освіти та визначення прав і обов'язків студентів у процесі підготовки у вищому навчальному закладі.

У рамках цього розділу розглядалися питання стратегії розвитку та державні стандарти вищої педагогічної освіти України; мета підготовки педагогічних спеціалістів за різними освітньо-кваліфікаційними рівнями; культурологічної, психолого-педагогічної і методичної складової підготовки майбутнього педагога до професійної діяльності; видів, форм і критеріїв якості підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти. Питання організації навчання студентів припускали вивчення основних форм організації навчання у вищому навчальному закладі (аудиторна, самостійна,

науково-дослідна робота студентів); визначення поняття «культура навчальної праці студентів»; формування культури навчальної праці студента; технології організації особистої праці студента. Окремою темою при вивченні курсу було визначення прав і обов'язків студентів в процесі підготовки у вищому навчальному закладі, зокрема позиції студента як об'єкта і суб'єкта навчального процесу; взаємодії і співпраці студентів і викладачів.

На відмінну від програм з курсу «Вступ до спеціальності» інших авторів, розроблена програма зосереджена на розробці специфіки професійної діяльності майбутнього фахівця дошкільної освіти і підготовленості до неї, де всі теми торкаються питань підготовки фахівця за напрямом «дошкільна освіта», тоді, як інші програми в рамках даного курсу торкаються питань і загальної педагогіки, і історії педагогіки, і дошкільної педагогіки. Специфіці професії вихователя дітей дошкільного віку і підготовки у ВНЗ відводиться кілька тем.

У повному обсязі зміст нормативної навчальної програми з курсу «Вступ до спеціальності» наведено у Додатку В.

Зміст наступного навчального курсу, що був використаний у формуальному експерименті «Загальна педагогіка», базувався на озброєнні студентів основними теоретичними знаннями в галузі педагогіки як науки і теорії професійної діяльності вихователя. В рамках курсу необхідно було ознайомити студентів з колом явищ і процесів, що вивчає педагогіка, показниками розвитку педагогічної теорії і практики; сформувати вміння усвідомлено визначати педагогічні явища та їх класифікувати. В результаті вивчення курсу студенти повинні оволодіти знаннями про: виникнення та становлення педагогіки як теорії і практики освіти, її видатних діячів, методологію та джерела педагогіки як науки; розвиток людини як особистості, навчання і виховання як показників та складових педагогічного процесу, основні напрямки педагогічного процесу як умови гармонійного

розвитку особистості, мету та ідеали виховання в українському суспільстві; принципи, закономірності, методи, форми, засоби організації педагогічного процесу; принципи і структури організації сучасної системи освіти в Україні.

Розділи програми передбачали вивчення педагогіки як теорії і практики освіти; предмета і основні поняття педагогіки; педагогіки як науки і мистецтва педагога; освіти як суспільного явища і педагогічної реальності.

З теми «Входження людини в культуру як предмет педагогічної теорії і практики» розглядалися питання виникнення та становлення педагогіки як науки, етапи її розвитку, її видатні діячі; виховання як явище суспільного життя; структура педагогічної науки, її основні галузі; зв'язок педагогіки з іншими науками; педагогічної практики; загальнокультурне значення педагогіки.

Тема «Освіта як суспільний інструмент входження людини в культуру» передбачала вивчення питань освіти як способу входження людини в світ науки і культури; освіти як системи і процесу; моделей освіти; вікової динаміки розвитку людини в процесі освіти; вікової періодизації, акселерації; нерівномірності розвитку, особливостей виховання і розвитку у різних вікових групах; обліку індивідуальних особливостей розвитку.

Вивчення теми «Методологія і джерела педагогіки як науки» передбачала визначення поняття «методологія»; розкриття методологічних і теоретичних основ педагогічної науки; методології педагогічного дослідження; методів педагогічного дослідження; джерела педагогіки як науки.

У темі «Розвиток людини як особистості: простір педагогічних явищ і процесів» студентам необхідно було розкрити основні категорії педагогіки, її предмет; процес розвитку особистості. Окремим питанням розглядалася

дитина як об'єкт педагогіки; вплив середовища на особистісний розвиток дитини; виховання та пізнавальна активність як показники розвитку дитини.

Тема «Навчання і виховання як складові процесу розвитку дитини» передбачала розуміння навчання як складової цілісного педагогічного процесу його загальної характеристика; визначення основних компонентів і функцій навчального процесу. Окремими питаннями розглядалися: дидактика як теорія освіти і навчання, історія розвитку дидактики та розвиток дидактичних систем; виховання як складова цілісного педагогічного процесу, зміст педагогічного поняття «виховання» як суспільно-історичного явища, сутність процесу виховання особистості, модель процесу виховання та характеристика її складових. Особливий акцент студентів заочної освіти ставився на характеристиці самовиховання і самоосвіти як вищого етапу педагогічного процесу.

За темою «Напрямки педагогічного процесу як умови гармонійного розвитку особистості» студенти розглядали сутність та динаміку педагогічного процесу; педагогічний процес як систему та його цілісність, структуру, компоненти. Визначали мету виховання в українському суспільстві; ідеал українського виховання; основні напрями розвитку виховання; національне виховання; сучасні зарубіжні педагогічні концепції виховання.

Ознайомлення з організаційними основами педагогічного процесу, передбачало: 1) вивчення студентами принципів і закономірностей організації педагогічного процесу; визначення педагога як суб'єкта педагогічного процесу; вивчення законів, закономірностей та принципів навчання та виховання; 2) ознайомлення з методами організації педагогічного процесу, визначення методів навчання і виховання, їх класифікації; 3) ознайомлення з формами і засобами організації педагогічного процесу: уроку, заняття як форм навчання та їх особливості і вимоги до проведення; нестандартним уроками та заняттями; індивідуальні

заняття (репетиторство, тьюторство, гувернерство, сімейне навчання, самонавчання); колективно-групові заняття (уроки, заняття, лекції, семінари, конференції, олімпіади, екскурсії, ділові ігри); індивідуально-колективні (творчі тижні, проекти) системи занять; ознайомлення з допоміжними формами навчання, таким як дистанційне навчання та основними засобами педагогічного процесу; 4) ознайомлення з освітою і освітніми інститутами у суспільстві: сім'єю та вихованням в сім'ї, характеристикою сучасної сім'ї; можливостями впливу на дитину; правилами сімейного виховання; педагогічної підтримки у сім'ї.

Окремим питання розглядалися освітні заклади, історія розвитку, інноваційний рух у педагогіці та закладах дошкільної освіти, мета і завдання додаткової освіти; визначення принципів організації сучасної системи освіти в Україні, а саме становлення системи освіти України, її мета, структура, принципи побудови; ознайомлення з основними документами, що регламентують освіту в Україні, з типами навчально-виховних закладів України та їх характеристикою; розкриття проблем і протиріч сучасної системи освіти як програми розвитку теорії і практики педагогіки: ознайомлення з темами «Сучасний світовий освітній простір», «Глобальні тенденції світової системи освіти», «Сучасні світові освітні моделі, їх характеристика», «Інноваційні освітні системи XX-XXI століття» та «Розвиток освітніх інститутів у світовій практиці».

Повний зміст цієї нормативної навчальної програми наведено у Додатку Г.

Метою викладання навчальної дисципліни «Дошкільна педагогіка», яка була використана у формувальному експерименті, було надання майбутнім фахівцям з дошкільної освіти основ теоретичних уявлень щодо особливостей предмету дошкільної педагогіки і способів організації педагогічного процесу у сучасному дошкільному навчальному закладі.

Розділи програми передбачали вивчення загальних основ дошкільної педагогіки; основних напрямів розвитку дитини дошкільного віку і методику організації педагогічного процесу у ДНЗ; педагогічних основ організації і змісту ігрової діяльності дошкільників; взаємодії дошкільного навчального закладу, сім'ї та школи у вихованні дитини дошкільного віку.

Тема «Специфіка дошкільної педагогіки як науки і навчального предмету» передбачала вивчення питань дошкільної педагогіки як галузі педагогічних знань; основних понять дошкільної педагогіки та їх специфічного змісту; зв'язку дошкільної педагогіки з іншими науками; обґрунтування значення, місця і специфіки курсу «Дошкільна педагогіка» у загальному циклі педагогічних дисциплін; визначення предмету пізнання курсу, його мети і навчальних завдань; місця курсу у загальному процесі професійної підготовки вихователя.

За темою «Становлення і розвиток теорії і практики дошкільного виховання» студенти розглядали питання розвитку педагогічних ідей щодо виховання дошкільника у донауковий період; виникнення і становлення дошкільної педагогіки як науки; основних етапів розвитку теорії і практики вітчизняної дошкільної освіти; актуальних проблем дошкільної освіти і т.ін.

У темі «Основні напрямки розвитку дитини дошкільного віку та їх педагогічний супровід» студентам необхідно було розкрити: 1) поняття «фізичне виховання», «фізичний розвиток», «фізична вдосконалість» та ін.; визначити мету, завдання, зміст, методи, засоби, форми фізичного виховання дітей дошкільного віку; зв'язок фізичного виховання з іншими напрямками виховання; 2) поняття «розумовий розвиток», «розумове виховання», «сенсорне виховання» та ін.; сенсорне виховання як основу розумового виховання дітей дошкільного віку; визначити мету, завдання, зміст, методи, засоби, форми організації розумового виховання дітей дошкільного віку; зв'язок розумового виховання з іншими напрямками виховання; 3) поняття «моральний розвиток», «моральне виховання», «моральні цінності» та ін.;

визначити мету, завдання, зміст, методи, засоби, форми організації морального виховання дітей дошкільного віку; механізми морального виховання; значення моральних цінностей у вихованні дітей; зв'язок морального виховання з іншими напрямками виховання; 4) поняття «трудове виховання», «види праці дітей» та ін.; визначити мету, завдання, зміст, засоби, форми організації трудового виховання дітей дошкільного віку; становлення різних видів праці дітей; самообслуговування, господарська праця, праця в природі, ручна праця; зміст і виховне значення кожного виду праці; відповідність праці силам дітей, їх потребам та інтересам; форми організації праці дітей: доручення, чергування, спільна, сумісна, колективна праця; зв'язок трудового виховання з іншими сторонами виховання дітей; 5) поняття «естетичний розвиток», «естетичне виховання» та ін.; визначити вплив прекрасного на всебічний розвиток дитини, мету, завдання, зміст, методи, засоби, форми організації естетичного виховання дітей дошкільного віку; зв'язок естетичного виховання з іншими сторонами виховання дітей.

Повний зміст цієї нормативної навчальної програми наведено у Додатку Д.

Згідно програм і відповідно до визначених груп студентів, викладач створював базу завдань для самостійного опрацювання студентами тих блоків тем, які вони мали усвідомлювати в рамках курсу.

Отже, вивчення курсів базувалося на низці проблемних питань, послідовне розв'язання яких було спрямоване на формування у майбутніх фахівців свідомого ставлення до обраної професії у процесі оволодіння професійною діяльністю.

Зміст методики підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання визначався опануванням досвіду самостійного пошуку, обробки і зберігання навчальної інформації, формування навичок і умінь логічного мислення (знаходження закономірностей числового ряду, визначення суттєвих ознак, виключення понять, складних аналогій тощо) та

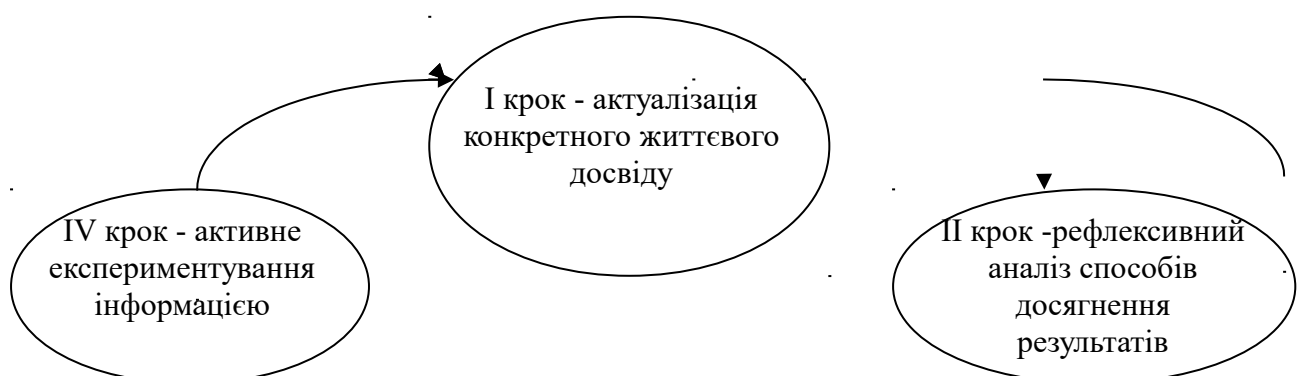


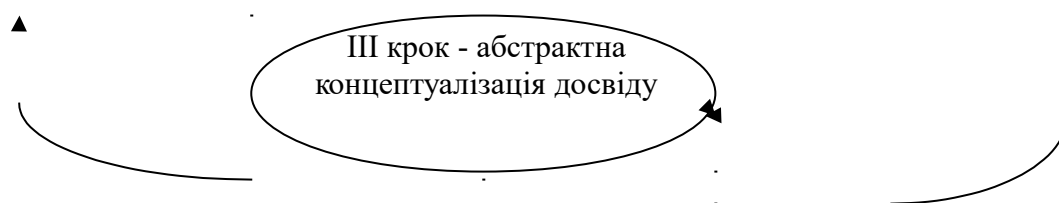
педагогічного супроводу самостійної навчальної діяльності студентів заочної форми навчання.

У процесі організації роботи зі студентами заочної форми навчання, було враховано, що це люди, які характеризуються усвідомленням себе як самостійної, самокерованої особистості; мають запас життєвого (побутового, професійного, соціального) досвіду, який стає важливим джерелом навчання і його самого, і його колег; готовність до навчання (мотивація) визначається прагненням за допомогою освітньої діяльності вирішувати свої життєво важливі проблеми і досягати конкретної мети; прагнуть до невідкладної реалізації отриманих знань, умінь, навичок і якостей; їх навчальна діяльність значною мірою зумовлена тимчасовими просторовими, професійними, побутовими, соціальними показниками. Ці специфічні особливості, які відрізняють дорослого студента, є головною підставою в організації процесу навчання студентів заочної форми навчання.

Відповідно до андрагогічної моделі підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання та ураховуючи цикли Д. А. Колба, навчання студентів-заочників було організовано у послідовності, що подано на рис. 4.6.

За цим циклом студенти мали можливість навчатися послідовно, спираючись на актуалізацію досвіду; на рефлексивний аналіз способів досягнення результатів; абстрактну концептуалізацію свого досвіду в теоретичних уявленнях; активне експериментування з уявленнями.





**Рис. 4.6. Послідовність етапів організації навчальної діяльності студентів заочної форми навчання**

Варто підкреслити, що за Д. А. Колбом, процес навчання може починатися з будь-якої стадії і здійснюватися доти, доки буде відпрацьоване певне вміння. Для того, щоб забезпечити повний цикл, викладач обирає певний вид діяльності з кожної стадії, організовуючи спільну роботу зі студентами, зберігаючи послідовність.

Фактично, така послідовність у роботі з будь-якою людиною дозволяє побудувати навчальний процес на основі її досвіду та наблизити його до ситуації навчання. Оригінальність цієї моделі виявляється у тому, що вона пропонується як стиль навчання педагогів, а також пояснює навчання, як процес опредмечування (інтеріоризації) застосованого до кожного студента і розпредмечування (екстеріоризації) його змісту.

У навчанні студентів заочної форми навчання, провідна роль в організації процесу навчання на всіх його етапах належить самому студенту: дорослий студент - активний елемент, рівноправний суб'єкт процесу навчання. Ця настанова означає необхідність будувати таку діяльність з навчання студентів заочної форми навчання, головними характеристиками якої є активна провідна роль самого студента в побудові і здійсненні програми навчання і водночас спільна діяльність студента і викладача в підготовці та реалізації навчального процесу. Визначальними в цьому процесі виступають взаємини і характер взаємодії між викладачем і студентами. Така організація роботи враховує особливості (вікові,

психологічні, соціальні та ін.) дорослих студентів і специфіку їхньої діяльності в процесі навчання.

При організації навчання студентів використовувалися різні методи навчання: експозиційні, коли зміст навчання студентам надавав стороннє джерело: викладач, підручник, інформаційні джерела і ін.; управлінські, коли викладачі спрямовують навчальний процес таким чином, щоб студенти досягли заздалегідь визначених цілей; пошукові, коли зміст навчання не визначено цілком, а навчальний процес включає в себе і постановку проблем, і пошук їх рішення. В останньому випадку студенти самі відбирали та організовували інформацію, зміст навчання, необхідний досвід з метою вивчити проблеми і знайти їх вирішення. Метою методу було включення студента в розумову діяльність, і тоді сприйняття змісту та інформації відбувалося у процесі «розмірковування - вивчення проблеми – мислення - вирішення проблеми». Зазначені методи навчання адекватні завданням навчання студентів-заочників.

Дорослі студенти відчували глибоку потребу в самостійності, самоврядування, які відігравали провідну, визначальну роль у процесі їхнього навчання. Завдання викладача зводилося в кінцевому підсумку до того, щоб заохотити і підтримати розвиток дорослого від повної залежності до зростаючого самоврядування. Основною характеристикою процесу навчання був процес самостійного визначення студентами параметрів навчання і пошуку знань, умінь, навичок та необхідних їм якостей.

У навчанні студентів заочної форми навчання, їхня готовність вчитися визначалася їхньою потребою у вивченні того, що важливо для вирішення їх конкретних життєвих проблем. У цьому випадку завдання викладача зводилося до того, щоб надати їм необхідні методи і критерії, які допомогли б йому з'ясувати свої потреби в навчанні. Основою організації процесу навчання у зв'язку з цим була індивідуалізація навчання на основі індивідуальної програми навчання, що переслідує конкретні цілі кожного.

Курс підготовки орієнтувався на невідкладне застосування отриманих знань, умінь та навиків, а викладач допомагав в їх відборі, і вибудовував навчання на модульній міждисциплінарній основі.

Процес навчання було побудовано на основі спільної діяльності викладача і студентів, з активною участю останніх на всіх основних етапах навчання.

Основу навчання студентів складала самостійна робота, яка полягала в тому, щоб навчити студентів вчитися і тим самим сприяти їх професійному становленню, яке передбачало формування у майбутніх фахівців системи професійно значущих якостей (інтелектуальність, відповідальність, комунікативність, інформаційну культуру, здатність до самоосвіти, креативність).

Формування професійно значущих якостей через розвиток навичок самостійної навчальної діяльності студентів заочної форми навчання вимагав того, щоб вона проводилась з перших днів вступу до ВНЗ. Тому в навчальному процесі вищої школи одночасно з обов'язковими видами навчання викладач визначав шляхи розвитку самостійної навчальної роботи, виробляв продуману систему послідовної підготовки студентів до самостійного пошуку і опрацювання інформації. Викладач створював такі умови, за яких самостійна робота ставала для студентів звичною справою, а продуктивна діяльність і активний науковий пошук перетворився на потребу. Почуття і воля студентів вимагали систематичної уваги і ускладнення перспектив.

Задля вивчення змісту курсів «Вступ до спеціальності», «Загальна педагогіка» та «Дошкільна педагогіка» відповідно до особливостей навчання студентів заочної форми навчання, система індивідуалізованих різнорівневих завдань для самостійної навчальної роботи студентів у міжсесійний період супроводжувалась діями викладачів, що підтримували,

консультували студентів в рамках персонального виконання навчальних завдань.

Розроблені завдання для самостійної навчальної діяльності студентів у міжсесійний період, завантажувалися викладачем на дистанційну навчальну платформу для подальшого опрацювання студентами.

Насиченню дистанційної платформи викладачем навчальними завданнями і інформацією для студентів, передувало ознайомлення їх з роботою на цій платформі. Для цього з викладачами було:

- проведено тренінг з користування викладачами експериментальною платформою, для забезпечення самостійної навчальної діяльності студентів заочної форми навчання в процесі вивчення педагогічних дисциплін;

- організовано настановний семінар «Сутність фасилітації. Фасилітація як специфічна педагогічна діяльність» для викладачів, який включав інформацію щодо супроводу самостійної навчальної діяльності студентів заочної форми навчання у міжсесійний період;

- підготовлено та викладено на експериментальну платформу тексти настановних лекцій із запитаннями для самостійного опрацювання і самоконтролю;

- підготовлено персональні кейси для студентів 1-х курсів на експериментальній платформі;

- проведено інструктаж і навчання студентів користуванням експериментальною платформою у міжсесійний період.

Наведемо приклад окремих завдань з курсу «Загальна педагогіка», які було завантажено на дистанційну платформу для самостійного опрацювання студентами.

Так, у змісті курсу «Загальна педагогіка», студентам було запропоновано опрацювати теми двома способами: перший спосіб, припускав ознайомлення з інформацією (її осмислення) на рівні ознайомлення і самостійного виконання завдань на дистанційній платформі;

другий спосіб, припускав знаходження закономірностей із поданого тексту. Для цього студентам пропонувалося виконати таке завдання:

Проаналізуйте, чи правильно побудовано послідовність висловлювань. Намагайтеся побудувати правильний ланцюжок їх викладу.

1. Виокремлення педагогіки із філософії та оформлення її в наукову систему відбулося в XVII ст. і пов'язане з ім'ям чеського педагога Яна Амоса Коменського.

2. Англійський філософ і педагог Джон Локк зосередив головні зусилля на теорії виховання («Думка про виховання»).

3. Запропоновані ним принципи, методи, форми навчання стали основою педагогічної думки.

4. Діяльність французьких просвітителів багато в чому визначила творчість швейцарського педагога Йоганна Песталоцці.

5. Світову славу російській педагогіці приніс К. Д. Ушинський.

6. Французькі матеріалісти і просвітителі XVIII в. Д. Дідро, К. Гельвецій, П. Гольбах, Ж. Ж. Руссо вели непримиренну боротьбу з догматизмом, схоластикою і вербалізмом у педагогіці.

7. Ними була запропонована прогресивна теорія навчання і морального виховання тих, хто навчається.

Виконання цього завдання вимагало від студентів у спеціально відведених на платформі місцях прописувати свою відповідь.

Наступний приклад матеріалу також припускав два шляхи його опрацювання студентами. Перший - зорієнтований на ознайомлення з інформацією (як і в першому прикладі), а другий був спрямований на розвиток мислення. Для цього студентам було запропоновано дати своє розуміння понять або висловів.

**Знайдіть правильну відповідь та завершіть визначення, або вислів:**

1. Педагогіка – це:

а) наука, тому що ....; б) мистецтво, тому, що ...; в) процес, тому, що ...; г) виховання, тому, що ...; д) розвиток, тому, що ....

2. Предметом педагогіки є:

а) освіта, тому, що ...; б) людина, тому, що ...; в) виховання, тому, що ...; г) творчість, тому, що ...; д) організація, тому, що ....

3. Об'єкт педагогіки – це:

а) виховна діяльність, тому, що ..; б) закономірності навчання, тому, що ...; в) принципи виховання, тому, що ...; г) освіта, тому, що ...; д) система педагогічних явищ, тому, що ....

4. Задачі педагогічної науки – це:

а) виховання, тому, що ...; б) навчання, тому, що ...; в) пізнання законів виховання, тому, що ...; г) дослідження людини, тому, що ...; д) вивчення виховання, тому, що ....

5. Педагогічні категорії – це:

а) виховання, навчання, освіта, тому, що ...; б) виховання, розвиток, освіта, тому, що ...; в) виховання, мистецтво, освіта, тому, що ...; г) виховання, розвиток, мистецтво, тому, що ...; д) виховання, процес, освіта, тому, що ....

7. Мета навчання – це ... результат, тому, що...

а) бажаний; б) добрий; в) можливий; г) позитивний; д) якісний.

8. Навчання – це:

а) отримання досвіду, тому, що ...; б) оволодіння знаннями, тому, що ...; в) формування моральності, тому, що ...; г) приклад; д) педагогічний процес, тому, що ....

9. Світову славу вітчизняній педагогіці приніс ...

а) К. Д. Ушинський, тому, що ...; б) А. С. Макаренко, тому, що ...; в) В.О.Сухомлинський, тому, що ...; г) Г.С.Сковорода, тому, що ...; д) С. Ф. Русова, тому, що ....

10. Один із видів педагогічної діяльності – це:

а) творчість, тому, що ...; б) мотивація, тому, що ...; в) природо відповідність, тому, що ...; г) бесіда, тому, що ...; д) навчання, тому, що ....

Як і в попередньому прикладі, виконання цього завдання вимагало від студентів у спеціально відведених на платформі місцях вписувати свою відповідь.

Наступне завдання було спрямоване на розвиток вміння класифікувати, оцінювати та виділяти загальні ознаки і властивості. Студентам було запропоновано найти зайві слова.

**Яке (і) поняття (а) зайве (і)?**

1. а) підготовчий; б) основний; в) змістовний; г) проміжний; д) заключний.

2. а) наочності; б) науковості; в) прозорості; г) доступності; д) зв'язку теорії з практикою.

3. а) догматичне; б) розвивальне; в) пояснювально-ілюстративне; г) проблемне; д) творче.

4. а) репродуктивний; б) творчий; в) емоційно-ціннісний; г) вольовий; д) авторитарний.

5. а) авторитарне; б) демократичне; в) ліберальне; г) прагматичне; д) вольове.

6. а) цільовий; б) змістовий; в) діяльнісний; г) результативний; д) кінцевий.

7. а) бесіда; б) демонстрація; в) розповідь; г) лекція; д) пояснення.

8. а) прислів'я; б) тексти; в) казки; г) розповіді; д) приказки.

9. а) заохочення; б) покарання; в) змагання; г) суб'єктивно-прагматичний; д) контроль.

10. а) цілепокладання; б) планування; в) організація; г) здійснення; д) контроль.

У наступному завданні студентам було запропоновано три слова, між якими існує зв'язок. Ці слова необхідно було схарактеризувати загальним



поняттям, наприклад: сім'я, друзі, навчальні заклади, можна узагальнити поняттям «виховні інститути».

### **Якими загальними поняттями можна об'єднати слова?**

1. Науковість, доступність, послідовність ...
2. Екзистенціалізм, неотомізм, біхевіоризм ...
3. Спостереження, анкетування, бесіда ...
4. Загальна, вікова, соціальна ...
5. Констатувальний, формувальний, контрольний ...
6. Е. Роттердамський, Дж. Локк, Я. А. Коменський ...
7. Рисунки, схеми, таблиці ...
8. Лекції, семінари, практичні заняття ..
9. Традиційне, програмоване, проблемне навчання ...
10. «Серце віддаю дітям», «Сто порад молодому вчителю», «Батьківська педагогіка»...

Після самостійного опрацювання матеріалу, студентам було запропоновано провести контроль знань із засвоєного ними матеріалу. Для цього на платформу завантажувалося два види тестування. Перший вид вимагав із запропонованих відповідей знайти правильну і позначити її. Такий вид контролю пропонувався усім студентам. Натомість, за власним бажанням студентів, вони мали змогу звернутися до більш складної групи тестового контролю, відповіді на які вимагали розгорнутих письмових робіт, які відображалися у вікні зв'язку із викладачем. Таких завдань за кількістю було менше, але вони оцінювалися більш високими балами.

Як орієнтир, який забезпечував ефективність самостійного навчання у процесі індивідуального опрацювання теоретичного матеріалу, студентам було запропоновано використовувати «Пам'ятку», яка наведена у таблиці 4.6.

Таблиця 4.6

### **Пам'ятка індивідуального опрацювання матеріалу**

Підготовчі кроки	Ключове слово	Коментарі
1.	Відбери	Навчальний матеріал, з яким будете працювати
2.	Розподіли	Завдання для виконання в аудиторії, дома, індивідуально, спільно
3.	Визнач	Найбільш складні моменти в темі
4.	Збери, підготуй	Інформативний матеріал для відповіді на запитання
5.	Створи	Власний конспект, що відображає твоє бачення матеріалу
6.	Підготуй, адаптуй	Навчальний матеріал (ситуації) для діалогу і презентації іншим
7.	Вибери	Відповідні навчальні, професійні ситуації, в яких він може бути затребуваний
8.	Усвідом	Чому важливо те, що Ви створили, як будете використовувати матеріал у роботі з дітьми
9.	Доповни, відкоригуй	Створений матеріал, завдання, задачі
10.	Оціни	Своє зростання як ключовий показник ефективності Вашого плану і сили Вашого матеріалу

Цією таблицею користувалися студенти, в яких виникали складнощі, щоб не втрачати час на чітку організацію самостійної діяльності при вивченні навчальної дисципліни.

Ефективність і якість індивідуального підходу в підготовці студентів заочної форми навчання зростала при переході до модульних і комп'ютерних технологій, які є життєво необхідним інструментом навчально-професійної діяльності та розвитку майбутніх педагогів. Реалізація індивідуального підходу в режимі використання дистанційних

методів на практиці включала в себе велику підготовчу роботу, оскільки це не тільки оформлення необхідних текстів, блоків інструктивно-методичного матеріалу, але і психологічне «налаштування» студентів на нові підходи до навчання. Дослідження показали, що в певній мірі воно може долатись при додатковому інструктуванні і більш докладному ознайомленні студентів з сутністю особливостей використання елементів дистанційного навчання.

Така постановка роботи на заочному відділенні сприяла розвантаженню навчально-екзаменаційних сесій від форм звітності, давала студентам можливість зосередитися на навчальних заняттях у період сесії, що сприяло їх більш успішній самостійній роботі. При підготовці до наступних навчально-екзаменаційних сесій, і безумовно, - більш міцному і глибокому засвоєнню навчального матеріалу, що важливо для підвищення рівня успішності навчання майбутнього фахівця.

Таким чином, студентам була надана можливість поступово переходити від сесійних до міжсесійних занять і навпаки, що, безсумнівно, сприяло успішності навчання.

Результатом виконання всіх складових андрагогічної моделі підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання була підготовка фахівця дошкільної освіти в системі заочного навчання здатного до самостійної навчальної діяльності.

#### **4.4. Результати формувального експерименту та їх аналіз**

На прикінцевому етапі експерименту відбулось повторне обстеження студентів за методиками, які були використані на констатувальному етапі. Стандартизовані результати обстеження за кожною методикою дозволяли підрахувати кількість студентів (у %, абсолютному значенні та за всією вибіркою), що виявили залежність успішності навчання від ступеня підготовленості до самостійної навчальної діяльності.

Розподіл студентів за підготовленістю до самостійної навчальної діяльності після формувального експерименту наведено у таблиці 4.7 та додатку Д.

Таблиця 4.7

**Узагальнена характеристика вибірки студентів за підготовленістю до самостійної навчальної діяльності (прикінцевий етап)**

Рівні успішності навчання	Абс.	Підготовленість до самостійної навчальної діяльності ( $\bar{x}$ )							
		A	B	C	D	I	F	G	H
такі, що навчаються задовільно	69	27,09	25,00	2,04	1,61	1,58	5,59	16,94	3,32
такі, що навчаються добре	110	29,65	25,21	1,73	1,47	1,58	5,47	18,27	3,85
такі, що навчаються відмінно	100	31,52	24,98	2,33	1,83	2,09	6,20	21,54	4,40
Усього	279	29,42	25,06	2,03	1,63	1,75	5,75	18,91	3,85

Із таблиці бачимо, що для вибірки (279 осіб), після формувального експерименту, їх середній «вік» (A) склав 27,09 років, середнє значення показників «відкритість до змін» (B) становило 25,06 балів; «закономірності числового ряду» (C) – 2,03 бали; «визначення суттєвих ознак» (D) – 1,63 бали; «складні аналогії» (I) – 1,75 балів; «виключення понять» (F) – 5,75 балів; «загальні розумові здібності» (G) – 18,91 бали і «успішність навчання» (H) – 3,85 бали.

Студентів, які навчаються задовільно, після формувального експерименту, було зафіксовано 69 осіб. Їх середній «вік» (показник A)

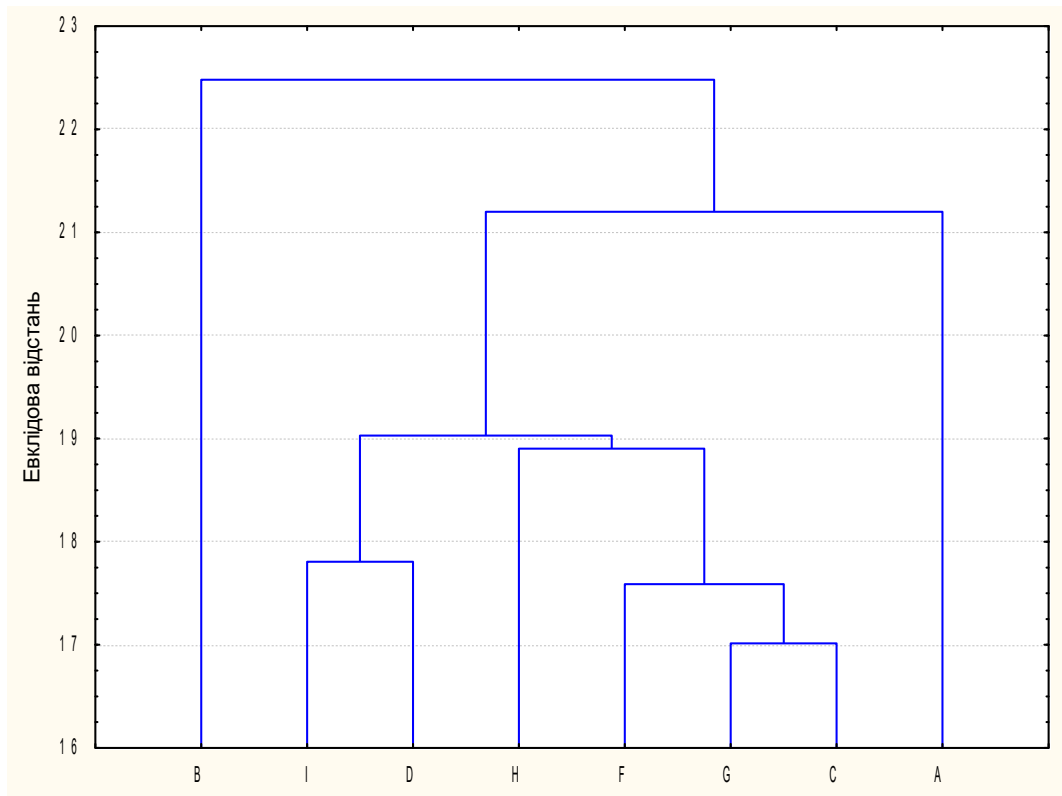
склав 27,09 років, «ригідність/мобільність» (показник В) – 25,00 балів, «закономірності числового ряду» (показник С) – 2,04 бали, «визначення суттєвих ознак» (показник D) – 1,61 бали, «складні аналогії» (показник I) – 1,58 балів, «виключення понять» (показник F) – 5,59 балів, «загальні розумові здібності» (показник G) – 16,94 бали та «успішність навчання» (показник H) – 3,32 бали.

Студентів, які навчалися добре було зафіксовано 110 осіб. Для них середній «вік» (показник А) склав 29,65 років, «ригідність/мобільність» (показник В) – 25,21 бали, «закономірності числового ряду» (показник С) – 1,73 бали, «визначення суттєвих ознак» (показник D) – 1,47 балів, «складні аналогії» (показник I) – 1,58 балів, «виключення понять» (показник F) – 5,47 балів, «загальні розумові здібності» (показник G) – 18,27 балів та «успішність навчання» (показник H) – 3,85 балів.

Для студентів, які навчалися відмінно - 100 осіб, середній «вік» (показник А) склав 31,52 роки, «ригідність/мобільність» (показник В) – 24,98 балів, «закономірності числового ряду» (показник С) – 2,33 бали, «визначення суттєвих ознак» (показник D) – 1,83 бали, «складні аналогії» (показник I) – 2,09 балів, «виключення понять» (показник F) – 6,20 балів, «загальні розумові здібності» (показник G) – 21,54 бали та «успішність навчання» (показник H) – 4,40 балів.

Порівняльні дані рівнів підготовленості студентів заочної форми навчання до самостійної навчальної діяльності на прикінцевому етапі дослідження наведено у таблиці (Додаток Ж).

Результати кластерного аналізу за показниками підготовленості студентів заочної форми навчання до самостійної навчальної діяльності для всієї вибірки, після формувального експерименту наведено на рис. 4.7.



**Рис. 4.7. Упорядкування індивідуальних показників підготовленості до самостійної навчальної діяльності для всієї вибірки**

Як бачимо, в основі дендрограми залишились два незалежних кластери, які утворюють показники: «розумові здібності» (G) — «закономірності числового ряду» (C) та «складні аналогії» (I) — «визначення суттєвих ознак» (D). Наступний кластер утворюється послідовним примиканням до першого незалежного кластеру показників «виключення понять» (F) та успішність навчання (H), які примикають до другого незалежного кластеру. Усі ці кластери об'єднуються показником «вік» (A) і завершує це упорядкування показник «ригідність/мобільність» (B).

В узагальненому вигляді послідовність кластерів, як і на констатувальному етапі, виражається формулою:

$$[((((GC)F)H)+(ID)A)B].$$

Різниця між дендрограмою кластерів для цієї групи студентів на констатувальному етапі експерименту ([((((GC)F)H)+(ID))A)B]) та дендрограмою після формувального експерименту ([((((GC)F)H)+(ID)A)B]) полягає в посиленні їх схожості, що виражається в зменшенні евклідової відстані між досліджуваними показниками.

Загальна характеристика вибірки студентів заочної форми навчання у значення середнього арифметичного ( $\bar{x}$ ), середнього квадратичного відхилення ( $\sigma$ ), та розбіжності емпіричних даних (min / max) після формувального експерименту наведена у таблиці 4.8.

Як бачимо, за показником «вік» (A), значення середнього арифметичного для нашої вибірки студентів складало 29,69 роки, при середньому квадратичному відхиленні 7,62 і розбіжності фактичних даних в інтервалі 18,00-51,00 років. За показником «ригідність/мобільність» (B) середнє арифметичне складало 25,08 балів, при середньому квадратичному відхиленні 3,94 і розбіжності фактичних даних у межах 15,00-38,00 балів.

За показником «закономірності числового ряду» (C) середнє арифметичне становило 2,02 бали. При цьому середнє квадратичне відхилення складало 1,23 бали при розбіжності фактичних даних у межах 0,00-6,00 балів. За показником «визначення суттєвих ознак» (D) середнє арифметичне складало 1,63 бали. Середнє квадратичне відхилення за цим показником складало 1,24 бали при розбіжності фактичних даних у межах 0,00-9,00 балів.

Таблиця 4.8

**Узагальнена характеристика експериментальної вибірки в значеннях середнього арифметичного ( $\bar{x}$ ), середнього квадратичного відхилення ( $\sigma$ ), та (min / max) за показниками підготовленості до навчання**

Показник	$\bar{x}$	$\Sigma$	min / max
Вік (A)	29,69	7,62	18,00/51,00
Ригідність/мобільність	25,08	3,94	15,00/38,00

(B)			
Закономірності числового ряду (C)	2,02	1,23	0,00/6,00
Визначення суттєвих ознак (D)	1,63	1,24	0,00/9,00
Складні аналогії (I)	1,76	1,34	0,00/7,00
Виключення понять (F)	5,76	1,74	1,00/9,00
Загальні розумові здібності (G)	19,11	5,50	6,00/33,00
Успішність навчання (H)	3,92	0,46	3,00/5,00

За показником «складні аналогії» (I) середнє арифметичне складало 1,76 балів, при середньому квадратичному відхиленні на рівні 1,34 бали і розбіжності фактичних даних у межах 0,00-7,00 балів. За показником «виключення понять» (F) середнє арифметичне — 5,76 балів. Середнє квадратичне відхилення — 1,74 бали, при розбіжності емпіричних даних в інтервалі 1,00-9,00 балів. За показником «загальні розумові здібності» (G) середнє арифметичне складало 19,11 балів. При цьому середнє квадратичне відхилення складало 5,50 балів при розбіжності даних у межах 6,00-33,00 балів. За показником «успішність навчання» (H) середнє арифметичне складало 3,92 бали. При цьому середнє квадратичне відхилення складало 0,46 балів при розбіжності даних у межах 3,00-5,00 балів.

Порівняння цих даних із узагальненими даними констатувальних зрізів показує, що у всіх показниках підвищилось значення середнього арифметичного і загальній тенденції зменшення величини середнього квадратичного відхилення, що є проявом наближення конкретних результатів тестування студентів до величини середнього арифметичного.

Результати кореляційного аналізу після формувального етапу експерименту відображено у таблиці 4.9.



Таблиця 4.9

**Результати кореляційного аналізу за показниками підготовленості до  
навчання студентів  
(прикінцевий етап)**

	A	B	C	D	I	F	G	H
A		-0,06	0,09	0,07	-0,01	0,14	0,12	0,19
B	-0,06		0,03	0,00	-0,11	0,09	-0,04	-0,03
C	0,09	0,03		0,21	0,25	0,29	0,48	0,18
D	0,07	0,00	0,21		0,43	0,25	0,27	0,14
I	-0,01	-0,11	0,25	0,43		0,24	0,35	0,23
F	0,14	0,09	0,29	0,25	0,24		0,44	0,14
G	0,12	-0,04	0,48	0,27	0,35	0,44		0,35
H	0,19	-0,03	0,18	0,14	0,23	0,14	0,35	

Наведені дані по завершенню формувального етапу експерименту показують, що для цієї вибірки студентів заочної форми навчання наявність зв'язку між досліджуваними показниками варіюється в межах від -0,07 до + 0,48. Величині  $r = 0,48$  відповідає зв'язок показників «закономірності числового ряду» (C) і «загальні розумові здібності» (G). Дещо нижче ( $r = 0,44$ ) - зв'язок між показниками «виключення понять» (F) і «загальні розумові здібності» (G). Отже, на відміну, від результатів кореляційного аналізу даних констатувальних зрізів, між показниками підготовленості студентів заочної освіти до самостійної навчальної діяльності у прикінцевих зрізах посилюється зв'язок до  $r = 0,48$  і  $r = 0,44$ , проте самі показники, між якими існує такий зв'язок, залишилися незмінними.

Диференціювання студентів на завершальному етапі формувального експерименту за проявом відкритості до змін наведено у таблиці 4.10.

Таблиця 4.10

**Характеристика вибірки студентів за проявом відкритості до змін  
(прикінцевий етап)**

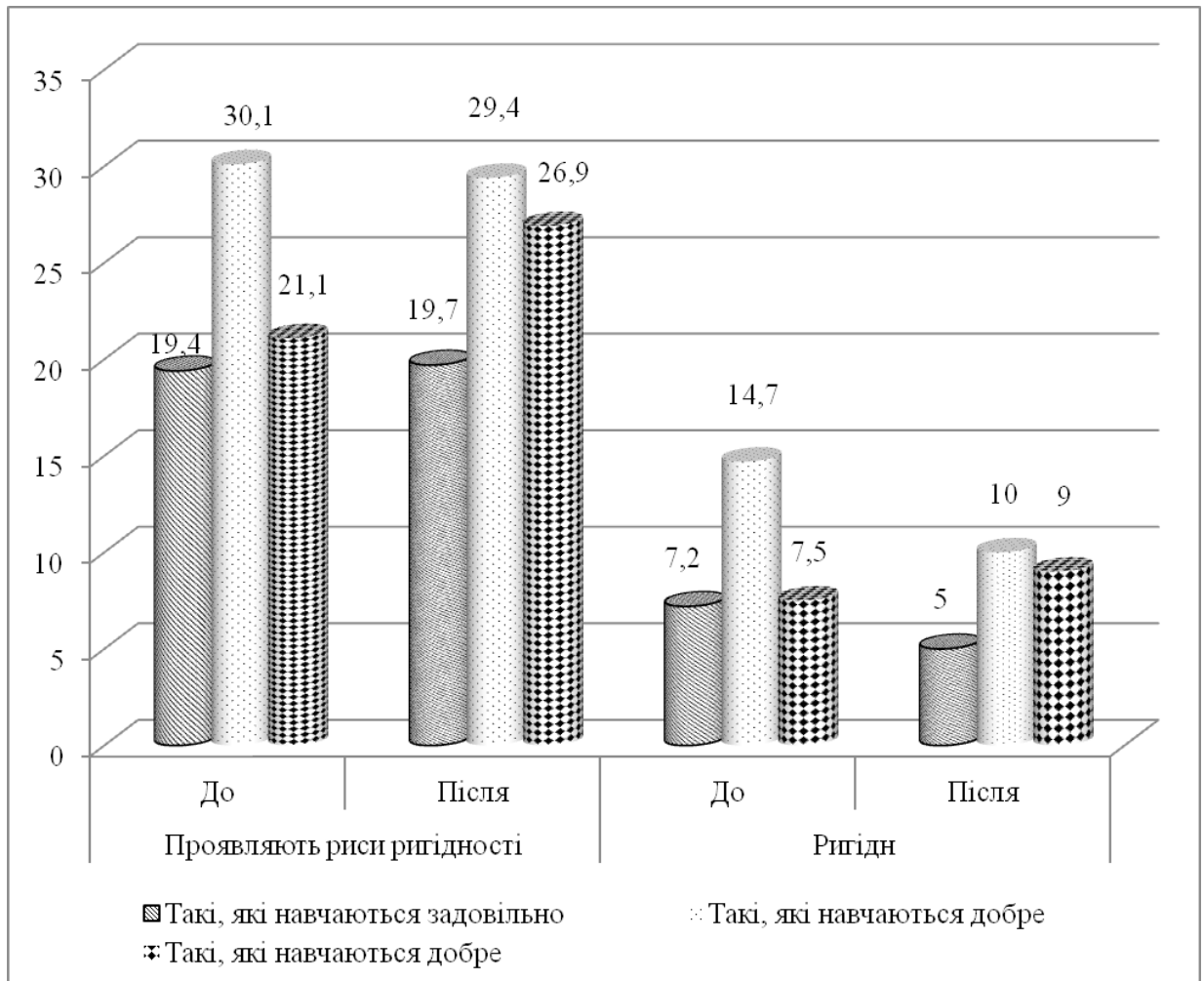
Рівні	мобільн і		проявляють риси ригідності	Усього за вибіркою	Ригідн і	Усього за вибіркою	Усього за вибіркою по рівням	
	абс	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
такі, які навчаються задовільно	-	-	55	19,7	14	5	69	100
такі, які навчаються добре	-	-	82	29,4	28	10	110	100
такі, які навчаються відмінно	-	-	75	26,9	25	9	100	100
Усього	-	-	212	76	67	24	279	100

Як бачимо, після формувального експерименту студентів, які проявляють риси ригідності було виявлено 212 осіб, або 76% та студентів, які виявляли високу ригідність – 67 осіб, або 24%. Мобільних студентів, як і на констатувальному етапі, виявлено не було. За підготовленістю до самостійної навчальної діяльності результати розподілилися наступним чином. Студентів, які навчаються задовільно було виявлено 69 осіб. Із них 55 осіб, або 19,7%, проявляють риси ригідності, а 14 осіб, або 5%, виявилися ригідними.

Студентів, які навчаються добре, було виявлено 110 осіб. Із них 82 особи, або 29,4% проявляють риси ригідності, а 28 осіб, або 10%, виявилися ригідними. Студентів, які навчаються відмінно було виявлено 100 осіб. Із них 75 осіб, або 26,9%, проявляють риси ригідності, а 25 осіб, або 9%, виявилися ригідними.

Порівняльні дані за проявом відкритості до змін на прикінцевому етапі дослідження наведено у таблиці (Додаток 3).

Для більш наглядного сприйняття, дані зрізу відкритості до змін констатувального і прикінцевого зрізів проілюстровані на діаграмі, рис. 4.8.



**Рис. 4.8. Діаграма вибірки студентів за проявом відкритості до змін**

Як бачимо з діаграми, студентів, які навчаються задовільно і проявляють риси ригідності збільшилося на 1 особу, або 0,3%, а ригідних зменшилось на 6 осіб, або 2,2%. Студентів, які навчаються добре і проявляють риси ригідності зменшилось на 2 особи, або 0,7%, а ригідних зменшилось на 13 осіб, або 4,7%. Студентів, які навчаються відмінно і проявляють риси ригідності збільшилося на 15 осіб, або 5,8%, а ригідних зменшилось на 4 особи, або 1,5%.

Розподіл студентів на завершальному етапі формувального експерименту за станом підготовленості до самостійної навчальної

діяльності за рівнями розвитку розумових здібностей наведено у таблиці 4.11.

З наведених даних бачимо, що після проведення формувального експерименту, студентів, у яких було виявлено рівень розумових здібностей нижче за середній становило 42 особи, або 15,1%; у яких було виявлено середній рівень розумових здібностей – 184 особи, або 65,9%, та з рівнем вище за середній було виявлено 53 особи, або 19%.

За підготовленістю студентів до самостійної навчальної діяльності результати розподілилися таким чином. Із студентів, які навчаються задовільно, із загальної кількості 69 осіб, 18 осіб, або 26,1% мають рівень розумових здібностей нижче за середній; 47 осіб, або 68,1% мають середній рівень розумових здібностей; 4 особи, або 5,8% мають рівень розумових здібностей вище за середній.

Із студентів, які навчаються добре, із кількості у 110 осіб, 18 осіб, або 16,4% мають рівень розумових здібностей нижче за середній; 78 осіб, або 70,9% мають середній рівень розумових здібностей; 14 осіб, або 12,7% мають рівень розумових здібностей вище за середній. Із студентів, які навчаються відмінно, (усього 100 осіб), 6 осіб, або 6% мають рівень розумових здібностей нижче за середній; 59 осіб, або 59% - середній рівень розумових здібностей; 35 осіб, або 35% мають рівень розумових здібностей вище за середній.

Таблиця 4.11

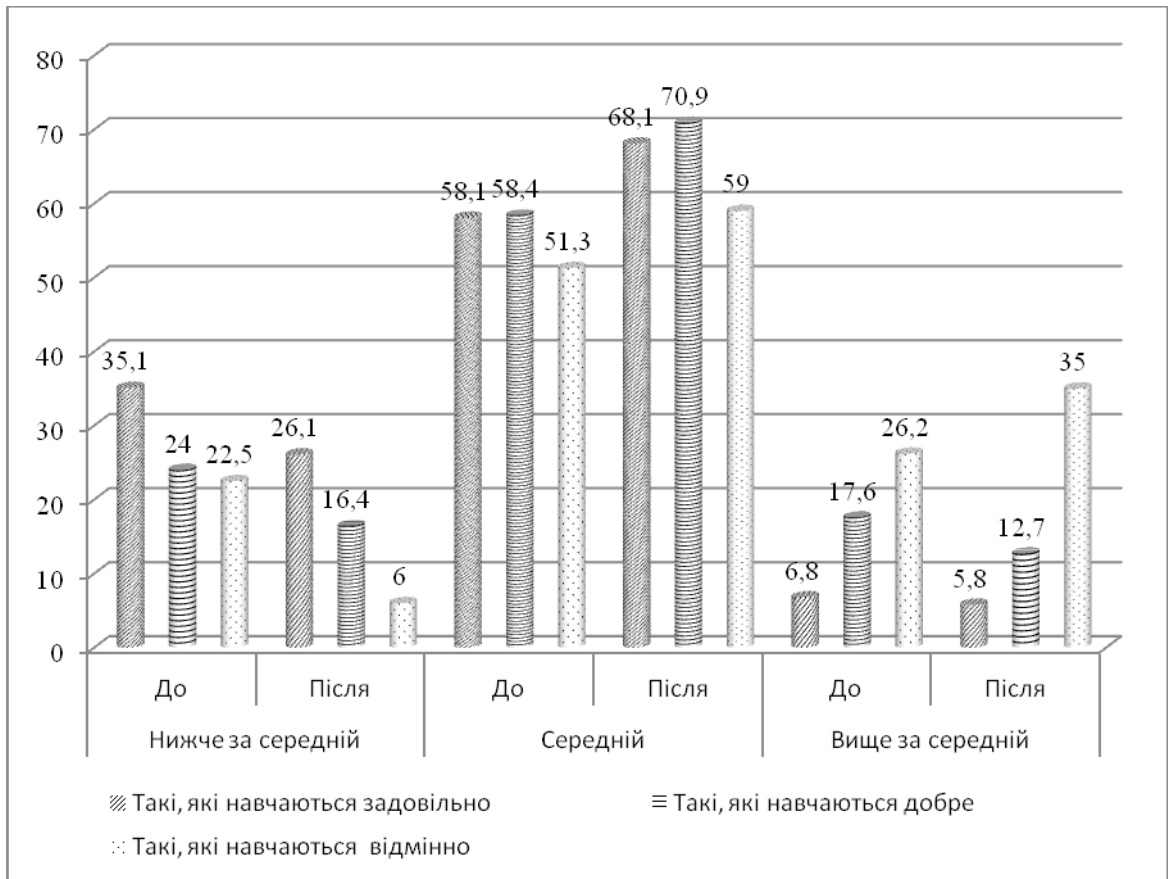
**Характеристика вибірки студентів за рівнями  
розвитку розумових здібностей  
(прикінцевий етап)**

Рівні	Нижче за середній	Усього за вибіркою	Сере дній	Усього за вибіркою	Вище за середній	Усього за вибіркою	Усього за вибіркою по рівням
	й	ю		ю	й	ю	

	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
такі, які навчаються задовільно	18	26,1	47	68,1	4	5,8	69	100
такі, які навчаються добре	18	16,4	78	70,9	14	12,7	110	100
такі, які навчаються відмінно	6	6	59	59	35	35	100	100
Усього	42	15,1	184	65,9	53	19	279	100

Порівняльні дані вибірки студентів за рівнями розвитку розумових здібностей на прикінцевому етапі дослідження наведено у таблиці (Додаток К).

Для більш наглядного сприйняття, дані рівнів розвитку розумових здібностей констатувального і прикінцевого зрізів проілюстровано діаграмою на рис. 4.9.



**Рис. 4.9. Діаграма вибірки студентів за рівнями розвитку розумових здібностей**

Як бачимо з діаграми, кількість студентів, які навчаються задовільно, і на прикінцевому етапі експерименту показали: рівень розумових здібностей нижче за середній, зменшилась на 8 осіб, або 9%; середній рівень розумових здібностей збільшився на 4 особи, або 10%; рівень розумових здібностей вище за середній зменшився на 1 особу, або 1%.

Кількість студентів, з рівнем розумових здібностей нижче за середній, які навчаються добре, зменшилась на 12 осіб, або 7,6%; з середнім рівнем розумових здібностей збільшилась на 5 осіб, або 12,5%; з рівнем розумових здібностей вище за середній зменшилась на 8 осіб, або 4,9%. У студентів, які навчаються відмінно, рівень розумових здібностей нижче за середній зменшився на 12 осіб, або 16,5%; середній рівень розвитку розумових

здібностей збільшився на 18 осіб, або 7,7% та рівень розумових здібностей вище за середній збільшився на 14 осіб, або 8,8%.

Отже, на прикінцевому етапі експерименту, бачимо позитивну динаміку рівнів розвитку розумових здібностей студентів, що приймали участь у формувальному експерименті.

Для статистичної перевірки змін у підготовленості студентів заочної форми навчання до самостійної навчальної діяльності було застосовано t-критерій Стюдента, результати якого засвідчили достовірні відмінності між оцінками підготовленості до самостійної навчальної діяльності студентів на контрольному та прикінцевому зрізах за всіма показниками на рівні 95%.

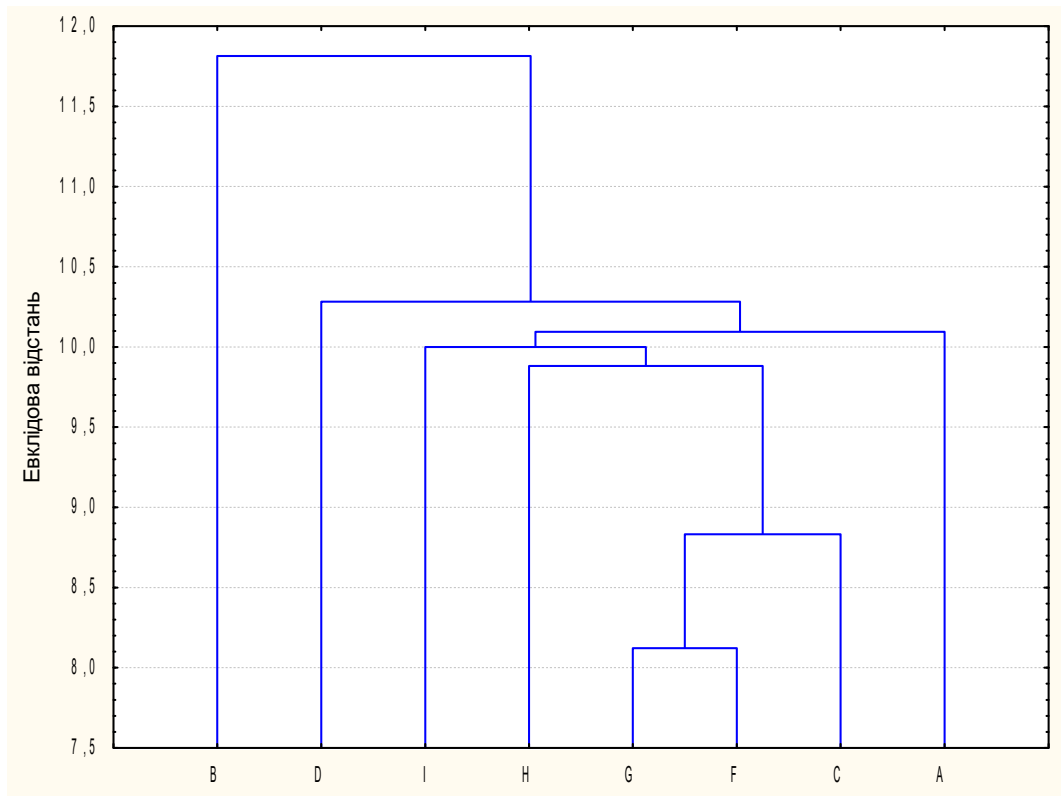
Наступним кроком на прикінцевому етапі експерименту було проведення кластеризації даних з урахуванням показників підготовленості студентів заочної форми навчання до самостійної навчальної діяльності.

Розподіл показників підготовленості студентів до самостійної навчальної діяльності, які навчаються задовільно, після проведення формувального експерименту, за кластерами проілюстровано на дендрограмі на рис. 4.10.

Як бачимо, основу дендрограми складає один незалежний кластер, який утворюють показники «розумові здібності» (G) — «виключення понять» (F). Цей незалежний кластер послідовно об'єднується показником «закономірності числового ряду» (C).

Наступний кластер із попередніми утворює показник «успішність навчання» (H) і показник «складні аналогії» (I). Всі ці показники об'єднуються єдиним кластером показником «вік» (A). Наступний кластер утворюються послідовним примиканням до цих кластерів показнику «визначення суттєвих ознак» (D). Завершує упорядкування показник «ригідність/мобільність» (B). Загальна формула цієї послідовності має вигляд:

[[((((((GF)C)H)I)A)D)B].



**Рис. 4.10.** Дендрограма для вибірки студентів, які навчаються задовільно

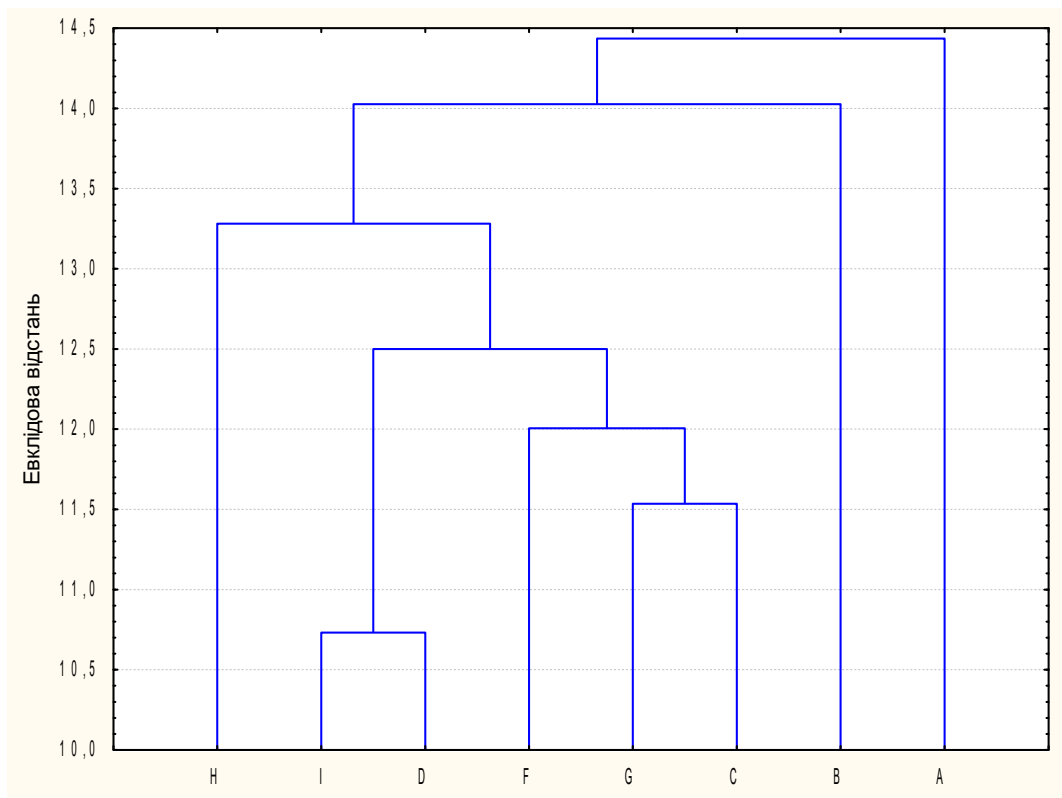
Із дендрограми ми бачимо, що для студентів, які навчаються задовільно, найбільш близькими є кластери, що утворюють показники «загальні розумові здібності» (G), «виключення понять» (F), «закономірності числового ряду» (C), «успішність навчання» (H) та «складні аналогії» (I). Найменшу наявність спільних рис між кластерами виявляють показники «вік» (A), «визначення суттєвих ознак» (D) та «ригідність/мобільність» (B).

Отже, на відмінну від констатувального етапу бачимо іншу композицію показників підготовленості до самостійної навчальної діяльності та їх ієрархічну послідовність. Їх відмінність полягає в іншому упорядкуванні показників, а саме, на відміну від констатувального етапу експерименту, де формула мала вигляд [((((((GF)C)I)A)D)H)B] бачимо, що



після утворення кластерів за показниками «загальні розумові здібності» (G), «виключення понять» (F), «закономірності числового ряду» (C), далі показник «складні аналогії» (I), на констатувальному етапі, змінюється на показник «успішність навчання» (H), на прикінцевому етапі і далі: показник «вік» (A) змінюється на «складні аналогії» (I); показник «визначення суттєвих ознак» (D) змінюється на «вік» (A); показник «успішність навчання» (H) на «визначення суттєвих ознак» (D) і тільки показник «ригідність/мобільність» (B) лишається не змінним.

Розподіл кластерів за показниками підготовленості до самостійної навчальної діяльності для студентів, які навчаються добре, на завершальному етапі експерименту наведено на рис. 4.11.



**Рис. 4.11.** Дендрограма для вибірки студентів, які навчаються добре

Основу дендрограми складають два незалежні кластери, які утворюють показники «складні аналогії» (I) — «визначення суттєвих ознак» (D) та показники «розумові здібності» (G) — «закономірності числового ряду» (C). Обидва ці незалежні кластери об'єднуються кластером, що утворює показник «виключення понять» (F). Наступні кластери утворюються послідовним примиканням до цих кластерів, спочатку показнику «успішність навчання» (H), потім показником «ригідність/мобільність» (B). Завершується упорядкування показником «вік» (A).

Загальна формула дендрограми має вигляд [((((GC)F)+(ID)H)B)A].

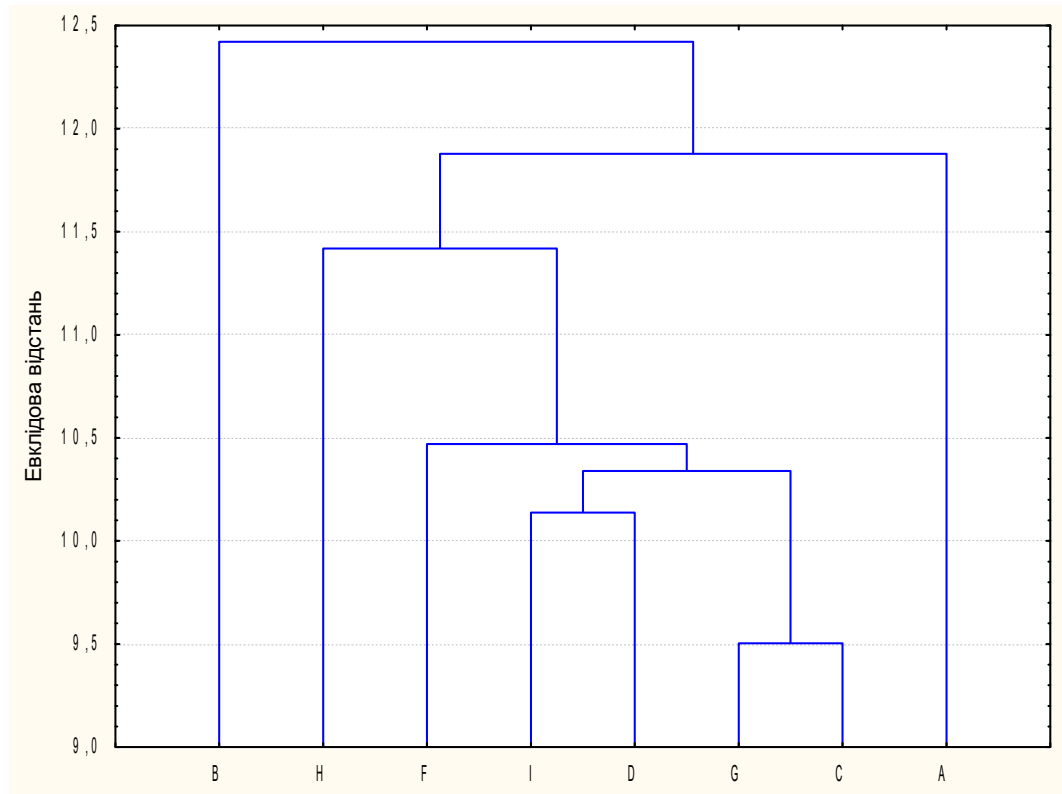
Із дендрограми бачимо, що для студентів, які навчаються добре, найбільш близькими є кластери, що утворюють показники «складні аналогії» (I), «визначення суттєвих ознак» (D), «виключення понять» (F), «загальні розумові здібності» (G) та «закономірності числового ряду» (C). Найменшу наявність спільних рис між кластерами виявляють показники «ригідність/мобільність» (B) та «вік» (A).

Отже, на відміну, від констатувального етапу, бачимо зовсім іншу композицію показників підготовленості студентів до самостійної навчальної діяльності та їх ієрархічну послідовність, що виявляється в упорядкуванні показників. Так, на відміну від констатувального етапу експерименту, на прикінцевому етапі основу дендрограми склали два незалежних кластери і зовсім інша композиція показників підготовленості студентів заочної освіти до самостійної навчальної діяльності.

Результати розподілу показників підготовленості студентів до самостійної навчальної діяльності, які навчаються відмінно, по завершенню формульованого етапу експерименту проілюстровано на дендрограмі на рис. 4.12.

Як і в попередньому випадку основу дендрограми складають два незалежні кластери, які утворюють: 1) показники «розумові здібності» (G) і

«закономірності числового ряду» (С); 2) показники «складні аналогії» (І) і «визначення суттєвих ознак» (D).



**Рис. 4.12.** Дендрограма для вибірки студентів, які навчаються відмінно

Ці незалежні кластери послідовно об'єднуються у цілісність спочатку показником «виключення понять» (F), потім показником «успішність навчання» (H) та показником «вік» (A). Завершує упорядкування показник «ригідність/мобільність» (B).

Так, із дендрограми ми бачимо, що для студентів, які навчаються відмінно, найбільш близькими є кластери, що утворюють показники «виключення понять» (F), «складні аналогії» (I), «визначення суттєвих ознак» (D), «загальні розумові здібності» (G) та «закономірності числового ряду» (C). Найменшу наявність спільних рис між кластерами виявляють

показники «вік» (А) та «ригідність/мобільність» (В). Загальна формула послідовності має вигляд: [((((((GC)+(ID)F)H)A)B)].

Отже, як і в попередньому випадку, на відміну, від констатувального етапу, бачимо зовсім іншу композицію показників підготовленості студентів до самостійної навчальної діяльності та їх ієрархічну послідовність.

Таким чином, для кожного рівня характерна особлива композиція показників підготовленості до самостійної навчальної діяльності та їх ієрархічна послідовність.

Наступним кроком була перевірка статистичної моделі впливу досліджуваних показників на успішність навчання після завершення формульованого експерименту.

Після завершення формульованого етапу експерименту, рівняння регресії для залежної змінної показник «успішність навчання» (Н) для всієї вибірки студентів набуло вигляду:

$$H = 3,1 + 0,02 * (\text{показник } G) + 0,009 * (\text{показник } A) + 0,05 * (\text{показник } I)$$

де, показник «успішність навчання» (Н); дорівнює сумі вільного члену 3,1 і величині показника «загальні розумові здібності» (G) помножений на коефіцієнт 0,02; величині показника «вік» (А) помноженої на коефіцієнт 0,009; величині показника «складні аналогії» (I) помноженої на коефіцієнт 0,05.

При  $R = 0,40472787$ ;  $R^2 = 0,16380464$ ;  $R^2_c = 0,15468251$ . Стандартна помилка – 0,421052733.  $F_{\text{табл}} = 17,957$ ;  $F_{\text{набл}} = 27,011$ , тобто  $F_{\text{набл}} \geq F_{\text{табл}}$ .

Приклад розрахунку рівняння регресії для залежної змінної показник «успішність навчання» (Н) персонально, для окремого студента, наведено у додатку Л.

Рівняння регресії для залежної змінної «відкритість до змін» набуло вигляду:

$$B = 25,31 + 0,42 * (\text{показник } I) + 0,3 * (\text{показник } F)$$

де, показник «відкритість до змін» (В) дорівнює сумі вільного члену 25,31 величині показника «складні аналогії» (І) помножений на коефіцієнт 0,42; величині показника «виключення понять» (F) помножений на коефіцієнт 0,3.

При  $R = 0,18230548$ ;  $R^2 = 0,03323529$ ;  $R^2_c = 0,2268876$ . Стандартна помилка – 3,8923.  $F_{табл} = 3,151$ ;  $F_{набл} = 37,21$ , тобто  $F_{набл} \geq F_{табл}$ .

Отже, перевірка у ході формувального експерименту прогнозів щодо покращення успішності навчання студентів-заочників за даними їх віку та результатами виконання тестів на основі розроблених рівнянь лінійної регресії підтвердили їх ефективність.

Досягнуті студентами результати відповідали цілям формувального експерименту, а рівень успішності навчання за означеними показниками підготовленості до самостійної навчальної діяльності – вимогам до забезпечення успішності їхнього навчання у виші. Це засвідчило ефективність запровадженої методики підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання.

#### **Висновки з розділу IV**

Експериментальна перевірка ефективності андрагогічної моделі підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання відбувалась упродовж трьох навчальних років (2009-2012 рр.).

В основному формувальному експерименті брали участь 279 студентів 1-х курсів Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, що проходили підготовку за напрямом 6.010101 «Дошкільна освіта».

Основний формувальний експеримент здійснювався згідно з андрагогічною моделлю і охоплював теоретичну і практичну підготовку

студентів в процесі вивчення нормативних дисциплін («Вступ до спеціальності», «Загальна педагогіка» та «Дошкільна педагогіка»). Обмежуючи експериментальну роботу початковим етапом підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти у вищому навчальному закладі, брали до уваги, що: 1) адаптація студентів до умов навчання у виші загалом і на засадах самостійної навчальної діяльності відбувається протягом першого курсу і її відсутність негативно позначається на результатах навчання на наступних курсах; 2) навчальні дисципліни «Вступ до спеціальності», «Загальна педагогіка» та «Дошкільна педагогіка» за своїм змістом і призначенням є базовими у теоретичній підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти. До основних завдань цих навчальних дисциплін відноситься: усвідомлення студентами понять, що позначають явища педагогічного процесу; способів їх визначення і упорядкування в педагогічних системах; закономірностей розвитку і змінення змісту цих понять; використання в професійній діяльності педагога; 3) поняття, що усвідомлюються майбутніми фахівцями дошкільної освіти в процесі вивчення нормативних навчальних дисциплін «Вступ до спеціальності», «Загальна педагогіка» та «Дошкільна педагогіка» необхідні для створення у їх свідомості уявлення про загальну теоретичну модель їхньої професійно-педагогічної діяльності, яка містить основну характеристику мети, предмета, принципів, форм і методів організації; напрямів практичної реалізації і набуває конкретизації в процесі вивчення фахових методик дошкільної освіти; 4) за чинною системою підготовки студентів заочної форми навчання загальна тенденція зниження їх підготовленості до самостійної навчальної діяльності найбільш помітно виявляються наприкінці першого – початку другого курсу.

У процесі експериментальної роботи урахували, що:

– підготовка будь-якого фахівця до професійної діяльності забезпечується оволодінням ними усіма структурними компонентами цієї діяльності на рівні теорії і практики;

– якість підготовки фахівця до професійної діяльності визначається ступенем усвідомлення ним структури і змісту цієї діяльності, готовністю до гнучкого й оперативного їхнього використання і перетворення залежно від змісту ситуації і мети діяльності;

– у структурі професійної діяльності опановується тільки той зміст, який у результаті навчання суб'єкта наповнюється значущим для нього особистісним сенсом.

Перше завдання було пов'язане з визначенням стану підготовленості студентів до самостійної навчальної діяльності у виші. Для цього було організовано обстеження студентів 1-го курсу факультету дошкільного виховання вищезначених вишів за такими показниками: «вік» (А); «ригідність/мобільність» (В); «закономірності числового ряду» (С); «визначення суттєвих ознак» (D); «складні аналогії» (I); «виключення понять» (F); «загальні розумові здібності» (G); «успішність навчання» (H).

Друге завдання було пов'язано із складанням на підставі отриманих даних, прогнозу успішності навчання студентів відповідно до рівня їхньої підготовленості до самостійної навчальної діяльності.

Наступним завданням експериментального дослідження було практичне впровадження і опрацювання методики підготовки студентів заочної форми навчання, розробленою за андрагогічною моделлю. Для цього, відповідно до навчальних планів першого року підготовки бакалаврів за напрямом 6.010101 «Дошкільна освіта» було оновлено зміст навчальних програм до навчальних курсів «Вступ до спеціальності», «Загальна педагогіка» і «Дошкільна педагогіка», методику його опрацювання в навчальних завданнях для самостійної роботи студентів у міжсесійний

період; розроблено методичний супровід самостійної навчальної діяльності студентів з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

Методом кластерного аналізу було встановлено, що для кожної групи студентів, які відрізняються рівнем розвитку розумових здібностей, відкритістю до змін, успішністю навчання існує особлива композиція об'єднання показників у кластери і їх упорядкування у ступенях наявності спільних ознак. Ці дані підтверджували результати нашого теоретичного дослідження відповідно до яких успішність підготовки студентів за заочною формою навчання зумовлюється їх індивідуальними здібностями, які виявляються у показниках їхньої підготовленості до самостійної навчальної діяльності.

Організація роботи із студентами заочної форми навчання за всіма компонентами андрагогічної моделі припускала використання сучасних комп'ютерних технологій. У формувальному експерименті така технологія базувалася на дистанційній платформі, адаптованій для професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти. Платформа забезпечувала дистанційну організацію та контроль результатів самостійної роботи студентів і містила такі компоненти:

1. Блок вхідного контролю стану підготовленості студентів до самостійного навчання (ригідності, вивчення здатності до класифікації та аналізу, логічного мислення, розумових здібностей й т.ін.).

2. Блок інформаційного забезпечення за програмою навчального курсу, навчальну інформацію з кожної теми, переліку запитань до кожної теми, що вимагають самостійного опрацювання і осмислення; форми завдань, які необхідно виконати в процесі вивчення кожної теми і методичних порад щодо їх оформлення.

3. Блок зворотного зв'язку з викладачем, де студент мав можливість звернутися із запитаннями, що його цікавлять з вивчення теми, отримати на них відповідь, або додаткові пояснення викладача.



4. Реєстратору часу, витраченого студентом на ознайомлення з навчальним матеріалом і вимогам до його вивчення.

5. Блок контролю, який складався з переліку підсумкових запитань і завдань, що забезпечували контроль і самоконтроль за результатами засвоєння навчального матеріалу з теми з підведенням підсумкової оцінки.

Відповідно до діагностувального компонента андрагогічної моделі підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання, на дистанційній платформі спочатку було проведено тестування студентів перших курсів для визначення їх підготовленості до навчання за тестами з визначення розумових здібностей, комунікативної спрямованості особистості, мотивації навчання.

Прогнозувальний компонент андрагогічної моделі підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання був спрямований на організацію самостійної навчальної діяльності студентів у міжсесійний період, з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей і перспектив персонального професійного зростання. Для цього викладачеві необхідно було, на підставі кластерного аналізу, підготувати, відповідно до визначених груп студентів, завдання для самостійного опрацювання різних рівнів складності і у різній послідовності.

У процесі організації самостійної роботи у вивчені навчальних курсів «Вступ до спеціальності», «Загальна педагогіка» та «Дошкільна педагогіка» студентам заочної освіти були запропоновані навчальні завдання, що вимагали побудування послідовності висловлювань, порівняння понять, або висловів, їх тлумачення; завдання на виокремлення загальних педагогічних явищ, ознак і властивостей, на визначення їх зв'язків та інші.

Забезпечення змістово-методичного компонента андрагогічної моделі підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання базувалося на:

– оновлені та адаптації змісту навчальних програм із

нормативних дисциплін «Вступ до спеціальності», «Загальна педагогіка», «Дошкільна педагогіка» до особливостей навчання студентів-заочників;

– створенні банку завдань для самостійної навчальної діяльності студентів у міжсесійний період із урахуванням потенціалу їхніх розумових здібностей, здатності до логічного мислення, класифікації й аналізу, узагальнення та ін.;

– застосуванні технології організації індивідуальної самостійної навчальної діяльності студентів у процесі професійної підготовки і їх персональної підтримки у супроводі з боку викладача.

Перевірка у ході формувального етапу експерименту прогнозів щодо покращення успішності навчання студентів-заочників за даними їх віку та результатами виконання тестів на основі розроблених рівнянь лінійної регресії підтвердили їх ефективність.

Основні положення цього розділу знайшли відображення в публікаціях автора [330; 345].

## ВИСНОВКИ

У дисертації подано теоретико-методологічне обґрунтування і нове вирішення наукової проблеми, що виявляється в розробці, науковому обґрунтуванні андрагогічної моделі і методики підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання.

Визначено й обґрунтовано теоретико-методологічні концепти підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання, які охоплюють методологічні (положення щодо пізнання об'єктивної дійсності за законами єдності й боротьби протилежностей, взаємного перебігу кількісних і якісних змін, їх відбиття у структурі цілісності і способах її функціонування), теоретичні (система вихідних параметрів і дефініцій, які розкривають розуміння сутності професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання, її специфічних функцій і характеристик) і технологічний (розробка й реалізація методики андрагогічної моделі підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання) аспектах.

Заочне навчання – це особлива форма організації професійної підготовки осіб, які поєднують здобуття освіти з професійною трудовою діяльністю. Підготовку майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання розуміємо як спеціально організований процес опанування майбутнім вихователем професійної діяльності, що відбувається без відриву від основного місця роботи в контексті цілеспрямованої самостійної навчальної діяльності під керівництвом і за підтримкою викладачів вишу; базується на поступовому усвідомленні майбутнім фахівцем себе і своїх можливостей у здійсненні професійної діяльності і оволодінні вмінням учитися самостійно.

Підготовленість студентів заочної форми навчання до самостійної навчальної діяльності визначаємо як індивідуальну характеристику здатності майбутнього фахівця бути суб'єктом навчальної діяльності в

процесі професійної підготовки.

До особливостей студентів заочної форми дошкільної професійної підготовки як суб'єктів самостійної навчальної діяльності було віднесено: позитивну й усвідомлену мотивацію навчання, відповідальність, усвідомленість інформаційного запиту, ангажованість, здатність до рефлексії, критичність, відкритість і децентрованість мислення, самостійність.

У дослідженні розроблено й обґрунтовано андрагогічну модель підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання, що обіймала чотири засновничих компонентів: діагностувальний, прогнозувальний, змістовно-методичний та результативний. Метою діагностувального компонента моделі було виявлення пізнавального потенціалу студентів як суб'єктів навчальної діяльності. Студенти виконували тести на визначення рівнів початкового стану підготовленості до самостійної навчальної діяльності в системі заочного навчання. Прогнозувальний компонент моделі забезпечував визначення кластерів індивідуальної підготовки студентів до самостійної пізнавальної діяльності для прогнозування її розвитку в процесі заочного навчання. Відповідно до визначених груп студентів, викладач організовував їхню самостійну навчальну діяльність у міжсесійний період з урахуванням індивідуальних особливостей і перспектив персонального професійного зростання.

Змістовно-методичний компонент моделі полягав у розробці методики і змісту навчальних завдань для розвитку індивідуального потенціалу студентів у навчально-пізнавальній діяльності; методичного забезпечення і педагогічної підтримки цього процесу. Було поновлено й адаптовано зміст навчальних програм із нормативних дисциплін «Вступ до спеціальності», «Загальна педагогіка», «Дошкільна педагогіка» до особливостей навчання студентів заочних відділень; створено банк завдань для самостійної навчальної діяльності студентів у міжсесійний період із урахуванням

потенціалу їхніх розумових здібностей, здатності до логічного мислення, класифікації й аналізу, узагальнення та ін.; організовано індивідуальну самостійну навчальну діяльність студентів у процесі професійної підготовки і персональну підтримку їхньої самостійної навчальної діяльності.

Результативний компонент моделі було зорієнтовано на підготовленість студентів до самостійної навчальної діяльності в процесі їхньої підготовки у виші.

Педагогічними умовами, що забезпечували підготовку майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання до самостійної навчальної діяльності на початковому етапі, було визначено:

- індивідуалізацію освітнього процесу, що створює простір і можливість коригування навчання студентів у виші відповідно до розвитку їхньої індивідуальності й особистісних проявів як дорослих;
- персоналізацію навчальної діяльності студентів, яка базується на відповідальності кожної особистості за обраний шлях, форми і засоби опанування змісту підготовки у виші;
- фасилітативну підтримку студентів у процесі їхньої самореалізації і саморозвитку як суб'єктів самостійної навчальної діяльності.

Компонентами та показниками, які виявляють індивідуальну підготовленість студентів заочної форми навчання до самостійної навчальної діяльності на початковому етапі підготовки у виші визначено: відкритість до змін (прояв ригідності/мобільності); уміння опрацьовувати інформацію (закономірності числового ряду, визначення суттєвих ознак, складні аналогії, виключення понять); загальні розумові здібності (узагальнення та аналіз матеріалу, інертність мислення і переключення, емоційні компоненти мислення і відволікання, швидкість і точність сприйняття) та особливості їх прояву відповідно до віку студентів.

Особливості взаємозв'язку індивідуальної підготовленості студентів до

самостійної навчальної діяльності з успішністю їхньої підготовки виявлялись методом кластерного аналізу, за яким було встановлено, що для кожної групи студентів, які відрізняються рівнем розвитку розумових здібностей, відкритістю до змін, успішністю навчання існує особлива система об'єднання показників у кластери, спосіб їх упорядкування за ступенем наявності спільних ознак. Ці дані підтверджували результати теоретичного дослідження, відповідно до яких успішність підготовки студентів за заочною формою навчання зумовлюється індивідуальними здібностями, які виявляються у показниках їхньої підготовленості до самостійної навчальної діяльності.

Зміст експериментальної методики підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до самостійної навчальної діяльності в системі заочного навчання за андрагогічною моделлю полягав в опануванні досвіду самостійного пошуку, обробки і зберігання навчальної інформації, формування навичок і вмінь логічного мислення та педагогічного супроводу самостійної навчальної діяльності студентів заочної форми навчання. Така організація роботи на заочному відділенні сприяла розвантаженню навчально-екзаменаційних сесій від форм звітності, надавала студентам можливість зосередитися на навчальних заняттях у період сесії, що сприяло їхній більш успішній самостійній роботі в ході підготовки до подальших навчально-екзаменаційних сесій, і, безумовно, – більш міцному і глибокому засвоєнню навчального матеріалу, що важливо для підвищення рівня компетентності майбутнього фахівця.

За результатами запровадженої методики реалізації андрагогічної моделі підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання, студентів, які навчаються задовільно, стало 24,7 % (було 26,5%), таких, що навчаються добре, стало 39,4 % (було 44,8%), а таких, що навчаються відмінно, стало 35,8 % (було 28,7%). Відповідно, їхній середній вік (А) збільшився на 0,69 років (було 28,73 роки); середнє значення

показників: «ригідність/мобільність» (B) стало 25,06 балів (було 25,35 балів); «закономірності числового ряду» (C) стало 2,03 бали (було 1,30 балів); «визначення суттєвих ознак» (D) стало 1,63 бали (було 0,88 балів); «складні аналогії» (I) стало 1,75 балів (було 0,76 балів); «виключення понять» (F) стало 5,75 балів (було 5,37 балів); «загальні розумові здібності» (G) стало 18,91 бали (було 17,93 бали) та «успішність навчання» (H) стало 3,85 балів (було 3,84 бали).

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у перевірці методики реалізації андрагогічної моделі підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання впродовж їхньої професійної підготовки у вищі.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдеев Р. Ф. Философия информационной цивилизации / Р. Ф. Абдеев. – М. : Владос, 1994. – 336 с.
2. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О. А. Абдуллина. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
3. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1980. – 335 с.
4. Абульханова-Славская К. А. Личностные механизмы регуляции деятельности / К. А. Абульханова-Славская // Проблемы психологии личности. – М. : Наука, 1982. – 294 с.
5. Абульханова-Славская К. А. Соотношение индивидуального и общественного как методологический принцип психологии личности / К. А. Абульханова-Славская // Теоретические проблемы психологии личности. – М., 1974. – С. 34–35.
6. Авдеев Г. Г. Советская система заочного высшего образования и ее роль в подготовке кадров / Г. Г. Авдеев // Великий Октябрь и опыт культурного строительства в СССР. – М., 1987. – С. 13–21.
7. Аверьянов А. Н. Системное познание мира. (Методологические проблемы) / А. Н. Аверьянов. – М., 1985. – 97 с.
8. Адлер А. Индивидуальная психология как путь к познанию и самопознанию человека : [Электронный ресурс] / А. Адлер. – Режим доступа : <http://www.klex2.ru/7v3>
9. Аитов Н. А. Высшее техническое образование в условиях НТР / Аитов Н. А., Александров Г. Н., Мавлютов Р. Р. – М. : Высшая школа, 1993. – 256 с.
10. Алексюк А. М. Загальні методи навчання / А. М. Алексюк. – К., Вища школа, 1981. – С. 67–68.
11. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического



процесса / Ш. А. Амонашвили. – Минск : Изд-во БГУ, 1990. – 560 с.

12. Ананьев Б. Г. Интеллектуальное развитие взрослых людей как характеристика их обучаемости / Б. Г. Ананьев // Советская педагогика. – 1969. – № 10. – С. 48–57.

13. Ананьев Б. Г. О человеке как объекте и субъекте воспитания / Б. Г. Ананьев // Избранные психологические труды : [Т.2]. – М. : Педагогика, 1980. – 287 с.

14. Ананьев Б. Г. Психологическая структура человека как субъекта / Б. Г. Ананьев // Человек и общество. – Вып. 2. – Л. : Изд. ЛГУ, 1967. – 138 с.

15. Ананьев Б. Г. Формирование одарённости / Б. Г. Ананьев // Склонности и одарённости. – М., 1962. – С. 23.

16. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – М. : Наука, 1998. – 341 с.

17. Андреев А. А. Дидактические основы дистанционного обучения в высших учебных заведениях : дис. ...доктора пед.наук : 13.00.02 / Андреев Александр Александрович. – Москва, 1999. – 289 с.

18. Андреев В. И. Педагогика : [учеб. курс для творческого саморазвития] / В. И. Андреев. – [2-е изд.]. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.

19. Андреева Г. А. Развитие высшего педагогического образования в Англии: аксиологический аспект (70-е – 90-е гг. XX ст.) : дис. ...доктора пед.наук : 13.00.01 / Андреева Галина Алексеевна. – Коломна, 2004. – 327 с.

20. Андрущенко В. П. Основні тенденції розвитку вищої освіти України на рубежі століть (Спроба прогностичного аналізу) / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2001. – № 1. – С. 11–17.

21. Анохин П. К. О творческом процессе с точки зрения физиологии / П. К. Анохин // Художественное творчество : Вопросы комплексного изучения. – Л. : Наука, 1983. – С. 259–262.

22. Артемова Л. В. Модель ступеневої підготовки фахівця дошкільної

освіти у вищих навчальних закладах / Л. В. Артемова, Ю. М. Косенко // Психолого-педагогічні проблеми підготовки вчительських кадрів в умовах трансформації суспільства : матеріали міжнар. наук.-теор. конф. до 80-ї річниці НПУ ім. М. П. Драгоманова. – 2000. – Вип. 1. – С. 84–86.

23. Артемьева Т. П. Проблема способностей: личностный аспект / Т. П. Артемьева // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5. – № 3. – С. 46–55.

24. Архангельский С. И. Методические разработки по курсу педагогики и психологии высшей школы для слушателей ФПК МГПИ / С. И. Архангельский. – М. : Изд-во МГПИ, 1989. – 73 с.

25. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1980. – 368 с.

26. Архив Министерства образования Российской Федерации, ф. 2306, оп. 72, д. 7708, л. 71 (из работы Лазарева).

27. Аршинов В. И. Когнитивные основания синергетики. Синергетическая парадигма. Нелинейные идеи в науке и искусстве / В. И. Аршинов, В. Г. Буданов. – М. : Прогресс-Традиция, 2002. – 496 с.

28. Аршинов В. И. Синергетика как феномен постнеклассической науки : [Электронный ресурс] / В. И. Аршинов. – М., 1999. – Режим доступа к изданию :

<http://ru.philosophy.kiev.ua/iphras/library/arshinov/index.html>

29. Асмолов А. Г. Психология личности. Принципы общепсихологического анализа : [учебник] / А. Г. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.

30. Асташкина Н. В. Индивидуализация высшего гуманитарного образования : [монография] / Н. В. Асташкина. – М. : Н. Новгород, 2000. – 172 с.

31. Атанов Г. А. Возрождение дидактики – залог развития высшей школы / Г. А. Атанов – Донецк : ДОУ, 2003. – 180 с.
32. Афанасьев В. Г. Общество: системность, познание и управление / В. Г. Афанасьев. – М., Политиздат, 1981. – 432 с.
33. Афолина Т. В. Повышение эффективности занятий в вузе на основе динамического анализа результатов процесса обучения : автореф. дис. на соискание уч. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика и история педагогики» / Т. В. Афолина. – Харьков, 1987. – 16 с.
34. Ахаева Н. В. Индивидуализация процесса обучения как фактор развития личности учащегося в условиях сельской школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ахаева Наталья Васильевна. – Омск, 2000. – 261 с.
35. Ашкинадзе И. И. Формирование стратегии профессиональной самореализации студента-заочника : 13.00.08 / Ашкинадзе Иветта Исааковна. – Москва, 2004. – 157 с.
36. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – 558 с.
37. Бабанский Ю. К. Оптимизация педагогического процесса / Ю. К. Бабанский, М. М. Поташник. – К. : Рад. шк., 1984. – 287 с.
38. Байбородова Л. В. Взаимодействие в разновозрастных группах учащихся / Л. В. Байбородова. – Ярославль : Академия развития, 2007. – 336 с. – (Серия : Методика воспитательной работы).
39. Балл Г. О. Про психологічні засади формування готовності до професійної праці // Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти : [наук.-метод. зб.] / Ред. кол. : І. Зязюн та ін. – К., 1994. – С. 98 – 100.
40. Батурина Г. И. Цели и критерии эффективности обучения / Г. И. Батурина, У. Байер // Советская педагогика, 1975. – № 4. – С. 41–49.
41. Башев В. В. Психологические условия формирования ответственного действия в подростковом возрасте : дис. ... канд. психол. наук :

19.00.13 / Башев Вячеслав Владимирович. – Москва, 2000. – 158 с.

42. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1996. – 344 с.

43. Безрукова В. С. Словарь нового педагогического мышления / В. С. Безрукова. – М. : Академия, 2000. – 176 с.

44. Беликов В. А. Философия образования личности: деятельностный аспект : [монография] / В. А. Беликов. – М. : Владос, 2004. – 357 с.

45. Белкина В. Н. Особенности профессиональной деятельности педагога дошкольного образования в рамках гуманистической парадигмы : [Электронный ресурс] / В. Н. Белкина. – Режим доступа :

[http://vestnik.yspu.org/releases/doskolnoe\\_obrazovanie/12\\_1/](http://vestnik.yspu.org/releases/doskolnoe_obrazovanie/12_1/)

46. Белозерцев Е. П. Педагогика профессионального образования / Е. П. Белозерцев. – Изд-во : Академия, 2008. – 368 с.

47. Белухин Д. А. Основы личностно ориентированной педагогики / Д. А. Белухин. – М. : Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 426 с.

48. Беляева А. Н. Перспектива развития профессиональной школы / А. Н. Беляева // Педагогика. – 1994. – № 4. – С. 26–29.

49. Бенедиктов Б. А. Психология обучения и воспитания в высшей школе / Б. А. Бенедиктов, С. Б. Бенедиктов. – Минск : «Высшая школа, 1983. – 224 с.

50. Бенера В. Є. Формування пізнавальної самостійності в майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів засобами інтелектуальної гри : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. Є. Бенера. – Київ, 2003. – 23 с.

51. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс ; пер. с англ. М. Б. Гнедовский, М. А. Ковальчук. – М. : Прогресс, 1986. – 422 с.

52. Берталанфи Л. Ф. Общая теория систем: критический обзор / Л. Ф. Берталанфи // Исследования по общей теории систем. – М. : Прогресс, 1969. – С. 23–82.

53. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии

обучения / В. П. Беспалько. – М., 1995. – 336 с.

54. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.

55. Бестужев-Лада И. В. К школе XXI века / И. В. Бестужев-Лада. – М. : Педагогика, 1988. – 255 с.

56. Беленька Г. В. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах ступеневої підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора. пед. наук : спец. 13.00.08 «Дошкільна педагогіка» / Г. В. Беленька. – К., 2012. – 41 с.

57. Библер В. С. На гранях логики культуры. Книга избранных очерков / В. С. Библер. – М. : Русское феноменологическое общество, 1997. – 440 с.

58. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : [монографія]. – К. : Атіка, 2008. – 684 с.

59. Бим-Бад Б. М. Ведущие представители «философии педагогики» конца XIX – начала XX вв. : [сб. науч. трудов / под ред. С. Л. Мендлиной] / Б. М. Бим-Бад // Актуальные проблемы истории педагогики Запада (1871–1917). – М. : НИИ общей педагогики АПН СССР, 1981. – С. 6–56.

60. Бим-Бад Б. М. Очерки по истории и теории педагогики / Б. М. Бим-Бад. – М. : Изд-во УРАО, 2003. – 272 с.

61. Бирюков С. В. Синергетика vs. Монополярность : [Электронный ресурс] / С. В. Бирюков. – Режим доступа :

<http://old.russ.ru/politics/20030505-bir.html>

62. Біда О. А. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до здійснення природознавчої освіти у початковій школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. А. Біда. – К., 2003. – 41 с.

63. Біда О. А. Сучасний стан проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах заочного навчання / О. А. Біда // Наука і освіта. – 2013. –

№ 1-2. – С. 110–113.

64. Біда О. А. Сучасні підходи до організації самостійної роботи студентів ВНЗ / О. А. Біда // Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки». – Черкаси, 2010. – Випуск 81 (Ч. 3). – С. 19–23.

65. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1973. – 158 с.

66. Блинов В. М. Эффективность обучения (Методологический анализ определения этой категории в дидактике) / В. М. Блинов. – М. : Педагогика, 1976. – 191 с.

67. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. М. Богданова. – К., 2003. – 41 с.

68. Богданова І. М. Характеристика станів особистісної змобілізованості майбутнього вчител / І. М. Богданова // Науковий вісник ПНПУ ім. К. Д. Ушинського. – № 11–12. – Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2011. – С. 240–246.

69. Боголюбов В. И. Педагогическая технология: Эволюция понятий / В. И. Боголюбов // Советская педагогика. – 1991. – № 9. – С. 100–107.

70. Богословский В. В. Некоторые профессионально значимые свойства личности мастера производственного обучения / В.В. Богословский, В. А. Маркелова // Проблемы совершенствования подготовки мастеров производственного обучения для средних профтехучилищ. – Л., 1980. – С. 52–62.

71. Богуш А. М. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти у вищому навчальному закладі / А. М. Богуш // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України : матеріали метод. семінару (НАПН України, Інститут педагогіки НАПН України). – К. : Педагогічна думка, 2009. – С. 271–281.

72. Бодалёв А. А. О смысле жизни человека, его акме и других образованиях и их зависимости / А. А. Бодалёв // Акмеология. – 2004. – № 1. – С. 15–17.

73. Бодров В. А. Психологические исследования проблемы профессионализации личности / под ред. В. А. Бодрова // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала. – М. : Ин-т психол. АН СССР, 1991. – 234 с.

74. Божович Л. И. Избранные психологические труды: Проблема формирования личности / Л. И. Божович ; [под ред. Д. И. Фельдштейна]. – М. : Международная педагогическая академия, 1995. – 208 с.

75. Бокарева Г. А. Дидактические основы совершенствования профессиональной подготовки в процессе обучения общенаучным дисциплинам : автореф. дис. на соискание уч. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / Г. А. Бокарева. – Калининград, 1988. – 38 с.

76. Большой психологический словарь : [Электронный ресурс] / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – Режим доступа : <http://psychological.slovaronline.com>

77. Бондар В. І. Конкурентоздатність педагога як складова його професійної компетентності / В. І. Бондар // Початкова школа. – 2008. – № 7. – С. 22–23.

78. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов н/Д. : Изд-во РГПУ, 2000. – 352 с.

79. Бордовский В. А. Инновационные процессы в современной системе высшего педагогического образования : [монография] / В. А. Бордовский. – СПб : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. – 127 с.

80. Бордовский Г. А. Управление качеством образовательного процесса / Г. А. Бордовский. – СПб. : РГПУ имени А. И. Герцена, 2001. – С. 34.

81. Борисенко Е. Ю. Педагогические условия становления экзистенциальной направленности личности учащихся : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Борисенко Елена Юрьевна. – Иркутск, 2006. – 182 с.
82. Борисенков В. П. Что такое образование сегодня? / В. П. Борисенков // Образование и наука. Известия УрО РАО. – 2011. – № 7(86). – С. 3–15.
83. Борисова З. Н. Формирование исследовательской компетентности будущих педагогов в условиях педагогического колледжа : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Борисова Зоя Николаевна. – Якутск, 2007. – 220 с.
84. Борытко Н. М. Теория и практика становления профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе непрерывного образования : автореф. дис. на соискание уч. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования / Н. М. Борытко. – Волгоград, 2001. – 38 с.
85. Бранский В. П. Социальная синергетика: теория самоорганизации индивидуума и социума / В. П. Бранский, С. Д. Пожарский. – СПб. : Политехника, 2002. – 476 с.
86. Братусь Б. С. К проблеме развития личности в зрелом возрасте / Б. С. Братусь // Вестник Московского университета. – 1980. – № 2. – С. 3–12. – (Серия 14. Психология)
87. Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение: избранные психологические труды / А. В. Брушлинский. – М. : Ин-т практической психологии ; Воронеж : НПО «Модэк», 1996. – 392 с.
88. Булаева Л. П. Социальная среда и сознание личности / Л. П. Булаева. – М., 1967.
89. Буравихин В. А. Учитель и общество / В. А. Буравихин // Педагогика. – 1996. – № 5. – С. 60–63.
90. Бурлакова Т. В. Индивидуализация профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе : автореф. дис. на соискание уч. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования», 13.00.08 – «Теория и методика профессионального



образования» / Т. В. Бурлакова. – Ярославль, 2009. – 39 с.

91. Бурлакова Т. В. Индивидуализация профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе: концептуальные основы : [монография] / Т. В. Бурлакова. – Шуя : Изд-во ГОУ ВПО «ШГТГУ», 2008. – 179 с.

92. Бурляева О. В. Формирование профессионально-познавательных интересов у студентов в вузе в процессе подготовки специалистов дошкольного воспитания : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Бурляева Ольга Викторовна. – М., 1998. – 203 с.

93. Быкова Н. Н. Совершенствование заочного обучения в высшей школе средствами открытого образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Быкова Наталья Николаевна. – СПб., 2006. – 183 с.

94. Варданян Ю. В. Становление профессионально-личностных новообразований будущего специалиста // Развивающаяся психология – основа гуманизации образования / под ред. В. Я. Ляудис, Н. Н. Корж. – М. : Российское психологическое общество, 1998. – С. 34–35.

95. Варникова О. В. Формирование у студентов профессиональных умений / О. В. Варникова. – Пенза : ГАСА, 1998. – 33 с.

96. Вахромов Е. Е. Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации / Е. Е. Вахромов. – М. : Международная педагогическая академия, 2001. – 162 с.

97. Вахтеров В. П. Основы новой педагогики / В. П. Вахтеров // Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. – М. : Педагогика, 1990. – 603 с.

98. Вдовина С. А. Индивидуальные образовательные траектории как средство реализации субъект-субъектных отношений в учебном процессе современной школы : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / С. А. Вдовина. – Тобольск, 2000. – 21 с.

99. Веников В. А. Теория подобия и моделирования / В. А. Веников,

Г. В. Веников. – М. : Высш. шк., 1984. – 439 с.

100. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.

101. Вергасов В. М. Пролемы высшей школы : [науч.мето.сб.] / В. М. Вергасов. – К., 1992. – Вып. 76. – С. 19–22.

102. Весна Е. Б. Социализация и индивидуализация. Закономерности и механизмы : [монография] / Е. Б. Весна. – Москва; Петропавловск-Камчатский, 1997. – 200 с.

103. Викулина М. А. Проектирование и реализация личностно-ориентированного процесса подготовки педагогов в вузе : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Викулина Мария Анатольевна. - Оренбург, 2001. – 339 с.

104. Вильярроэль А. Планирование проектов заочного обучения / А. Вильярроэль // Перспективы: вопросы образования. – 1989. – № 1. – С. 48–56.

105. Витковская Н. Г. Формирование информационной компетентности студентов вуза (на примере специальности «Журналистика») : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Н. Г. Витковская. – Н. Новгород, 2004. – 25 с.

106. Вишнякова Н. Ф. Становление креативной акмеологии как новой отрасли знаний в системе высшего образования / Н. Ф. Вишнякова // Акмеология 99, науч. сессия ; ред. Н. В. Кузьмина [и др.]. – СПб. : Санкт-петербургская Акмеологическая акад., 1999. – С. 27–34.

107. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: ключевые понятия, термины, актуальная лексика : [словарь] / С. М. Вишнякова. – М. : НМЦ СПО, 1999. – 538 с.

108. Владиславлев А. П. Непрерывное образование. Проблемы и перспективы / А. П. Владиславлев. – М., 1978. – 178 с.

109. Володарская И. А. Проблема целей обучения в современной педагогике / И. А. Володарская, А. М. Митина. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 72 с.
110. Володько В. М. Основні проблеми підготовки майбутнього вчителя / В. М. Володько // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 2. – С. 89–98.
111. Врублевская Е. Г. Педагогические условия развития у педагога способности к фасилитирующему общению в процессе его профессиональной деятельности (На материале учреждений дополнительного образования детей) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Врублевская Елена Геннадьевна. – Хабаровск, 1999. – 226 с.
112. Вульфов Б. З. Основы педагогики : учеб. пособие. – [2-е изд. перераб. и доп.] / Б. З. Вульфов, В. Д. Иванов. – М., 1999. – 616 с.
113. Выготский Л. С. Педагогическая психология / [Л.С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова]. – М. : Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.
114. Выготский Л. С. Собр. соч. : в 6 т. / [Л. С. Выготский ; под ред. А. Р. Лурия и М. Г. Ярошевского]. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 3. – С. 145.
115. Высшее педагогическое образование без отрыва от производства : сб. осн. постановлений, приказов и инструкций. – [Вып. 1] / [МГЗПИ ; под ред. В. И. Овсянникова]. – М., 1991. – С. 55.
116. Вяликова Г. С. Педагогическое стимулирование профессиональной компетентности учителя в условиях заочной формы обучения : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Вяликова Галина Сергеевна. — Коломна, 2006. — 381 с.
117. Вяткин Л. Г. Опыт развития познавательной самостоятельности студентов / Л. Г. Вяткин, Г. И. Железновский // Педагогика. – 1993. – № 1. – С. 61–66.
118. Гавров С. Н. Образование в процессе социализации личности / С. Н. Гавров, Н. Д. Никандров // Вестник УРАО. – 2008. – № 5. – С. 21.

119. Газман О. С. От авторитарного образования к педагогике свободы / О. С. Газман // Новые ценности образования. – [Вып. 2.] / О. С. Газман, Р. Вейсс, Н. Б. Крылова. – М., 1995. – 103 с.

120. Галаган А. И. Международные индикаторы развития образования / А. И. Галаган // Социально-гуманитарные знания. – 2006. – № 4. – С. 190–205.

121. Галузевий стандарт вищої освіти. М-во освіти і науки України. – К. : Вид. Національного пед. університету ім. М. П. Драгоманова, 2003. – 84 с.

122. Гамезо М. В. Заочное обучение в контексте современных проблем непрерывного образования и развития личности педагога / М. В. Гамезо, Г. И. Спижанков // Познавательная деятельность студентов-заочников и условия её активизации. – М., 1985. – 161. – С. 3–9.

123. Ганин Ю. А. Концептуальный словарь-справочник по педагогической акмеологии / Ю. А. Ганин. – СПб., 1998. – 177 с.

124. Гарунов М. Г. Этюды дидактики высшей школы / М. Г. Гарунов, Л. Г. Семушина, Ю. Г. Фокин, А. Л. Чернышев. – М. : НИИВО, 1994. – 135 с.

125. Гейжан Н. Ф. Психолого-педагогические основы индивидуализации профессионального воспитания учащихся профессиональных учебных заведений : автореф. дис. на соискание уч. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Н. Ф. Гейжан. – СПб., 1995. – 54 с.

126. Гершунский Б. С. Россия: образование и будущее / Б. С. Гершунский. – Челябинск : ЧелИРПО, 1993. – 240 с.

127. Гинецинский В. И. Личность как цель и результат педагогического воздействия / В. И. Гинецинский // Современные проблемы прикладной социологии и социальной психологии в трудовых коллективах : тезисы докладов. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. – С. 310–311.

128. Глинский Б. А. Моделирование, системный подход и проблема научного описания / Б. А. Глинский // Философские проблемы

естествознания. – М., 1971. – С. 128–132.

129. Головин С. Ю. Словарь практического психолога [Электронный ресурс] / С. Ю. Головин : Режим доступа :

[http://www.erlib.com/C.\\_Головин/Словарь\\_практического\\_психолога/](http://www.erlib.com/C._Головин/Словарь_практического_психолога/)

130. Голота Н. М. Формування художніх і конструктивних умінь у майбутніх вихователів дошкільних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Дошкільна педагогіка» / Н. М. Голота. – Київ, 2000. – 20 с.

131. Голубева Л. Индуцируя мысль / Л. Голубева // Высшее образование в России, 2000. – № 4. – С. 115.

132. Гоноболин Ф. Н. Книга об учителе / Ф. Н. Гоноболин. – Москва : Просвещение, 1965. – 259 с.

133. Гончаренко С. У. Методика як наука / С. У. Гончаренко // Шлях освіти. – 2000. – №1. – С. 2 – 6.

134. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник [Електронний ресурс] / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 375 с. : Режим доступа :

<http://edu-lib.net/matematika-2/dlya-studentov/goncharenko-s-u-ukrayinskiy-pedagogich>

135. Горбова О. В. Подготовка студентов дошкольного факультета ВУЗа к работе по ознакомлению детей с изобразительным искусством (На материале кн. графики) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Горбова Ольга Вадимовна. – Москва, 1999. – 198 с.

136. Горбунова Л. Л. Информационная культура в образовании взрослых / Л. Л. Горбунова // Гуманитарные науки. – 1996. – № 1/2. – С. 14–18.

137. Гордеева Н. Н. Теория и технология индивидуально-педагогического развития личности будущего учителя в процессе педагогической подготовки : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Гордеева Наталья Николаевна. – Челябинск, 2002. – 351 с.

138. Горшкова В. В. Взрослый как субъект непрерывного

профессионального образования / В. В. Горшкова. – ГНУ «ИОВ» РАО, СПб., 2004 – 148 с.

139. Господарик Ю. П. Использование интернет-технологий в организациях НИРС / Ю. П. Господарик // Высшее образование в России : Научно-педагогический журнал Мин-ва образования РФ. – 2012 . – № 2 . – С. 115–121.

140. Грама Н. Г. Теоретико-методичні засади фахової підготовки педагога-вихователя дошкільного закладу до економічного виховання дітей : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. Г. Грама. – Харків, 2004. – 42 с.

141. Грачёв В. В. Теоретические основы персонализации образовательного процесса в высшей школе : автореф. дис. на соискание уч. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / В. В. Грачёв. – Москва, 2007. – 39 с.

142. Гребенюк О. С. Педагогика индивидуальности : [учеб. пособие] / О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк. – Калининград : Изд-во Универ. Калининграда, 2000. – 572 с.

143. Григорьева А.И. Становление профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе послевузовской подготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Григорьева Алевтина Ивановна. – Москва, 1998. – 178 с.

144. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. М. Гриньова. – К., 2001. – 45 с.

145. Громкова М. Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых / М. Т. Громкова. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 495 с.

146. Гурьева И. И. Модернизация заочного обучения как условие повышения качества профессиональной подготовки студентов в вузе (на примере университета) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Гурьева Ирина

Ивановна. – Ставрополь, 2007. – 204 с.

147. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с.

148. Давыдов Н. А. Педагогика / Н. А. Давыдов. – М. : НЭП, 1997. – 134 с.

149. Давыдова Л. П. Организация самостоятельной работы студентов-заочников младших курсов : 13.00.01 / Давыдова Людмила Петровна. – Москва, 1985. – 212 с.

150. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка / В. Даль. – М. : Русский язык, 1989. – [Т.2.]. – 779 с.

151. Данилов М. А. Основные проблемы методологии и методики педагогических исследований / М. А. Данилов // Советская педагогика. – 1969. – № 5. – С. 73–74.

152. Даринский А. В. Образование взрослых как составная часть непрерывного образования людей // Методологические основы педагогики взрослых : краткие тезисы докладов на конф., 13-15 декабря 1972 г. / под общ. ред. А. В. Даринского и Ю. Н. Кулюткина. – Л., 1972. – 93 с.

153. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование / А. Н. Дахин. – М., 2001. – С. 10.

154. Демакова И. Д. Гуманитарные критерии оценки воспитательной деятельности общеобразовательной школы / И. Д. Демакова // Вопросы Интернет-образования, Московский Центр.htm

155. Денисенко Н. Ф. Теоретичні засади та технологія управління системою фізичного виховання дітей дошкільних навчальних закладів : дис. доктора пед. наук : 13.00.08 / Денисенко Нінель Федорівна. – Запоріжжя, 2002. – 505 с.

156. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття). – К. : Райдуга, 1994. – 62 с.

157. Державний архів Вінницької області. Ф. Р–5050. Оп. 1. Спр. 436. Арк. 61–65.

158. Деркач А. А. Акмеологические стратегии развития : [монография] / А. А. Деркач. – М. : РАГС, 2006. – 184 с.
159. Деркач И. И. Индивидуализация самостоятельной работы будущих режиссёров-педагогов на заочной форме обучения в ВУЗе : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / И. И. Деркач. – Ставрополь, 2005. – 24 с.
160. Димухаметов Р. С. Настольная книга фасилитатора : [учеб. пособие] / Р. С. Димухаметов, Е. Ю. Парунова. – Челябинск : Изд-во : Челяб. гос. пед. ун-та, 2010. – 384 с.
161. Димухаметов Р. С. Фасилитации в системе повышения квалификации педагогов : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Димухаметов Рыфкат Салихович. – Магнитогорск. – 2006. – 401 с.
162. Дистенгартен В. С. Самостоятельная деятельность студентов / В. С. Дистенгартен, С. М. Годник. – Воронеж : Изд-во Воронежского ун-та, 1996. – 95 с.
163. Дмитренко Т. А. Профессионально-ориентированные технологии обучения в системе высшего педагогического образования (На материале преподавания иностранных языков) : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08, 13.00.02 / Дмитренко Татьяна Алексеевна. – Москва, 2004. – 442 с.
164. Дмитриева М. С. Управление учебным процессом в высшей школе / М. С. Дмитриева. – Новосибирск : Изд-во Новосибирск. ун-та, 1971. – 180 с.
165. Допира А. И. Практикум по общей психологии : [учеб. пособ. для студ. пед. вузов] / [Электронный ресурс] / Допира А. И., Пашукова Т. И., Дьяконов Г. В. – С. 95–102. – Режим доступа : <http://www.syntone.ru/library/books/content/4418.html>
166. Долгова В. И. Акмеология : [хрестоматия] / В. И. Долгова, С. Д. Пожарский : Челяб. гос. пед. ун-т. – Челябинск : ЧГПУ, 2001. – 54 с.
167. Дружинин В. Н. Психология общих способностей – СПб. : Издательство «Питер», 1999. – 368 с.
168. Друкер П. Классические работы по менеджменту = Classic



Drucker. — М. : [«Альпина Бизнес Букс»](#), 2008. — С. 220.

169. Душков Б. А. Энциклопедический словарь: Психология труда, управления, инженерная психология и эргономика / Б. А. Душков, А. В. Королев, Б. . Смирнов. — Изд-во : Академический проект, Фонд «Мир», 2005. — 848 с.

170. Дэвид Майерс Социальная психология. Интенсивный курс [Электронный ресурс] / М. Дэвид. — СПб. : Прайм-Еврознак, 2002. — 512 с. — Режим доступа : <http://www.alleng.ru/d/psy/psy022.htm>

171. Дьюал О. С. Педагогические проблемы заочного обучения / О. С. Дьюал // Перспективы: вопросы образования. — 1989. — № 1. — С. 56–68.

172. Дьюи Дж. Школа и общество / пер. с англ. — М. : Работник просвещения, 1925. — 127 с.

173. Дьяченко В. К. Общие формы организации процесса обучения: актуальные проблемы теории и практики обучения / В. К. Дьяченко. — Красноярск : Изд-во государственного университета, 1984. — 184 с.

174. Дьяченко М. И. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. — Минск : Изд-во БГУ, 1981. — 383 с.

175. Евдокимов В. И. Научные основы повышения эффективности обучения средствами наглядности : автореф. дис. на соискание уч. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / В. И. Евдокимов. — К., 1990. — 31 с.

176. Елизарова Е. Н. Образование взрослых как субъект правового регулирования / Е. Н. Елизарова // Образование взрослых в современном развивающемся обществе. — СПб. : ИОВ РАО, 2003. — 484 с.

177. Євтух М. Б. Розробка технології навчання в умовах вищої школи / М. Б. Євтух, О. П. Сердюк // ВДПУ. Наукові записки. — Вінниця, 2000. — С. 70 – 73. — (Серія : педагогіка і психологія ; Вип. 3).

178. Жалдак М. И. Система подготовки учителя к использованию информационной технологии в учебном процессе : дис. ... в форме науч.

доклада доктора пед. наук : 13.00.02 / Жалдак Мирослав Іванович. – М., 1989. – 48 с.

179. Жаровцева Т. Г. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. Г. Жаровцева. – Одеса, 2007. – 43 с.

180. Жижина І. В. Психологические особенности фасилитации педагога : дис. ... канд. пед. наук : 19.00.07 / Жижина Інна Владимировна. – Екатеринбург, 2000. – 153 с.

181. Житник Б. О. Актуалізація особистісно-орієнтованого навчання: Методологічний аспект / Б. О. Житник. – Харків : Торсінг, 2001. – 70 с.

182. Завалишина Д. Н. Психологическая структура способностей / Д. Н. Завалишина // Развитие и диагностика способностей. – М. : Наука, 1991. – 165 с.

183. Загальна педагогіка : [програма навчальної дисципліни з напрямку підготовки 6.010101 Дошкільна освіта (за кредитно-модульною системою організації навчального процесу)] / укладач Ю. М. Косенко. – Маріуполь : ТОВ «Друкарня «Новий світ», 2008. – 48 с.

184. Загвязинский В. И. Методология и методика социально-педагогического исследования / В. И. Загвязинский. – Тюмень, 1995. – 98 с.

185. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1987. – 160 с.

186. Загородня Л. П. Формування основ педагогічної техніки в майбутніх фахівців дошкільного виховання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Дошкільна педагогіка» / Л. П. Загородня. – Київ, 2001. – 28 с.

187. Закон України «Про вищу освіту» // Освіта. – 2002. – 20-27 лют. – С. 5–12.

188. Закорченна Г. М. Підготовка студентів до педагогічного менеджменту в дошкільній освіті : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня

канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Г. М. Загорченна. – Одеса, 2000. – 23 с.

189. Занина Л. В. Научно-методические основы и региональные особенности реформирования педагогического образования : дис. ... доктора пед. наук. : 13.00.08 / Занина Лариса Витольдовна. – Ростов н/Д, 2001. – 336 с.

190. Заочное обучение в зарубежных странах: концепции, практика, перспективы : Научно-аналитический обзор. – М. : ИНИОН АН СССР, 1990. – 99 с.

191. Зарубежные системы образования (США, Япония, Великобритания, ФРГ, Франция) / [под ред. Ю.Г. Круглова]. – М. : МГОПУ, 1996. – 168 с.

192. Захаров Ю. А. Теория и практика формирования профессионального самоопределения молодежи в условиях непрерывного образования / [Захаров Ю. А., Касаткина Н. Э., Невзоров Б. П., Чурекова Т. М.]. – Кемерово : Кузбасс-вузиздат, 1996. – С. 65.

193. Згуровский М. З. Развитие системы дистанционного образования в Украине / М. З. Згуровский // Higher Education Open and Distance Learning Knowledge Base for Decision-Markers/Materials of Meeting of the ПТЕ Focal Points in the CIS and Baltic Countries/ Kiev ПТЕ, 2003.

194. Зеер Э. Ф. Личностно ориентированные технологии профессионального образования : тезисы докладов науч.-практ.конф. [«Повышение академического уровня учебных заведений на основе новых образовательных технологий»], (Екатеринбург, 7–11 декабря 1998г). – Екатеринбург, 1998.

195. Зеер Э. Ф. Психологические основы профессионального становления личности инженера-педагога : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.07 / Зеер Эвальд Фридрихович. – Свердловск, 1988. – 348 с.

196. Зельницкий А. Н. Педагогические основы измерения эффективности учебных занятий с использованием ЭВМ : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики (военная проблематика)» / А. Н. Зельницкий. – М., 1989. – 20 с.

197.Зимаков И. Заочное образование и его специфика / И. Зимаков, А. Петренко // Высшее образование в России. – 1995. – № 4. – С. 40–46.

198.Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании : / И. А. Зимняя. – М. : Издательство : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 370 с.

199.Змеев С. И. Основы андрагогики / С. И. Змеёв. – М. : Флинта, Наука, 1999. – 152 с.

200.Зотеева Т. А. Формирование готовности студентов педагогических институтов к эстетическому воспитанию дошкольников : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / Т. А. Зотеева. – Киев, 1992. – 23 с.

201.Зязюн І. А. Нові технології підготовки вчителя в Україні / І. А. Зязюн // Науковий вісник Миколаївського держ. ун-ту імені В.О. Сухомлинського. Сер. Пед. науки. – Миколаїв, 2011. – Т.1. Вип. 32 : Підготовка вчителя в Європі. – С. 16–21.

202.Ильин В. В. Высшая школа в современной России: пути выхода из кризиса / В. В. Ильин // Философия образования : сб. научных статей. / отв. ред. А. Н. Кочергин. – М., 1996. – С. 120–121.

203.Ильин Г. Л. Философия образования (идеи непрерывности) / Г. Л. Ильин. – М. : Вузовская книга, 2002. – 224 с.

204.Ильясов И. И. Структура процесса учения / И. И. Ильясов. – М. : Изд-во МГУ, 1986. – 200 с.

205.Инновационные модели образовательных технологий и систем / [под ред. А. Е. Марона]. – СПб., 1998. – 184 с.

206.Ібрагімов Т. Ш. Дидактичні основи модульно-рейтингової системи оцінювання навчальних досягнень студентів заочної форми навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. Ш. Ібрагімов. – К., 2009. – 23 с.

207.Іонова О. М. Науково-педагогічні основи навчально-виховного процесу у сучасній школі за ідеями вальдорфської педагогіки : дис.. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Іонова Олена Миколаївна. – Харків, 2000. –

443 с.

208. Каган М. С. Индивидуальность как объективная и субъективная реальность / М. С. Каган, А. М. Эткинд // Вопросы психологии. – 1989. – № 4. – С. 7–12.

209. Каган М. С. Философия культуры / М. С. Каган. – СПб. : Петрополис, 1996. – 415 с.

210. Каганов А. Б. Рождение специалиста: профессиональное становление студентов / А. Б. Каганов. – Минск : Изд-во Университетское, 1983. – 190 с.

211. Казаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение : [учеб. пособие] / В. А. Казаков. – Киев : Выща школа, 1990. – 248 с.

212. Казанцева Т. А. Особенности личностного развития и профессионального становления студентов-психологов : дис. ... канд. пед. наук : 19.00.11 / Казанцева Татьяна Александровна. – Москва, 2000. – 215 с.

213. Каланова Ш. М. Информационные технологии персонификации в системе высшего профессионального образования : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Каланова Шолпан Муртазовна. – Тараз, 1999. – 541 с.

214. Калиновский Ю. И. Развитие социально-профессиональной мобильности андрагога в контексте социокультурной образовательной политики региона : дис. ... доктора пед. наук : спец. 13.00.01 / Калиновский Юрий Исаакович. – СПб., 2001. – 470 с.

215. Калмыкова З. И. Психологические принципы развивающего обучения / З. И. Калмыкова. – М., 1979. – 64 с.

216. Кальней В. А. Технология мониторинга качества обучения в системе «учитель-ученик» / В. А. Кальней, С. Е. Шишов. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 86 с.

217. Камышникова Т. А. Исследовательский подход в обучении как средство развития у учащихся познавательной самостоятельности - необходимого качества социально активной личности : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика» / Т. А. Камышникова. – М., 1985. – 16 с.

218. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.
219. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П.Ф. Каптерев ; [под ред. А.М. Арсеньева]. – М. : Педагогика, 1982. – 704 с.
220. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов / А. Карелин. – М. : ЭКСМО, 2007. – 416 с.
221. Карпов А. В. Психология менеджмента : [учеб. пособие] / А. В. Карпов. – М. : Гардарики, 2005 г. – 584 с.
222. Карпова Э. Э. Категория качества в теории и практике подготовки учителя к профессиональной деятельности : автореф. дис. на соискание уч. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / Э. Э. Карпова. – Москва, 1994. – 32 с.
223. Кей Э. Заочное обучение: постановка проблемы / Э. Кей // Перспективы: вопросы образования. – 1989. – № 1. – С. 33–37.
224. Кирилина М. В. Совершенствование социально-педагогической компетентности воспитателей дошкольных образовательных учреждений в процессе инновационной образовательной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Кирилина Марина Васильевна. – Екатеринбург, 2006. – 200 с.
225. Кирсанов А. А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема / А. А. Кирсанов. – Казань : Изд-во КГУ, 1982. – 224 с.
226. Киселёв В. М. Организация персонифицированного профессионального образования средствами информационных технологий : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Киселёв Валентин Михайлович. – Якутск, 2004. – 144 с.
227. Кичук Н. В. Формирование творческой личности учителя в процессе вузовской профессиональной подготовки : автореф. дис. на соискание уч. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.01 «Теория и история

педагогике» / Н. В. Кичук. – К., 1993. – 31 с.

228. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М. В. Кларин. – М. : Арена, 1994. – 221 с.

229. Климов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы / Е. А. Климов. – Казань, 1969. – 278 с.

230. Климов Е. А. Об образе мира у представителей разнотипных профессий / Е. А. Климов // Психологическое ободрение. – 1995. – № 1. – С. 26–29.

231. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Ростов н/Д, 1996. – 437 с.

232. Климова Т. Е. Система подготовки будущего учителя к творческой профессионально-педагогической деятельности / Т. Е. Климова, Н. А. Хмель // Проблемы образования и развития личности учащихся. – Магнитогорск : МГПИ, 1997. – С. 49–54.

233. Ключевые компетенции и проблемы оценки качества подготовки учащихся: итоговый документ конференции 2-4 ноября 2000 г. // Стандарты и мониторинг качества образования. Спецвып. – 2000. – № 6. – С. 44–64.

234. Клячин С. П. Андрагогические условия формирования мотивации познания индивидуальности студентом : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Клячин Святослав Петрович. - Калининград, 2000. – 146 с.

235. Книш Т. В. Валеологічна підготовка майбутніх вихователів дошкільних закладів освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. В. Книш. – Київ, 2001. – 19 с.

236. Князева Е. Н. Антропный принцип в синергетике / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1997. – № 3. – С. 70-72., С. 105.

237. Князева Е. Н. Законы эволюции и самоорганизации сложных систем / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – М. : Наука, 1994. – 104 с.

238. Князева Е. Н. Синергетическая модель эволюции научного знания / Е. Н. Князева // Эволюционная эпистемология: проблемы, перспективы. – М. : РОССПЭН, 1996. – 194 с.

239. Князева Е. Н. Синергетическое видение креативности

человека / Е. Н. Князева // Грани научного творчества. – М. : ИФ РАН, 1999. – С. 114–133.

240. Кобзарева Т. І. Вища заочна педагогічна освіта на Україні / Т. І. Кобзарева // Радянська шк. – 1980. – № 2. – С. 80–83.

241. Ковалевська Н. В. Професійна підготовка студентів факультетів дошкільної педагогіки до роботи у сім'ях : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. В. Ковалевська. – Київ, 2007. – 18 с.

242. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2001. – 176 с.

243. Колесник О. А. Дидактические условия повышения эффективности профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольного образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Колесник Олеся Алексеевна. – Майкоп, 2005. – 195 с.

244. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование : [учеб. пособие для высш. учеб. заведений] / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская ; [под ред. И. А. Колесниковой]. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.

245. Коменский Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский // Избранные педагогические сочинения : в 2-х т. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. – 656 с.

246. Кондаков И. М. Методологические основания зарубежных теорий профессионального развития / И. М. Кондаков, А. В. Сухарев // Вопросы психологии. – 1981. – [Кн. 2.]. – С. 20–30.

247. Кондаков И. М. Психология. Иллюстрированный словарь [Электронный ресурс] / И. М. Кондаков. – Изд-во : Прайм-Еврознак, 2003 г. – 512 с. – Режим доступа :

<http://www.burnlib.com/x/psylib/info/2354.html>

248. Кондрашова Л. В. Процесс обучения в высшей школе / Л. В. Кондрашова. – Кривой Рог : КГПУ, 2000. – 171 с.

249. Коновалова В. Б. Педагогічні умови успішності професійної діяльності викладача вищого навчального закладу : автореф. дис. на



здобуття наук. ступеня канд.пед наук : спец. 13.00.04 «Торія і методика професійної освіти» / В. Б. Коновалова. – Вінниця, 2005. – 21 с.

250. Концепція змісту освіти для європейського виміру України [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

[http://osvita.pedagog.org.ua/text/news/suchasna\\_osvita/concept\\_osvita.html.html](http://osvita.pedagog.org.ua/text/news/suchasna_osvita/concept_osvita.html.html)

251. Кораблева С. В. Индивидуализация дидактической подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Кораблева Светлана Владимировна. – М., 1997. – 169 с.

252. Корнещук В. В. Теорія і практика формування професійної надійності майбутніх спеціалістів соціономічної сфери діяльності : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Корнещук Вікторія Вікторівна. – О., 2010. – 445 с.

253. Корольов Б. І. Недержавний сектор освіти в Україні: проблеми становлення і розвитку / Б. І. Корольов // Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис. – 01/2003. – № 1. – С. 8–14.

254. Корсак К. В. Заочна і дистанційна освіта: історичні аспекти / К. В. Корсак // Школа-парк педагогічних ідей та технологій : Дайджест. – 2001. – № 3/4. – С. 91–96.

255. Косенко Ю. М. Загальна педагогіка : [навч. посібник для студентів вищих начальних закладів напряму підготовки 6.010101 Дошкільна освіта] / Ю. М. Косенко. – Маріуполь : ТОВ «Друкарня «Новий світ», 2008. – 280 с.

256. Кочергин А. Н. Методы и формы научного познания / А. Н. Кочергин. – М. : Изд-во МГУ, 1991. – 79 с.

257. Коэффициент корреляции Пирсона : [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

[http://www.machinelearning.ru/wiki/index.php?title=%D0%9A%D0%BE%D1%8D%D1%84%D1%84%D0%B8%D1%86%D0%B8%D0%B5%D0%BD%D1%82\\_%D0%BA%D0%BE%D1%80%D1%80%D0%B5%D0%BB%D1%8F%D1%86%D0%B8%D0%B8\\_%D0%9F%D0%B8%D1%80%D1%81%D0%BE%D0%BD%D0%B0](http://www.machinelearning.ru/wiki/index.php?title=%D0%9A%D0%BE%D1%8D%D1%84%D1%84%D0%B8%D1%86%D0%B8%D0%B5%D0%BD%D1%82_%D0%BA%D0%BE%D1%80%D1%80%D0%B5%D0%BB%D1%8F%D1%86%D0%B8%D0%B8_%D0%9F%D0%B8%D1%80%D1%81%D0%BE%D0%BD%D0%B0)

258. Краевский В. В. Методология для педагога: теория и практика : [учеб. пособие] / В. В. Краевский, В. М. Полонский. – Волгоград : Перемена, 2001. – 234 с.

259. Краевский В. В. Методология научного исследования : [пособие для студ. и асп. гуманитар. ун-тов]. — СПб. : СПб. ГУП, 2001. – 148 с.

260. Кротова Т. В. Развитие профессиональной компетентности педагога дошкольного образовательного учреждения в сфере общения с родителями воспитанников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Кротова Татьяна Викторовна. – М., 2005. – 254 с.

261. Круглов Ю. Т. Заочное педагогическое образование: состояние и перспективы / Ю. Г. Круглов, П. А. Жильцов // Советская педагогика. – 1990. – № 9. – С. 81–87. – 91

262. Крутецкий В. А. Исследование структуры и слів развития способностей / В. А. Крутецкий. – М. : Посвещение, 1978. – 21 с.

263. Крылова Н. Введение в круг культурологических проблем образования / Н. Крылова // Новые ценности образования: культурная и мультикультурная среда школ. – Вып. 4. – М. : «Инноватор». – 1996. – С. 132–152.

264. Кубицкий С. О. Система оцінювання готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. О. Кубицкий. – К., 2001. – 20 с.

265. Кудрявцев Т. В. Исследование психологических особенностей профессионального становления / [ред. Т. В. Кудрявцева, А. И. Сухаревой] // Психологические основы профессионально-технического обучения. – М., 1988. – С. 1–13.

266. Кудрявцев Т. В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности / Т. В. Кудрявцев, В. Ю. Шегурова // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 51–59.

267. Кудрявцев Т. В. Психолого-педагогические проблемы высшей школы / Т. В. Кудрявцева // Вопросы психологии. – 1981. – № 2. – С. 20–30.

268. Кузлякина Н. Н. Теоретические основы и модель педагогической

поддержки становления мастерства преподавателей // Инновационная деятельность образовательного учреждения; основы организации, технологии информатизации, методики реализации : [учебно-методический сборник] / сост. С. В. Чебровская. – Комсомольск-на-Амуре : Изд-во Комсом.-н /А. гос. пед. ун-та, 2006. – 192 с. – С. 132–149.

269. Кузнецова Э. Г. Проектирование и реализация задачно-модульной технологии обучения в системе заочного образования ССУЗа (на примере дисциплины «Техническая механика») : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Кузнецова Эльвира Григорьевна. – Казань, 1999. – 200 с.

270. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990. – 119 с. - 97

271. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя / Н. В. Кузьмина. – Л. : Знание, 1985. – 32 с.

272. Кулюткин Ю. Н. Исследование познавательной деятельности учащихся вечерней школы / Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г. С. – М. : Педагогика, 1977. – 151 с.

273. Кулюткин Ю. Н. Функциональная грамотность, обучаемость и творческий потенциал личности / Ю. Н. Кулюткин // Проблемы функционирования грамотности взрослых. – СПб. : ИОВ РАО, 1993. – С. 86–94.

274. Кульневич С. В. Личностная ориентация методологической культуры учителя / С. В. Кульневич // Педагогика. – 1997. – № 5. – С. 108–115.

275. Курлянд З. Н. Формирование и развитие профессиональной устойчивости учителя : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Курлянд Зинаида Наумовна. – Одесса, 1992. – 353 с.

276. Кухарев Н. В. Эффективность обучения и воспитания: наблюдение, опыт, размышления / Н. В. Кухарев. – Минск : Изд-во БГУ, 1979. – 216 с.

277. Куценко Л. В. Индивидуализация образования студентов вуза физкультурного профиля в процессе изучения иностранного языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01, 13.00.04 / Куценко Людмила Васильевна. – Челябинск, 2001. – 171 с.

278. Кучерявий О. Г. Теоретичні і методичні основи організації професійного самовиховання майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. Г. Кучерявий. – Київ, 2002. – 42 с.

279. Лаврентьева Н. Б. Контекстное обучение как инновационная технология / Н. Б. Лаврентьева. – Барнаул : АГУ, 1995. – 120 с.

280. Лазарев В. Н. Высшее педагогическое образование без отрыва от основной деятельности: история, современное состояние, перспективы : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01, 13.00.08 / Лазарев Владимир Николаевич. – М., 2004. – 365 с.

281. Лазарев Н. А. Теоретико-методологические основы развития личности студентов с опорой на их религиозно-духовные гуманистические ценности : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Лазарев Николай Андреевич. – Сочи, 2001. – 209 с.

282. Лебедев О. Е. Теоретические основы педагогического целеполагания в системе образования : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Лебедев Олег Евгеньевич. – СПб., 1992. – 338 с.

283. Левина М. М. Технология профессионального педагогического образования : [учеб. пособ. для студентов высш. пед. учеб. заведений] / М. М. Левина. – М. : Академия, 2001. – 270 с.

284. Левінець Н. В. Формування професійної готовності майбутніх вихователів до здійснення фізичного виховання дошкільників на засадах народних традицій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. В. Левінець. – Київ, 2007. – 20 с.

285. Лейтес Н. С. Умственные возможности и возраст / Н. С. Лейтес. – М. : Педагогика, 1971. – 279 с.

286. Лемешева И. В. Профессиональная подготовка будущих учителей к осуществлению индивидуализации процесса обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Лемешева Ирина Викторовна. – Сургут, 2002. – 184 с.

287. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. –

М. : Политиздат, 1976. – 304 с.

288. Линенко А. Ф. Готовність майбутніх учителів до педагогічної діяльності / А. Ф. Линенко // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С. 125–132.

289. Лисенко Н. В. Теорія і методика формування еколого-педагогічної культури вихователя дошкільного закладу в системі вищої педагогічної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. В. Лисенко. – К., 1996. – 46 с.

290. Лозова В. І. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів освіти / В. І. Лозова // Педагогічна підготовка викладачів ВНЗ. – Харків : ОВС, 202. – 164 с.

291. Ломов Б. Ф. О системном подходе в психологии / Б. Ф. Ломов // Вопросы психологии. – 1975. – № 2. – С. 41–44.

292. Лопатин В. В. Малый толковый словарь русского языка / В. В. Лопатин, Л. Е. Лопатина. – [2-е изд., стер.]. – М. : Рус. яз., 1993. – 704 с.

293. Лосев А. Ф. Философия. Мифология. Культура / А. Ф. Лосев ; [авт. вступ. сл. А. А. Тахо-Годи]. – М. : Политиздат, 1991. – 525 с.

294. Майор Ф. Высокий образовательный замысел / Ф. Майор, С. Тангян // Педагогика. – 1996. – № 6. – С. 3–13.

295. Макконнел К. Р. Экономикс: принципы, проблемы и политика / К. Р. Макконнел, С. Л. Брю. – Изд-во : ИНФРА-М, 2003. – 972 с.

296. Максимова В. Н. Акмеологическая теория в контексте проблемы качества образования / В. Н. Максимова // Педагогика. – 2002. – № 2. – С. 9–15.

297. Мальцева Н. Л. Человек и человечество: на пути к устойчивому развитию : [монография] / Н. Л. Мальцева. – Волгоград : Изд-во Института качества, 1996. – 172 с.

298. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития / В. Г. Маралов. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 256 с.

299. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А. К. Маркова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 55–63.

300. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 308 с.

301. Маркова А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.

302. Маслоу А. Х. Новые рубежи человеческой природы / А. Х. Маслоу. – М. : Смысл, 1999. – 423 с.

303. Материалы учебно-методического пособия «Современные подходы в образовании» / А. И. Кукуев, В. А. Шевченко // Международный журнал экспериментального образования. – 2010. – № 3. – С. 10–12. – Режим доступа к журналу :

[http://www.rae.ru/meo/pdf/2010/03/2010\\_03\\_07.pdf](http://www.rae.ru/meo/pdf/2010/03/2010_03_07.pdf)

304. Маткин В. В. Теория и практика развития интереса к профессионально-творческой деятельности у будущих учителей: ценностно-синергетический подход : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Маткин Василий Васильевич. – Екатеринбург, 2002. – 255 с.

305. Машовець М. А. Сучасні підходи до організації педагогічної практики майбутніх дошкільних педагогів : [Електронний ресурс] / М. А. Машовець. – Режим доступу :

[http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Nzspp/2011\\_4/pp/pp4.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nzspp/2011_4/pp/pp4.pdf)

306. Менчинская Н. А. Проблемы учения и развития. (Проблемы общей и возрастной психологии) / Н. А. Менчинская. – Москва : Педагогика, 1972. – 286 с.

307. Мерлин В. С. Формирование индивидуального стиля деятельности в процессе обучения / В. С. Мерлин, Е. А. Климов // Советская педагогика. – 1967. – № 4. – С. 110–118.

308. Митина А. М. Педагогические модели обучения взрослых / А. М. Митина // Образование взрослых в современном развивающемся обществе. – СПб. : ИОВ РАО, 2003. – 484 с.

309. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М. : Академия, 2004. – 320 с.

310. Михайленко Л. Ф. Система методичної підготовки вчителя математики у вищому начальному закладі за заочною формою навчання : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Михайленко Любов Федорівна. – Вінниця, 2005. – 235 с.

311. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике / В. И. Михеев. – М. : Высш. школа, 1987. – С. 36.

312. Монахов В. М. Педагогическое проектирование – современный инструментарий дидактических исследований / В. М. Монахов // Школьные технологии. – 2001. – № 5. – С. 75–89.

313. Морзе Н. В. Підготовка педагогічних кадрів до використання комп'ютерних телекомунікацій // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання : зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова. – Випуск 6. – 2003. – С. 11–25.

314. На путях к педагогическому самообразованию : [вып. 1–3. / под ред. М. М. Рубинштейна]. – М., 1987. – 97 с.

315. Навчальний процес у вищій педагогічній школі : [навч. посібник / за ред. О.Г. Мороза]. – К. : НПУ, 2001. – 328 с.

316. Нагорна Г. О. Формування у студентів педагогічних вузів професійного мислення : автореф. дис. на здоття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія і історія педагогіки / Г. О. Нагорна. – К., 1995. – 41 с.

317. Назарова О. Л. Модель самообразовательной деятельности студентов / О. Л. Назарова // Специалист. – 1998. – № 9. – С. 15.

318. Наливайко Т. Е. Сопровождающая коммуникативная деятельность педагогов по преодолению познавательных затруднений обучаемых // Дальний Восток: проблемы межкультурной коммуникации. Матер. научн.-практ. конф. (г. Комсомольск-на-Амуре, 19-21 сентября 2006 г.) / редкол. : И. И. Докучаев (отв. ред.) и др. – Комсомольск-на-Амуре : ГОУВПО «КНАГТУ», 2006. – 263 с. - С. 205–206.

319. Народное хозяйство в 1961 г. Стат. Ежегодник. – М., 1962. – С. 695.

320. Наумов Ю. К. Активность субъекта в познании / Ю. К. Наумов. – М. : Мысль, 1969. – 135 с.

321. Національна Доктрина Розвитку Освіти України у XXI столітті. Міністерство освіти і науки України. Академія педагогічних наук України. –

Режим доступу :

<http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>

322. Нестеренко В. В. Варіативно-рефлексивний підхід в індивідуалізації професійної підготовки студентів / В. В. Нестеренко // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського : зб.наук. праць. / за ред. В. Д. Будака, О. М. Пехота. – Вип. 1.35. – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2011. – С. 109—114. – (Сер. : Педагогічні науки).

323. Нестеренко В. В. Дидактичні умови управління самостійною навчальною діяльністю студентів заочної форми навчання / В. В. Нестеренко // Педагогіка вищої та середньої школи : зб.наук.праць. / за ред. доктора пед. наук, професора З. П. Бакум. – Вип. 36. – Кривий Ріг : КП ДВНЗ «КНУ», 2012. – С. 165–173.

324. Нестеренко В. В. До проблеми персоналізації освітнього процесу у вищій школі / В. В. Нестеренко // Науковий вісник Донбасу : електронне наукове видання. – 2012. – № 3(19). – Режим доступу : <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN19/12nvvubs.pdf>

325. Нестеренко В. В. Індивідуалізація професійної підготовки майбутніх педагогів в умовах заочного навчання / В. В. Нестеренко // Педагогічний альманах : зб.наук.праць / [редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін.]. – Херсон : РІПО, 2012. – Вип. 13. – С. 159–167.

326. Нестеренко В. В. Індивідуалізація процесу навчання студентів-заочників як психолого-педагогічна проблема / В. В. Нестеренко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб.наук. праць. – Київ-Вінниця, 2011 р. – С. 434–440. – (Вип. 27).

327. Нестеренко В. В. Індивідуалізація самостійної роботи студентів



заочної форми навчання / В. В. Нестеренко // Наука і освіта. — 2011. — № 8/CIV. — С. 97–99.

328. Нестеренко В. В. К проблеме активизации учебной деятельности студентов-заочников / В. В. Нестеренко // Инновационный потенциал стран Евразийского сообщества и ближнего зарубежья в формировании нового общества XXI века : сб. научных трудов участников междунар. науч.-практ. конф., 18 мая 2012 г. /под. ред. А. М. Егоричева и Л. В. Мардахаева. — М. : ГАСИС-ЦИТиСЭ, 2012. — С.256–262.

329. Нестеренко В. В. Модель професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти в системі заочного навчання / В. В. Нестеренко // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. — 2012. — № 4. — С. 3–9. — (Серія : педагогіка).

330. Нестеренко В. В. Організація самостійної роботи студентів-заочників у процесі їх професійної підготовки / В. В. Нестеренко // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського : зб. наук. праць. — Вип. 1.37. — Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2012. — С. 298–302. — (Сер. : Педагогічні науки).

331. Нестеренко В. В. Підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх педагогів за заочною формою навчання на засадах індивідуального підходу / В. В. Нестеренко // Вища освіта України : тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». — Додаток 2 до № 3, том VIII (33), 2011. — С. 219–228.

332. Нестеренко В. В. Підготовка студентів-заочників до професійної діяльності як педагогічна проблема / В. В. Нестеренко // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. — 2012. — № 7(242). — С. 107–115. — (Сер. : Педагогічні науки ; Ч.1).

333. Нестеренко В. В. Підходи до організації самостійної роботи студентів-заочників у системі вищої професійної

освіти / В. В. Нестеренко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка. – 2012. – № 6(24). – С. 316–325.

334. Нестеренко В. В. Подходы к организации процесса подготовки будущих педагогов в системе заочного обучения / В. В. Нестеренко // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2012. – № 10. – С. 117–129.

335. Нестеренко В. В. Принцип фасилітації в професійній підготовці майбутніх педагогів / В. В. Нестеренко // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. – 2012. – № 7(232). – С. 97–101. – (Сер. : Педагогічні науки).

336. Нестеренко В. В. Проблема професійної підготовки майбутніх педагогів з дошкільної освіти у наукових дослідженнях / В. В. Нестеренко // Проблеми сучасної педагогічної освіти : зб.статей. – Ялта : РВВ КГУ, 2011. – Вип. 34. – Ч. 2. – С. 206–214. – (Сер. : Педагогіка і психологія).

337. Нестеренко В. В. Проблема профессиональной подготовки будущих педагогов в условиях заочного обучения в теории и практике высшей школы / В. В. Нестеренко // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – Вып. 33. – 2012. – № 42 (301). – С. 160–163. – (Серия: «Образование, здравоохранение, физическая культура»).

338. Нестеренко В. В. Пути и средства улучшения качества подготовки студентов при заочной форме обучения / В. В. Нестеренко // Наука і освіта. – 2009. – № 7. – С. 150–155.

339. Нестеренко В. В. Розвиток заочної форми навчання в системі вітчизняної вищої педагогічної освіти / В. В. Нестеренко // «Наукові записки» Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. – 2011. – № 2. – С. 12–19.

340. Нестеренко В. В. Роль заочного образования в концепции непрерывного образования / В. В. Нестеренко // Наука і освіта. – 2010. – № 7. – С. 176–80.

341. Нестеренко В. В. Самоосвіта студентів-заочників у структурі їх навчально-пізнавальної діяльності / В. В. Нестеренко // Науковий вісник : зб.наук. праць. — О. : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2011. — № 11–12. — С. 215–223.

342. Нестеренко В. В. Специфіка заочної форми навчання і суб'єктів її освітнього процесу / В. В. Нестеренко // Наука і освіта. — 2011. — № 6. — С. 167–170.

343. Нестеренко В. В. Сутність персоніфікованого підходу і його реалізація в системі підготовки студентів заочної форми навчання : зб. наук. праць / В. В. Нестеренко // Педагогічні науки. — Херсон, 2011. — Вип. LVIII. — С. 95–101.

344. Нестеренко В. В. Сущность и задания личностно-ориентированного подхода в образовании / В. В. Нестеренко // Современные проблемы науки и образования. — 2012. — № 6; URL: <http://www.science-education.ru/106-8002>

345. Нестеренко В. В. Нестеренко В.В. Методика реалізації андрагогічної моделі підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання / В.В.Нестеренко // Науковий вісник Донбасу : електронне наукове видання. — 2012. — № 4(20). — Режим доступу :

<http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN20/12nvvszn.pdf>

346. Нестеренко В. В. Умови формування професійно-педагогічної компетентності майбутнього педагога в системі безперервної освіти / В. В. Нестеренко // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету : зб. наук. праць / ред. кол. : І. П. Аносов (голов. ред.) та ін. — Мелітополь : Вид-во «Мелітополь», 2012. — С. 163–171. — (Серія «Педагогіка» ; вип. 8).

347. Нестеренко В. В. Фактори навченості майбутніх вихователів у професійній підготовці в системі заочного навчання / В. В. Нестеренко // Наука і освіта. — 2012. — № 5/CVVI, серпень-вересень. — С. 50–55.

348. Нестеренко В. В. Фасилитация в процессе высшего педагогического

образования / В. В. Нестеренко // Педагогічна складова підготовки фахівців із соціального захисту дитинства : матеріали Міжнар.наук.-практ.конф. (Челябінск, 5–6 жовтня 2011р.). – Челябінск-Костанай-Одеса : Вид-во Челяб. держ. пед. ун-та, 2012. – С. 61–70.

349. Нестеренко В.В. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання : [монографія] / В. В. Нестеренко. – Одеса : Видавництво ТОВ «Лерадрук», 2012. – 266 с.

350. Нечепоренко Л. С. Педагогическая система совершенствования процесса формирования будущего учителя в университете : автореф. дис. на соискание уч. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / Л. С. Нечепоренко – Харьков, 1991. – 51 с.

351. Нецадим М. І. Військова освіта України: історія, теорія, методологія, практика / М. І. Нецадим. – К. : Київський університет, 2003. – 852 с.

352. Никандров Н. Д. На пути к гуманной педагогике / Н. Д. Никандров // Сов. педагогика. – 1990. – № 9. – С. 41–49.

353. Никитин Э. М. Андрагогика: история и современность / [Никитин Э. М., Ситник А. П., Савенкова И. Э., Крупина И. В.]. – М. : АПК и ПРО, 2003. – 125 с.

354. Ничкало Н. Г. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Н. Г. Ничкало // Нац. акад. пед. наук України; за заг. ред. В. Г. Кременя. – К. : Пед. думка, 2011. – С. 75–83; С. 97–104; С. 105–116.

355. Новый тлумачний словник української мови : у 4-х т. / Уклад. : В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. – К. : Аконт, 1999. – Т. 3. – 927 с.

356. Новиков А. М. Методология образования / А. М. Новиков. – М. : Эгвес, 2002. – 320 с.

357. Новиков А. М. Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия, векторы развития / А. М. Новиков. – М. : Эгвес, 2000. – С. 252.

358. Нуждин В. Н. Информатизация и система тотального управления качеством высшего образования / В. Н. Нуждин // Проблемы информатизации высшей школы, Бюллетень Госкомвуза России, 1995. –

№ 4. – С. 1–5.

359. Образование взрослых и социальные перемены. Изложение материалов проекта Совета Европы // Образование взрослых, социальные перемены. – [подготовлено В. Г. Онушкиным]. – СПб., 1993. – 64 с.

360. Образование взрослых как социальный институт / [под ред. Е. П. Тонконогой, В. И. Подобеда]. – СПб. : ИОВ РАО, 1999. – 216 с.

361. Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики. – Т. 1. – Кн. 5. – СПб., 2000. – 187 с.

362. Овсянников В. И. Образование без отрыва от основной деятельности: право на существование / В. И. Овсянников, В. А. Утенков // Альма матер : Вестн. высш. шк., 1998. – № 5. – С. 28–32.

363. Одерій Л. П. Кваліметрія вищої освіти: методологія та інструментарій / Л. П. Одерій. – К. : МКА, 1966. – 264 с.

364. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М. : АЗЪ, 1993. – 960 с.

365. Околелов О. П. Дидактическая специфика открытого образования / О. П. Околелов // Педагогика. – 2001. – № 6. – С. 45–52.

366. Оксфордский толковый словарь по психологии : [Электронный ресурс] / [под ред. А. Ребера]. – 2002. – Режим доступа к ресурсу:

<http://vocabulary.ru/dictionary/487/>

367. Онушкин В. Г. Непрерывное образование – приоритетное направление науки / В. Г. Онушкин, Ю. Н. Кулюткин // Советская педагогика. – 1989. – № 2. – С. 86–90.

368. Орлов В. А. Психодидактические аспекты проектирования образовательной среды / В. А. Орлов, В. П. Лебедева // Стандарты и Мониторинг в образовании. – 2000. – № 4. – С. 20.

369. Осницкий А. К. Проблемы исследования субъектной активности / А. К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1984. – № 1. – С. 5–19.

370. Основы андрагогики / И. А. Колесникова, А. Е. Марон, Е. П. Тонконогая и др. ; Под ред. И. А. Колесниковой. – М. : Академия, 2003. – 240 с.

371. Остапенко А. А. Моделирование многомерной педагогической реальности: теория и технологии / А. А. Остапенко. – М. : Народное образование : НИИ школьных технологий, 2005. – 384 с.

372. Павлюк Л. І. Педагогічні умови ефективності навчання із застосуванням комп'ютерів як засобу керування навчальною діяльністю старшокласників : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / Л. І. Павлюк. – Івано-Франківськ, 1994.– 24 с.

373. Пашков А. Г. Теоретико-методологические основы профессионального образования / А. Г. Пашков // Педагогика и профессиональное образование. – М. : Академия, 2004. – С. 5–36.

374. Педагогічні технології : [навч. посібник для вузів] / О. С. Падалка, А. С. Нісімчук, І. А. Смолюк, О. Г. Шпак. – К. : Укр. енциклопедія, 1995. – 253 с.

375. Педагогика. Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – М. : Современное слово, 2005. – 720 с.

376. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / [С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов и др.]; под ред. С. А. Смирнова. – М. : Академия, 2000. – 512 с.

377. Педагогическая поддержка ребёнка в образовании / Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин, Е. А. Александрова и др. ; под ред. В. А. Сластенина, И. Л. Колесниковой ; науч. ред Н. Б. Крылова. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 288 с.

378. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад ; Редкол. : М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. – М. : Большая Российская энциклопедия. – 2003. – 528 с.

379. Перспективы развития системы непрерывного образования / [под ред. Б. С. Гершунского]. – М. : Педагогика, 1990. – 224 с.

380. Петренко А. А. Становление и развитие профессионализма педагога-руководителя в системе непрерывного педагогического образования : автореф. дис. на соискание уч. степени доктора пед. наук. : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / А. А. Петренко. –

Рязань, 2011. – 41 с.

381. Петренко С. А. Підготовка майбутніх вихователів до формування у дітей дошкільного віку основних рухових умінь і навичок : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. А. Петренко. – Київ, 2007. – 19 с.

382. Петров К. В. Акмеологическая концепция развития творческого потенциала учащихся : автореф. дис. на соискание уч. степени доктора пед. наук : спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология (педагогические науки)» / К. В. Петров. – Москва, 2008. – 65 с.

383. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов н/Д : Изд-во «Феникс», 1996. – 512 с.

384. Пехота О. М. Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. М. Пехота. – К., 1997. – 52 с.

385. Пидкасистый П. И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / Пидкасистый П. И., Фридман Л. М., Гарунов М. Г. – М. : Педагогическое общество России, 1999 – 354 с.

386. Підготовка фахівців з дошкільної освіти за кредитно-модульною системою організації навчального процесу : [навч.-метод. посібник] / за ред. Т. І. Поніманської. – К. : Міленіум, 2007. – 244 с.

387. Платонов К. К. Способности и характер / К. К. Платонов // Теоретические проблемы психологии личности / [под ред. Е. В. Шороховой]. – М., 1974.

388. Плетеницька Л. С. Підготовка студентів до народознавчої роботи в дошкільному закладі (на матеріалі народної математики) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія і історія педагогіки» / Л. С. Плетеницька. – Одеса, 1995. – 23 с.

389. Поваренков Ю. П. Профессиональное становление личности : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.07 / Поваренков Юрий Павлович. – Ярославль, 1999. – 359 с.

390. Подготовка учителя математики: Инновационные подходы : [учеб. пособие] / под ред. В. Д. Шадрикова. – М. : Гардарики, 2002. – 383 с.
391. Поддьяков А. Н. Философия образования: проблема противодействия / А. Н. Поддьяков // Вопросы философии. – 1999. – № 8. – С. 119–128.
392. Подлиняев О. Л. Теория и практика становления гуманистического мировоззрения учителя на основе личностно-центрированного подхода (в системе вузовского и поствузовского образования) : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Подлиняев Олег Леонидович. – Иркутск, 1999. – 390 с.
393. Подобед В. И. Образование взрослых: методологический аспект / В. И. Подобед, В. В. Горшкова // Педагогика. – 2003. – № 7. – С. 30–37.
394. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : [учеб. пособие для пед. вузов] / [Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина и др.] ; под ред. Е. С. Полат. – М. : Академия, 2001. – С. 18.
395. Поплевко Е. С. Инновационные педагогические технологии в профессиональной подготовке студентов-заочников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Поплевко Елена Сергеевна. – Саратов, 2006. – 151 с.
396. Попова О. В. Адаптивные образовательные технологии в модификации социально-профессионального статуса личности / О. В. Попова // Межвузовский сборник научных трудов «Информационные технологии в обеспечении качества персонализированных услуг в социально ориентированных отраслях экономики / Часть 1. – Новосибирск : Редакционно-издательский центр Новосибирского государственного университета. – 2005. – С. 8–30.
397. Порало І. В. Роль, місце і значення інформаційних відносин у процесах якісного розвитку освітньої системи України / І. В. Порало // Практична філософія. – 2011. – № 3 (41). – С. 121–127.



398. Поснова М. Ф. Повышение эффективности учебного процесса в вузе с помощью применения ЭВМ (на примере лабораторных практикумов) : автореф. дис. на соискание уч. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / М. Ф. Поснова. – Вильнюс, 1989. – 16 с.

399. Постановление ЦК КПСС и СМ СССР от 13 марта 1987 г. N 325 «О мерах по коренному улучшению качества подготовки и использования специалистов с высшим образованием в народном хозяйстве». – Режим доступа :

[http://www.school.edu.ru/laws.asp?cat\\_ob\\_no=5955&ob\\_no=5015&oll.ob\\_no\\_to=](http://www.school.edu.ru/laws.asp?cat_ob_no=5955&ob_no=5015&oll.ob_no_to=).

400. Поташник М. М. Управление качеством образования в вопросах и ответах / М. М. Поташник // Народное образование. – 2002. – № 1. – С. 86–93.

401. Приказ Гособразования СССР от 6 мая 1989 г. № 394

402. Приказ Минвуза СССР от 18 сентября 1987 г. № 650

403. Пріма Р. М. Аксіологічні орієнтири у професійній підготовці майбутнього педагога-вихователя / Р. М. Пріма // Науковий вісник Чернівецького університету : зб. наук. праць. – Вип. 365. – Чернівці : Рута. – 2012. – С. 171-176. – (Серія : Педагогіка та психологія)

404. Пріма Р. М. Варіативність професійної підготовки майбутнього педагога дошкільного навчального закладу: теоретичні аспекти / Р. М. Пріма // Вісник Черкаського університету. – Черкаси. – 2013. – Вип. № 1 (254). – С. 100–103. – (Сер. : Педагогічні науки).

405. Пріма Р. М. Теоретико-методичні засади формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Пріма Раїса Миколаївна. – Луцьк, 2010. – 466 с.

406. Проблема формирования личности и индивидуальный подход к учащимся / [под ред. А. И. Лишенной и В. П. Ягунковой]. – М. : Просвещение, 1964. – 103 с.

407. Программа Statistika версия 6.0. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа :

<http://tfile.org/soft/28593/details/>

408. Прокопенко І. Ф. Педагогічна технологія / І. Ф. Прокопенко, В. І. Євдокимов. – Харків : Освіта, 1995. – 105 с.

409. Психологія : словарь / [под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.

410. Путеева С. В. Формирование профессиональной готовности студентов заочной формы обучения к педагогической деятельности (на примере факультета физической культуры) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Путеева Светлана Владимировна. – Ставрополь, 2006. – 282 с.

411. Радионов В. Е. Нетрадиционное педагогическое проектирование : [учебное пособие] / В. Е. Радионов. – СПб. : Спб. гос. техн. ун-т, 1996., 1996, с. 37–38.

412. Радионова Н. Ф. Подготовка современных учителей как важнейший ориентир в развитии университета [Электронный ресурс] / Н. Ф. Радионова // Вестник Герценовского университета – 2011. –

№ 2 : Режим доступа к журналу :

<http://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-sovremennyh-uchiteley-kak-vazhneyshiy-orientir-v-razvitii-universiteta>

413. Райкрофт Ч. Критический словарь психоанализа / Пер. с англ. – СПб. : ВЕИП, 1995. – 288 с.

414. Рахимов А. З. Педагогическая акмеология / А. З. Рахимов. – Уфа : Баш-ГПИ, 1999. – 246 с.

415. Резвицкий И. И. Личность. Индивидуальность. Общество: Проблема индивидуализации и ее социально-философский смысл / И. И. Резвицкий. – М. : Политиздат, 1984. – 141 с.

416. Репкин В. В. О системе психолого-педагогического мониторинга в построении учебной деятельности / В. В. Репкин // Перемены. – 2002. – № 2. – С. 113.

417. Ретер Д. Способность к обучению взрослых / Д. Ретер // Вопросы психологии. – 1985. – № 1. – С. 57–66.

418. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию: становление человека / К. Р. Роджерс. – М. : Прогресс, 1994. – 480 с.

419. Роджерс К. Р. Несколько важных открытий / К. Р. Роджерс // Вестник Московского ун-та. – 1990. – № 2. – С. 58–65.

420. Романовський О. Г. Теоретичні і методичні основи підготовки інженера у вищому навчальному закладі до майбутньої управлінської діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. Г. Романовський. – К., 2001. – 40 с.

421. Россиина Н. С. Традиционные и инновационные методы в системе подготовки студентов-заочников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Россиина Нина Сергеевна. – Ярославль, 2006. – 211 с.

422. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / [гл. ред. В. В. Давыдов]. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1993. – 324 с.

423. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 712 с. – (Серия : «Мастера психологи»)

424. Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии / С. Л. Рубинштейн. – М., 1959. – С. 204–205.

425. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1976. – 416 с.

426. Рябов Г. И. Закон эффективности обучения / Г. И. Рябов // Педагогика, 1993. – № 1. – С. 13–17.

427. Савельев А. Я. Модель формирования специалиста с высшим образованием на современном этапе / А. Я. Савельев, Л. Г. Семушина, В. С. Кагерманьян. – М., 2005. – 72 с. – (Содержание, формы и методы обучения в высшей школе : Аналит. обзоры по основным направлениям развития высшего образования / НИИВО ; Вып. 3).

428. Савичева Н. Гражданское общество в синергетическом аспекте / Н. Савичева // Профессионалы за сотрудничество. – М., 1999.

429. Садовский В. Н. Основания общей теории систем: логико-методологический анализ / В. Н. Садовский. – М. : Наука, 1974. – 279 с.

430. Сайко Н. О. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вихователів до соціалізації дітей дошкільного віку : автореф. дис. на

здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. О. Сайко. – Київ, 2004. – 21 с.

431. Саитбаева Э. Р. Принцип образовательной поддержки самоопределения педагога-профессионала / Э. Р. Саитбаева // Образование взрослых в современном развивающемся обществе // Современное образование взрослых: общие вопросы функционирования и развития. – СПб. : ИОВ РАО, 2003. – 484 с. – С. 286–291.

432. Седова Н. Е. Новые подходы к подготовке учителей. – В 2-х частях / Н. Е. Седова / [под ред. автора]. – Комсомольск-на-Амуре : Изд-во гос. пед. ун-та, 2003. – Ч. 1. – 254 с.

433. Семиченко В. А. Сформированность представлений о профессионально значимых качествах учителя как психологическое условие активности студентов в учебной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 19.00.07 / Семиченко Валентина Анатольевна. – Москва, 1981 – 215 с.

434. Семушина Л. Г. Содержание и методы обучения в средних специальных учебных заведениях : [учеб.-метод. пособие] / Л. Г. Семушина, Н. Г. Ярошенко. – М. : Высшая школа, 2000. – 192 с.

435. Сергеев Н. К. Непрерывное педагогическое образование: концепция и технологии учебно-научно-педагогических комплексов (вопросы теории) / Н. К. Сергеев. – СПб.-Волгоград : Перемена, 1997. – 166 с.

436. Сергиенко И. В. Моделирование дистанционного образования как системы интегрированных обучающих технологий : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Сергиенко Иван Викторович. – Ижевск, 2005. – 395 с.

437. Серебренников Л. Н. Комплексная технологическая подготовка школьников : [монография] / Л. Н. Серебренников. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2004. – 551 с.

438. Сериков В. В. Образование и личность: теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М. : Логос, 1999. – 272 с.

439. Сериков В. В. Субъектная реальность педагога / В. В. Сериков // Педагогика. – 2005. – № 10. – С. 53–61.

440. Сериков Г. Н. Образование: аспекты системного отражения / Г. Н. Сериков. – Курган : Зауралье, 1997. – 464 с.
441. Сериков Г. Н. Обучение как условие самоподготовки к профессиональной деятельности / Г. Н. Сериков. – Иркутск : Изд-во Иркутского ун-та. – 1985. – 137 с.
442. Сериков Г. Н. Самообразование: совершенствование подготовки студентов / Г. Н. Сериков. – Иркутск : Иркут. ун-т. – 1991. – 232 с.
443. Сериков Г. Н. Управление образованием: системная интеграция : [монография] / Г. Н. Сериков. – Челябинск : Факел, 1998. – 664 с.
444. Сиротенко Н. Г. Многогранность дистанционного обучения и структура дистанционного курса / Н. Г. Сиротенко, В. Н. Кухаренко. – Режим доступа : <http://users.kpi.kharkov.ua/lre/MicroCAD/microcad2001/9.htm>
445. Сисоєва С. О. Проблеми дистанційного навчання: педагогічний аспект / С. О. Сисоєва // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – Вип. III-IV. – 2003. – С. 78–87.
446. Сичко И. А. Дидактические основы индивидуализации процесса подготовки будущего учителя в педвузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Сичко Ирина Александровна. – М., 1995. – 152 с.
447. Сластенин В. А. Педагогика: Инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М. : Магистр, 1997. – 224 с.
448. Сластенин В. А. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя / В. А. Сластенин, А. И. Мищенко. – М. : Логос, 2000. – 422 с.
449. Сластенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Сластенин. – М. : Просвещение, 1976. – 159 с.
450. Слепкань З. И. Психолого-педагогические основы обучения математике : [метод. пособие] / З. И. Слепкань. – К. : Рад. школа, 1983. – 192 с.
451. Слепцова И. Ф. Формирование готовности будущих воспитателей к взаимодействию с детьми дошкольного возраста в процессе

профессиональной подготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Слепцова Ирина Фёдоровна. – Москва, 2007. – 251 с.

452. Слободчиков В. И. Новое образование – путь к новому обществу // Школьные технологии, 1997. – № 3. – С. 3–6.

453. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

454. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 2000. – 416 с.

455. Словарь иностранных слов : [18-е изд., стер.]. – М. : Рус. яз., 1989. – 624 с.

456. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности : [учеб. пособие] / С. Д. Смирнов. – М. : Аспект Пресс, 1995. – 271 с.

457. Смирнова-Трибульская Е. Н. Теоретико-методические основы формирования информатических компетентностей учителей естественно-научных дисциплин в области дистанционного обучения : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Смирнова-Трибульская Евгения Николаевна. – К., 2007. – 676 с.

458. Советский энциклопедический словарь. – М. : Советская энциклопедия, 1988. — 1600 с.

459. Спириин Л. Ф. Формирование общепедагогических умений учителя (На материале подготовки студентов педвуза к воспитательной работе) : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Спириин Лев Федорович. – М., 1980. – 585 с.

460. Співаковський О. В. Теоретико-методичні основи навчання вищої математики майбутніх вчителів математики з використанням інформаційних технологій : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Співаковський Олександр Володимирович. – К., 2004. – 534 с.

461. Степанова Т. М. Трансформації змісту передшкільної освіти в історії розвитку вітчизняної дошкільної педагогіки: методологія, теорія, практика (кінець XIX – XX століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» ; 13.00.08 «Дошкільна педагогіка» / Т. М. Степанова. – Київ, 2011. – 43 с.

462. Степанова Т. М. Індивідуалізація навчання як засіб формування математичних уявлень у дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. М. Степанова. – Одеса, 1994. – 16 с.

463. Стефанова Н. Л. Система методического обеспечения самостоятельной учебно-профессиональной деятельности будущих учителей математики / Н. Л. Стефанова // Вестн. Новг. гос. ун-та., 2009. № 53. – С. 65–68. – (Сер. : Педагогика. Психология).

464. Строкова Т. А. Педагогическая поддержка и помощь в современной образовательной практике / Т. А. Строкова // Педагогика. – 2002. – № 4(5). – С. 20–27.

465. Стуканов А. П. Синергетическое управление непрерывным повышением квалификации пед. кадров : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Стуканов Александр Петрович. – М., 2003. – 250 с.

466. Суворова А. В. Педагогические условия преодоления пассивности студентов-заочников в процессе профессиональной подготовки в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Суворова Алёна Владимировна. – Москва, 2002. – 162 с.

467. Сумина В. Е. Развитие умений фасилитации общения у студентов в процессе овладения иноязычной речью : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Сумина Виктория Евгеньевна. – Ростов н/Д, 2006. – 189 с.

468. Сурова О. А. Подготовка студентов вузов к информатизации управления дошкольным образовательным учреждением : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Сурова Ольга Александровна. – М., 2008. – 207 с.

469. Суходольский Г. В. Структурно-алгоритмический анализ и синтез

деятельности. – Л. : ЛГУ, 1976. – С. 120.

470. Сухорукова Г. В. Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі / Г. В. Сухорукова, О. О. Дронова, Н. М. Голота, Л. А. Янцур. – К. : Изд-во «Слово, 2011. – 376 с.

471. Таланчук Н. М. 100 новых идей в педагогике, связанных с открытием законов системного синергетизма / Н. М. Таланчук. – Казань : НИИССО РАО, 1993. – 105 с.

472. Таланчук Н. М. Введение в неопедагогику / Н. М. Таланчук. – М. : РАО, 1991. – С. 7.

473. Талызина Н. Ф. Пути разработки профиля специалиста / Талызина Н. Ф., Печенюк Н. Г., Хохловский П. Б. – Саратов : Изд-во СГУ, 1987. – 127 с.

474. Танько Т. П. Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. П. Танько. – Харків, 2004. – 44 с.

475. Тарасевич Н. М. Психолого-педагогічний компонент у професійній освіті вчителя / Н. М. Тарасевич // Вища і середня педагогічна освіта. – К., 1993. – Вип. 16. – С. 28–31.

476. Телешева Н. Ф. Повышение эффективности профессионального образования студентов-заочников в условиях дистанционного обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01, 13.00.08 / Телешева Нина Фёдоровна. – Красноярск, 2003. – 184 с.

477. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий / Б. М. Теплова. – М., 1961. – 535 с.

478. Толлингерова Д. А. Психология проектирования умственного развития детей / Толлингерова Д. А., Голоушова Д. В., Канторкова Г. И. – М. : Прага, 1992. – 35 с.

479. Трайнев В. А. Методология построения и развития системы дистанционного обучения в вузе: (обобщение практики и рекомендации) / В. А. Трайнев, О. В. Трайнев. – М. : Прометей, 2006. – 343 с.



480. Трикоза В. И. Социальная эффективность высшего заочного образования : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед наук : спец. 09.00.02 «Диалектика и методология познания» / В. И. Трикоза. – Харьков, 1989. – 23 с.

481. Тунгусов Ю. Ф. Персонификация образовательного процесса как средство регионализации подготовки кадров в педагогическом колледже : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.01 / Тунгусов Юрий Фёдорович. – Тобольск, 1998. – 189с.

482. Уемов А. И. Системный подход и общая теория систем / А. И. Уемов. — М. :Мысль, 1978— 272 с.

483. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования / Д. Н. Узнадзе. – М. : Наука, 1996. – 451 с.

484. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Унт. – М. : Педагогика, 1990. – 191 с.

485. Управление качеством образования / [под ред. М. М. Поташника].– М. : Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.

486. Фалахеева Т. Д. Андрагогическая модель профессионального саморазвития личности студентов заочного отделения в процес се обучения в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Фалахеева Татьяна Дмитриевна. – Комсомольск-на-Амуре, 2007. – 270 с.

487. Фельдштейн Д. И. Психология становления личности / Д. И. Фельдштейн. – М. : Международная педагогическая академия, 1994. – 192 с.

488. Философия образования: состояние, проблемы и перспективы : [материалы заочного круглого стола] // Вопросы философии. – 1995. – № 11. – С. 3–34.

489. Философский энциклопедический словарь. – М. : Советская Энциклопедия, 1983. — 840 с.

490. Фишман Б. Е. Педагогическая поддержка профессионального развития: саморазвития педагога / Б. Е. Фишман // Педагогическое образование и наука. – 2006. – № 2. – С. 10–16.

491. Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество / Ю. Г. Фокин. – М., 2002. – 224 с.
492. Фрейд З. Ш. Психология масс и анализ человеческого Я : [Электронный ресурс] / З. Ш. Фрейд. – Режим доступа : <http://www.klex2.ru/1as>
493. Фромм Е. Искусство любить : [Электронный ресурс] / Е. Фромм. – Режим доступа : [http://www.modernlib.ru/books/fromm\\_erih/iskusstvo\\_lyubit/read\\_1/](http://www.modernlib.ru/books/fromm_erih/iskusstvo_lyubit/read_1/)
494. Хакен Г. Информация и самоорганизация. Макроскопический подход к сложным явлениям / Г. Хакен. – М. : Мир, 1991. – 240 с.
495. Хакен Г. Синергетика / Г. Хакен. – М. : Мир, 1980. – 406 с.
496. Хмельюк Р. И. Подготовка учителя в вузе / Р. И. Хмельюк // Педагогика. – 2002. – № 9/10. – С. 119–120.
497. Хмель Н. Д. Педагогический процесс как объект деятельности учителя / Н. Д. Хмель. – Алма-Ата : Казахский пед. ин-т им. Абая, 1978. – 11 с.
498. Холодная М. А. Формирование персонального познавательного стиля ученика как одно из направлений индивидуализации обучения / М. А. Холодная // Школьные технологии. – 2000. – № 4. – С. 12–16.
499. Хорев І. О. Педагогічні основи підвищення ефективності військової підготовки у вищих закладах освіти : дис. ... канд. пед. наук : 20.02.02 / Хорев Ігор Олександрович. – К., 1998 – 184 с.
500. Хорні К. Собр. соч. в 3 томах. / К. Хорні. – М. : Сміс, 1997. – Т. 2. – С. 174–180.
501. Хрлопян Г. Т. Оценочный аспект авторитета : [тезисы докладов] / Т. Г. Хрлопян, Н. В. Шахназарян // Закавказская конференция. – Тбилиси, 1977. – С. 157–158.
502. Хуторской А. В. Эвристическое обучение: теория, методология, практика / А. В. Хуторской. – М., 1988. – 266 с.
503. Цехмістрова Г. С. Діагностика ефективності навчального процесу у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд.

пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Г. С. Цехмістрова. – К., 2002. – 20 с.

504. Цукерман Г. А. Психология саморазвития / Г. А. Цукерман, Б. М. Мастеров. – М. : Интерпракс, 1995. – 288 с.

505. Чебышева В. В. Психологические проблемы профориентации школьников / В. В. Чебышева // Вопросы психологии, 1971. – № 1. – С. 14–9.

506. Чекалева Н. В. Теоретические основы учебно-методического обеспечения процесса изучения педагогических дисциплин в педагогическом вузе : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Чекалева Надежда Викторовна. – СПб., 1998. – 426 с.

507. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе : [учеб. пособие для вузов по пед. специальностям, магистрантов, аспирантов и слушателей системы доп. проф. образования] / Д. В. Чернилевский. – М. : ЮНИТИ, 2002. – 436 с.

508. Чугунова Э. С. Социально-психологические особенности профессиональной мотивации в инженерной деятельности и проблемы творческой активности / Э. С. Чугунова // Психологический журнал. – 1985. – № 4. – С. 73–86.

509. Чуракова О. В. Ключевые компетенции как результат общего образования: Дидактические материалы / О. В. Чуракова. – [Вып. 1]. – Самара, 2002. – 42 с.

510. Шадриков В. Д. Индивидуализация содержания образования / В. Д. Шадриков // Школьные технологии. – 2000. – № 3. – С. 72–83.

511. Шадриков В. Д. Проблемы профессиональных способностей / В. Д. Шадриков // Психологический журнал, 1982. – Т. 3. – № 5. – С. 13–26.

512. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека / В. Д. Шадриков. – М., 1996. – С. 176–287.

513. Шадриков В. Д. Способности, одаренность, талант / [отв. ред. Дружинин В. Н., Шадриков В. Д.] // Развитие и диагностика способностей. – М. : Наука. – 1991. – С. 7–21.

514. Шаехов Р. Г. Индивидуализация познавательной деятельности учащихся национальной гимназии : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Шаехов Риф Габделахатович. – Казань, 2003. – 210 с.

515. Шамсутдинова И. Г. Педагогические основы высшего заочного образования : [учеб. пособие] / И. Г. Шамсутдинова. – М. : Изд-во ВЗИИТ, 1991. – 162 с.

516. Шамсутдинова И. Г. Теоретические основы высшего заочного образования : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Шамсутдинова Ирина Георгиевна. – Москва, 1993. – 465 с.

517. Шарко В. Д. Теоретичні засади методичної підготовки вчителя фізики в умовах неперервної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук. : 13.00.02 / В. Д. Шарко. – К., 2006. – 44 с.

518. Шишов С. Е., Кальней В. А. Школа: мониторинг качества образования / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М., 2000. – 320 с.

519. Шляхова В. А. Организационно-педагогические условия современного заочного обучения студентов технических вузов (на примере иностранного языка) : автореф. дис... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / В. А. Шляхова. – Москва, 2002. – 24 с.

520. Шорохова Е. В. Психологический аспект проблемы личности / Е. В. Шорохова // Теоретические проблемы психологии личности. – М., 1974. – С. 26.

521. Штерн В. Умственная одаренность: Психологические методы испытания умственной одаренности в их применении к детям школьного возраста / Пер. с нем. — СПб. : Союз, 1997.

522. Штофф В. А. Современные проблемы методологии научного познания / В. А. Штофф. – Л. : Знание, 1975. – 40 с.

523. Шуман В. П. Актуальные вопросы обучения / В. П. Шуман // Образование в современной школе. – 2002. – № 1.

– С. 20–22.

524. Щербаков А. И. Совершенствование системы психолого-педагогического образования будущего учителя / А. И. Щербаков // Вопросы психологии. – 1981. – № 5. – С. 13–21.

525. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М. : Педагогика, 1988. – 208 с.

526. Эсаулов А. Ф. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов / А. Ф. Эсаулов. – М., 1982. – 222 с.

527. Этапы развития в зрелом возрасте по Д. К. Левинсону : [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://psyvision.ru/help/psikhologiya/33-psyvosr/623-levinson>

528. Эффрусси П. О. Индивидуальное образование / П. О. Эффрусси // Начальная школа. – 1981. – № 7.

529. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности: методологические проблемы современной науки / Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1978. – 246 с.

530. Юнг К. Г. Сознание, бессознательное и индивидуация / Юнг К. Г. // Структура психики и процесс индивидуации. – М., 1996.

531. Ядов В. А. Социологическое исследование: методология, программа, методы / В. А. Ядов. – М. : Наука, 1987. – 245 с.

532. Ядрышникова Т. Л. Психологические особенности профессионального становления мастера ПТУ / Т. Л. Ядрышникова // Вопросы психологии. – 1987. – № 1. – С. 37–43.

533. Якиманская И. С. Знание и мышление школьника / И. С. Якиманская. – М. : Знание, 1985. – 78 с.

534. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 95 с.

535. Bourdieu P., Passeron J. Les Heritiers, Paris, 1966 (Reprod., 1970).

536. George F. Kneller. Introduction to the Philosophy of Education. New York: John Wiley and Sons, 1971. P. 20—21.

537. George F. Kneller. Introduction to the Philosophy of Education. New York: John Wiley and Sons, 1971. P. 20—21.
538. Holmberg B. Status and fronds of distance education / B. Holmberg. – L. Kogan Page, 1981. – 200p.
539. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996., - p.11.
540. Jackson T., Marks N. Measuring Sustainable Economic Welfare. Stockholm, 1994.
541. Jarvis P. Adult Education and Lifelong Learning/ Theory and Practice. – 3rd edition. – London and New York: RoutledgeFalmer, Taylor and Francis Group, 2004. – 382 p.
542. Jenchks C., Riesman D. The Academi Revolution. New York, 1972.
543. Knowles M. S. The Modern Practice of Adult Education. Andragogy Versus Pedagogy. – N.Y., 1970.
544. Kolb D. A. Towards an Applied of Experimental Learning, in Cooper C. L. (eds). Theories of Group Processes / D. A. Kolb, R. Fry. – London : John Wiley and Sons, 1975.
545. Mitchell Helen J.: Technology and Knowledge Management. Encyclopedia of Information Science and Technology (V) 2005.
546. Papert S. : The Children's Machine: Rethinking School in the Age of the Computer, 1992
547. Pratt D. D. Five Perspectives on Teaching in Adult and Higher Education. Florida, 1998.
548. Richard Nelson Frye. The Heritage of Central Asia: From Antiquity to the Turkish Expansion. — Markus Wiener Publishers, 1996.
549. Rogers A. Teaching Adults. – Buckingham and Philadelphia: Open University Press, 1998.
550. Roe A. Siegelman M. The origin of interests. Washington : APGA, 1969. – 98p.
551. Sedova N. E. The Andragogical Approach to Correspondence High School Preparation / N. E. Sedova, V. P. Grinchenko, T. D. Falaheeva // The International

Forum of Integration of Education Sci-tech Economy (2006 IFIESE) Nov. 6-8, 2006. Jiamusi, China. – 182 p. – p. 62–64.

552. Siuper D. Vocational development. N.Y., 1967. – 391 p.

553. Siefert K. Theorien der Berufswahleund der beruflichen Entwicklung /Siefert K., Eckhardt H., Jaide W. //Handbuch der Berufspsychologie. – Gottingen, 1977. – P. 173–279.

554. Skinner B.F. (1968) The Technology of Teaching. Applelon-Century-Crofts.

555. Smith R. M. Learning How to Learn. Applied Thtory for Adult. – Milton Kynes, 1983.

556. Torrance, E.P. Torrance Tests of Creative Thinking. — Scholastic Testing Service, Inc., 1974.

557. Towards a Developmental Theory of Andragogy. – Nottingham, 1981.

558. White R.W. Motivation reconsidered: The concept of competence // Psychological review. 1959. №66. - P. 297-331.

559. <http://psi.webzone.ru/st/334200.htm>

560. [http://psy-link.ru/slovar\\_p](http://psy-link.ru/slovar_p)

561. <http://ru.wikipedia.org/wiki/%C0%EA%EC%E5%EE%EB%EE%E3%E8%FF>

562. <http://ru.wikipedia.org/wiki/%CE%E1%F0%E0%E7%EE%E2%E0%ED%E8%E5>

563. <http://ru.wikipedia.org/wiki/%D1%E0%EC%EE%E0%EA%F2%F3%E0%EB%E8%E7%E0%F6%E8%FF>

564. <http://science.kharkov.ua/teaching/zachnoye-obucheniye.html>

565. <http://vocabulary.ru/dictionary/487/>

566. [http://www.bronnikov.kiev.ua/book\\_3\\_30.php](http://www.bronnikov.kiev.ua/book_3_30.php)

567. <http://psychology.academic.ru/7371/%D1%84%D0%B0%D1%81%D0%B8%D0%BB%D0%B8%D1%82%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F>

568. [http://www.edu.ru/index.php?page\\_id=50&op=word&wid=273](http://www.edu.ru/index.php?page_id=50&op=word&wid=273)

569. <http://www.lib.ru/PSIHO/MASLOU/motivaciya.txt>.

570. [http://www.rae.ru/meo/pdf/2010/03/2010\\_03\\_07.pdf](http://www.rae.ru/meo/pdf/2010/03/2010_03_07.pdf)

571. [http://www.rusnauka.com/SND/Pedagogica/2\\_bogatyrev%20a.i..doc.htm](http://www.rusnauka.com/SND/Pedagogica/2_bogatyrev%20a.i..doc.htm)

572. <http://ru.wikipedia.org/wiki/%C0%EA%EC%E5%EE%EB%EE%E3%E8%FF>



## ДОДАТКИ

Додаток А

Таблиця 1

**Характеристика вибірки за показником «ригідність/мобільність»**

(ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського, 2008-2009 н.р.)

Характеристика	І к., 1гр.		І к., 2гр.		І к., 3гр.		І к., 4гр.		ІІ к., 1гр.		ІІ к., 2гр.		ІІ к., 3гр.	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Мобільні	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Проявляють риси ригідності	20	69	10	66,7	13	68,4	14	70	11	57,9	8	57,1	19	73,1
Ригідні	9	31	5	33,3	6	31,6	6	30	8	42,1	6	42,9	7	26,9
<b>Усього</b>	<b>29</b>	<b>100</b>	<b>15</b>	<b>100</b>	<b>19</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>19</b>	<b>100</b>	<b>14</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>

Продовження таблиці

Характеристика	III к., 1гр. ДВ.		IIIк., 2гр.		IIIк., 3гр.		IVк., 1гр. ДВ.		IVк., 2гр. ДВ.		IVк., 3гр.		Σ	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Мобільні	-	-	-	-	-	-	-	-	1	5	-	-	1	0,4
Проявляють риси ригідності	10	52,6	11	52,4	20	71,4	10	58,8	12	60	15	74	173	64,8
Ригідні	9	47,4	10	47,6	8	28,6	7	41,2	7	35	5	25	93	34,8
<b>Усього</b>	<b>19</b>	<b>100</b>	<b>21</b>	<b>100</b>	<b>28</b>	<b>100</b>	<b>17</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>267</b>	<b>100</b>

Таблиця 2

**Характеристика вибірки за показником «ригідність/мобільність»**  
**(Миколаївський національний університет імені В.О.Сухомлинського, 2008-2009 н.р.)**

Характеристика	І к., 1гр.		І к., 2гр.		І к., 3гр.		ІІ к., 1гр.		ІІ к., 2гр.		ІІ к., 3гр.	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Мобільні	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Проявляють риси ригідності	10	71,4	14	73,7	12	75	11	57,9	6	66,7	12	57,1
Ригідні	4	28,6	5	26,3	4	25	8	42,1	3	33,3	9	42,9
<b>Усього</b>	<b>14</b>	<b>100</b>	<b>19</b>	<b>100</b>	<b>16</b>	<b>100</b>	<b>19</b>	<b>100</b>	<b>9</b>	<b>100</b>	<b>21</b>	<b>100</b>

Продовження таблиці

Характеристика	III к., 1гр.		IIIк., 2гр.		IVк., 1гр.		IVк., 2гр.		Σ	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Мобільні	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Проявляють риси ригідності	6	66,7	28	84,8	22	73,3	13	72,2	134	71,3
Ригідні	3	33,3	5	15,2	8	26,7	5	27,8	54	28,7
<b>Усього</b>	<b>9</b>	<b>100</b>	<b>33</b>	<b>100</b>	<b>30</b>	<b>100</b>	<b>18</b>	<b>100</b>	<b>188</b>	<b>100</b>

Таблиця 3

**Характеристика вибірки за показником «ригідність/мобільність»**

**(ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2008-2009 н.р.)**

Характеристика	I к., 1гр.		I к., 2гр.		II к., 1гр.		III к., 1гр.		IVк., 1гр.		Σ	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Мобільні	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Проявляють риси ригідності	16	64	16	61,5	11	57,9	12	57,1	11	64,7	66	61,1
Ригідні	9	36	10	38,5	8	42,1	9	42,9	6	35,3	42	38,9
<b>Усього</b>	<b>25</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>19</b>	<b>100</b>	<b>21</b>	<b>100</b>	<b>17</b>	<b>100</b>	<b>108</b>	<b>100</b>

Таблиця 4

**Характеристика вибірки за показником «ригідність/мобільність»**

**(Херсонський державний університет, 2008-2009 н.р.)**

Характеристика	I к., 1гр.		II к., 1гр.		II к., 2гр.		II к., 3гр.		III к., 1гр.		IVк., 1гр.		Σ	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Мобільні	-	-	-	-	-	-	-	-	2	9,1	-	-	2	1,7
Проявляють риси ригідності	27	79,4	23	88,5	19	79,2	5	71,4	15	68,2	3	100	92	79,3
Ригідні	7	20,6	3	11,5	5	20,8	2	28,6	5	22,7	-	-	22	19
<b>Усього</b>	<b>34</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>24</b>	<b>100</b>	<b>7</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>3</b>	<b>100</b>	<b>116</b>	<b>100</b>

Таблиця 5

**Характеристика вибірки за показником «ригідність/мобільність»  
(Мукачівський державний університет, 2008-2009 н.р.)**

Характеристика	I к., 1гр.		I к., 1гр.		II к., 1гр.		III к., 1гр.		IVк., 1гр.		$\Sigma$	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Мобільні	-	-	-	-	-	-	2	7,4	-	-	2	1,8
Проявляють риси ригідності	14	63,6	9	90	12	54,5	20	74,1	21	72,4	76	69,1
Ригідні	8	36,4	1	10	10	45,5	5	18,5	8	27,6	32	29,1
<b>Усього</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>27</b>	<b>100</b>	<b>29</b>	<b>100</b>	<b>110</b>	<b>100</b>

Таблиця 6

**Характеристика вибірки за показником «визначення суттєвих ознак»**

**(ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського, 2008-2009 н.р.)**

Стиль мислення	I к., 1гр.		I к., 2гр.		I к., 3гр.		I к., 4гр.		II к., 1гр.		II к., 2гр.		II к., 3гр.	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Конкретний (ситуативний)	28	96,6	15	100	18	94,7	20	100	19	100	13	92,9	26	100
Абстрактний	1	3,4	-	-	1	5,3	-	-	-	-	1	7,1	-	-
<b>Усього</b>	<b>29</b>	<b>100</b>	<b>15</b>	<b>100</b>	<b>19</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>19</b>	<b>100</b>	<b>14</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>

Продовження таблиці

Стиль мислення	III к., 1гр.		III к., 2гр.		III к., 3гр.		IV к., 1гр.		IV к., 2гр.		IV к., 3гр.		Σ	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Конкретний (ситуативний)	16	84,2	21	100	26	92,9	17	100	19	95	20	100	258	96,6
Абстрактний	3	15,8	-	-	2	7,1	--	-	1	5	-	-	9	3,4
<b>Усього</b>	<b>19</b>	<b>100</b>	<b>21</b>	<b>100</b>	<b>28</b>	<b>100</b>	<b>17</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>267</b>	<b>100</b>



Таблиця 7

**Характеристика вибірки за показником «визначення суттєвих ознак»**

**(Миколаївський національний університет імені В.О.Сухомлинського, 2008-2009 н.р.)**

Стиль мислення	I к., 1гр.		I к., 2гр.		I к., 3гр.		II к., 1гр.		II к., 2гр.		II к., 3гр.	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Конкретний (ситуативний)	14	100	19	100	16	100	19	100	9	100	21	100
Абстрактний	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Усього</b>	<b>14</b>	<b>100</b>	<b>19</b>	<b>100</b>	<b>16</b>	<b>100</b>	<b>19</b>	<b>100</b>	<b>9</b>	<b>100</b>	<b>21</b>	<b>100</b>

Продовження таблиці

Стиль мислення	III к., 1гр.		III к., 2гр.		IV к., 1гр.		IV к., 2гр.		Σ	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Конкретний (ситуативний)	8	88,9	33	100	30	100	18	100	187	99,5
Абстрактний	1	11,1	-	-	-	-	-	-	1	0,5
<b>Усього</b>	<b>9</b>	<b>100</b>	<b>33</b>	<b>100</b>	<b>30</b>	<b>100</b>	<b>18</b>	<b>100</b>	<b>188</b>	<b>100</b>

Таблиця 8

**Характеристика вибірки за показником «визначення суттєвих ознак»  
(ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2008-2009 н.р.)**

Стиль мислення	I к., 1гр.		I к., 2гр.		II к., 1гр.		III к., 1гр.		IVк., 1гр.		Σ	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Конкретний (ситуативний)	25	100	25	96,2	19	100	21	100	17	100	107	99,1
Абстрактний	-	-	1	3,8	-	-	-	-	-	-	1	0,9
<b>Усього</b>	<b>25</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>19</b>	<b>100</b>	<b>21</b>	<b>100</b>	<b>17</b>	<b>100</b>	<b>108</b>	<b>100</b>

Таблиця 9

**Характеристика вибірки за показником «визначення суттєвих ознак»**

**(Херсонський державний університет, 2008-2009 н.р.)**

Стиль мислення	I к., 1гр.		II к., 1гр.		II к., 2гр.		II к., 3гр.		III к., 1гр.		IVк., 1гр.		Σ	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Конкретний (ситуативний)	33	97,1	26	100	24	100	7	100	22	100	3	100	115	99,1
Абстрактний	1	2,9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,9
<b>Усього</b>	<b>34</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>24</b>	<b>100</b>	<b>7</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>3</b>	<b>100</b>	<b>116</b>	<b>100</b>

Таблиця 10

**Характеристика вибірки за показником «визначення суттєвих ознак»  
(Мукачівський державний університет, 2008-2009 н.р.)**

Стиль мислення	I к., 1гр.		I к., 1гр.		II к., 1гр.		III к., 1гр.		IVк., 1гр.		Σ	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Конкретний (ситуативний)	22	100	9	90	22	100	27	100	29	100	109	99,1
Абстрактний	-	-	1	10	-	-	-	-	-	-	1	0,9
<b>Усього</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>27</b>	<b>100</b>	<b>29</b>	<b>100</b>	<b>110</b>	<b>100</b>

Таблиця 11

**Характеристика вибірки за показником «закономірності числового ряду»**

**(ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського, 2008-2009 н.р.)**

Характеристика	І к., 1гр.		І к., 2гр.		І к., 3гр.		І к., 4гр.		ІІ к., 1гр.		ІІ к., 2гр.		ІІ к., 3гр.	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Вище за норму ( $n > 3$ )	3	10,4	2	13,3	2	10,5	3	15	1	5,3	-	-	-	-
Норма ( $n = 3$ )	7	24,1	7	46,7	4	21,1	7	35	2	10,5	-	-	1	3,8
Нижче за норму ( $n < 3$ )	19	65,5	6	40	13	68,4	10	50	16	84,2	14	100	25	96,2
<b>Усього</b>	<b>29</b>	<b>100</b>	<b>15</b>	<b>100</b>	<b>19</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>19</b>	<b>100</b>	<b>14</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>

Продовження таблиці

Характеристика	III к., 1гр.		IIIк., 2гр.		IIIк., 3гр.		IVк., 1гр.		IVк., 2гр.		IVк., 3гр.		$\Sigma$	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Вище за норму (n>3)	3	15,8	1	4,8	2	7,1	1	5,9	-	-	-	-	18	6,7
Норма (n=3)	1	5,3	3	14,3	1	3,6	-	-	-	-	4	20	37	13,9
Нижче за норму (n<3)	15	78,9	17	80,9	25	89,3	16	94,1	20	100	16	80	212	79,4
<b>Усього</b>	<b>19</b>	<b>100</b>	<b>21</b>	<b>100</b>	<b>28</b>	<b>100</b>	<b>17</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>267</b>	<b>100</b>

Таблиця 12

**Характеристика вибірки за показником «закономірності числового ряду»  
(Миколаївський національний університет імені В.О.Сухомлинського, 2008-2009 н.р.)**

Характеристика	I к., 1гр.		I к., 2гр.		I к., 3гр.		II к., 1гр.		II к., 2гр.		II к., 3гр.	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Вище за норму ( $n > 3$ )	3	21,4	-	-	-	-	2	10,5	1	11,1	-	-
Норма ( $n = 3$ )	-	-	-	-	2	12,5	7	36,9	1	11,1	7	33,3
Нижче за норму ( $n < 3$ )	11	78,6	19	100	14	87,5	10	52,6	7	77,8	14	66,7
<b>Усього</b>	<b>14</b>	<b>100</b>	<b>19</b>	<b>100</b>	<b>16</b>	<b>100</b>	<b>19</b>	<b>100</b>	<b>9</b>	<b>100</b>	<b>21</b>	<b>100</b>

Продовження таблиці

Характеристика	III к., 1гр.		IIIк., 2гр.		IVк., 1гр.		IVк., 2гр.		$\Sigma$	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Вище за норму ( $n > 3$ )	-	-	-	-	5	16,7	1	5,5	12	6,4
Норма ( $n = 3$ )	-	-	15	45,5	1	3,3	1	5,5	34	18,1
Нижче за норму ( $n < 3$ )	9	100	18	54,5	24	80	16	89	142	75,5
<b>Усього</b>	<b>9</b>	<b>100</b>	<b>33</b>	<b>100</b>	<b>30</b>	<b>100</b>	<b>18</b>	<b>100</b>	<b>188</b>	<b>100</b>



Таблиця 13

**Характеристика вибірки за показником «закономірності числового ряду»  
(ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2008-2009 н.р.)**

Характеристика	I к., 1гр.		I к., 2гр.		II к., 1гр.		III к., 1гр.		IVк., 1гр.		$\Sigma$	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Вище за норму ( $n>3$ )	7	28	3	11,5	-	-	5	23,8	2	11,8	17	15,7
Норма ( $n=3$ )	6	24	1	3,9	-	-	1	4,8	1	5,9	9	8,3
Нижче за норму ( $n<3$ )	12	48	22	84,6	19	100	15	71,4	14	82,3	82	75,9
<b>Усього</b>	<b>25</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>19</b>	<b>100</b>	<b>21</b>	<b>100</b>	<b>17</b>	<b>100</b>	<b>108</b>	<b>100</b>

Таблиця 14

**Характеристика вибірки за показником «закономірності числового ряду»**

**(Херсонський державний університет, 2008-2009 н.р.)**

Характеристика	I к., 1гр.		II к., 1гр.		II к., 2гр.		II к., 3гр.		III к., 1гр.		IVк., 1гр.		Σ	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Вище за норму (n>3)	1	2,9	-	-	5	20,8	-	-	-	-	1	33,3	7	6
Норма (n=3)	1	2,9	-	-	3	12,5	-	-	1	4,5	-	-	5	4,3
Нижче за норму (n<3)	32	94,2	26	100	16	66,7	7	100	21	95,5	2	66,7	104	89,7
<b>Усього</b>	<b>34</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>24</b>	<b>100</b>	<b>7</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>3</b>	<b>100</b>	<b>116</b>	<b>100</b>

Таблиця 15

**Характеристика вибірки за показником «закономірності числового ряду»  
(Мукачівський державний університет, 2008-2009 н.р.)**

Характеристика	I к., 1гр.		I к., 1гр.		II к., 1гр.		III к., 1гр.		IVк., 1гр.		$\Sigma$	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Вище за норму ( $n>3$ )	11	50	7	70	-	-	4	14,8	-	-	22	20
Норма ( $n=3$ )	4	18,2	1	10	-	-	7	25,9	3	10,3	15	13,6
Нижче за норму ( $n<3$ )	7	31,8	2	20	22	100	16	59,3	26	89,7	73	66,4
<b>Усього</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>27</b>	<b>100</b>	<b>29</b>	<b>100</b>	<b>110</b>	<b>100</b>

Таблиця 16

**Характеристика вибірки за показником «складні аналогії»**

**(ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського, 2008-2009 н.р.)**

Характеристика	І к., 1гр. ДВ.		І к., 2гр.		І к., 3гр.		І к., 4гр.		ІІ к., 1гр.		ІІ к., 2гр.		ІІ к., 3гр.	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Розуміння складних логічних відносин і виділення абстрактних зв'язків	2	6,9	1	6,7	1	5,3	1	5	1	5,3	-	-	-	-
Нерозуміння складних логічних відносин і виділення абстрактних зв'язків	27	93,1	14	93,3	18	94,7	19	95	18	94,7	14	100	26	100
<b>Усього</b>	<b>29</b>	<b>100</b>	<b>15</b>	<b>100</b>	<b>19</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>19</b>	<b>100</b>	<b>14</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>

Продовження таблиці

Характеристика	III к., 1гр.		IIIк., 2гр.		IIIк., 3гр.		IVк., 1гр.		IVк., 2гр.		IVк., 3гр.		$\Sigma$	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Розуміння складних логічних відносин і виділення абстрактних зв'язків	2	10,5	3	14,3	1	3,6	1	5,9	-	-	1	5	14	5,2
Нерозуміння складних логічних відносин і виділення абстрактних зв'язків	17	89,5	18	85,7	27	96,4	16	94,1	20	100	19	95	253	94,8
<b>Усього</b>	<b>19</b>	<b>100</b>	<b>21</b>	<b>100</b>	<b>28</b>	<b>100</b>	<b>17</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>267</b>	<b>100</b>

Таблиця 17

**Характеристика вибірки за показником «складні аналогії»**

**(Миколаївський національний університет імені В.О.Сухомлинського, 2008-2009 н.р.)**

Характеристика	І к., 1гр.		І к., 2гр.		І к., 3гр.		ІІ к., 1гр.		ІІ к., 2гр.		ІІ к., 3гр.	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Розуміння складних логічних відносин і виділення абстрактних зв'язків	4	28,6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Нерозуміння складних логічних відносин і виділення абстрактних зв'язків	10	71,4	19	100	16	100	19	100	9	100	21	100
<b>Усього</b>	<b>14</b>	<b>100</b>	<b>19</b>	<b>100</b>	<b>16</b>	<b>100</b>	<b>19</b>	<b>100</b>	<b>9</b>	<b>100</b>	<b>21</b>	<b>100</b>

Продовження таблиці

Характеристика	III к., 1гр.		IIIк., 2гр.		IVк., 1гр.		IVк., 2гр.		$\Sigma$	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Розуміння складних логічних відносин і виділення абстрактних зв'язків	-	-	-	-	-	-	-	-	4	2,1
Нерозуміння складних логічних відносин і виділення абстрактних зв'язків	9	100	33	100	30	100	18	100	184	97,9
<b>Усього</b>	<b>9</b>	<b>100</b>	<b>33</b>	<b>100</b>	<b>30</b>	<b>100</b>	<b>18</b>	<b>100</b>	<b>188</b>	<b>100</b>

Таблиця 18

**Характеристика вибірки за показником «складні аналогії»**

**(ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2008-2009 н.р.)**

Характеристика	I к., 1гр.		I к., 2гр.		II к., 1гр.		III к., 1гр.		IVк., 1гр.		Σ	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Розуміння складних логічних відносин і виділення абстрактних зв'язків	12	48	7	26,9	2	10,5	-	-	4	23,5	25	23,1
Нерозуміння складних логічних відносин і виділення абстрактних зв'язків	13	52	19	73,1	17	89,5	21	100	13	76,5	83	76,9
<b>Усього</b>	<b>25</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>19</b>	<b>100</b>	<b>21</b>	<b>100</b>	<b>17</b>	<b>100</b>	<b>108</b>	<b>100</b>



Таблиця 19

**Характеристика вибірки за показником «складні аналогії»  
(Херсонський державний університет, 2008-2009 н.р.)**

Характеристика	I к., 1гр.		II к., 1гр.		II к., 2гр.		II к., 3гр.		III к., 1гр.		IVк., 1гр.		Σ	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Розуміння складних логічних відносин і виділення абстрактних зв'язків	6	17,6	2	7,7	3	12,5	-	-	3	13,6	-	-	14	12,1
Нерозуміння складних логічних відносин і виділення абстрактних зв'язків	28	82,4	24	92,3	21	87,5	7	100	19	86,4	3	100	102	87,9
<b>Усього</b>	<b>34</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>24</b>	<b>100</b>	<b>7</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>3</b>	<b>100</b>	<b>116</b>	<b>100</b>

Таблиця 20

**Характеристика вибірки за показником «складні аналогії»  
(Мукачівський державний університет, 2008-2009 н.р.)**

Характеристика	I к., 1гр.		I к., 1гр.		II к., 1гр.		III к., 1гр.		IVк., 1гр.		Σ	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Розуміння складних логічних відносин і виділення абстрактних зв'язків	6	27,3	3	30	-	-	1	3,7	-	-	10	9,1
Нерозуміння складних логічних відносин і виділення абстрактних зв'язків	16	72,7	7	70	22	100	26	96,3	29	100	100	90,9
<b>Усього</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>27</b>	<b>100</b>	<b>29</b>	<b>100</b>	<b>110</b>	<b>100</b>

Таблиця 21

**Характеристика вибірки за компонентом «загальні розумові здібності»**

**(ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського, 2008-2009 н.р.)**

Рівні	I к., 1гр.		I к., 2гр.		I к., 3гр.		I к., 4гр.		II к., 1гр.		II к., 2гр.		II к., 3гр.	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Вище за середній	1	3,5	3	20	3	15,8	-	-	-	-	-	-	1	3,8
Середній	9	31	7	46,7	9	47,4	2	10	2	10,5	5	35,7	4	15,4
Нижче за середній	9	31	5	33,3	4	21	2	10	8	42,1	5	35,7	5	19,2
Низький	10	34,5	-	-	3	15,8	16	80	9	47,4	4	28,6	16	61,6
<b>Усього</b>	<b>29</b>	<b>100</b>	<b>15</b>	<b>100</b>	<b>19</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>19</b>	<b>100</b>	<b>14</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>

Продовження таблиці

Рівні	III к., 1гр.		IIIк., 2гр.		IIIк., 3гр.		IVк., 1гр.		IVк., 2гр.		IVк., 3гр.		Σ	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	6	31,6	-	-	8	28,6	1	5,9	5	25	5	25	25	9,4
Вище за середній	5	26,3	6	28,6	6	21,4	5	29,4	5	25	5	25	40	15
Середній	6	31,6	6	28,6	6	21,4	6	35,3	6	30	6	30	74	27,7
Нижче за середній	2	10,5	7	33,3	4	14,3	3	17,6	2	10	2	10	58	21,7
Низький	-	-	2	9,5	4	14,3	2	11,8	2	10	2	10	70	26,2
<b>Усього</b>	<b>19</b>	<b>100</b>	<b>21</b>	<b>100</b>	<b>28</b>	<b>100</b>	<b>17</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>267</b>	<b>100</b>

Таблиця 22

**Характеристика вибірки за компонентом «загальні розумові здібності»  
(Миколаївський національний університет імені В.О.Сухомлинського, 2008-2009 н.р.)**

Рівні	І к., 1гр.		І к., 2гр.		І к., 3гр.		ІІ к., 1гр.		ІІ к., 2гр.		ІІ к., 3гр.	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	2	14,3	-	-	-	-	-	-	-	-	1	4,8
Вище за середній	-	-	3	15,8	-	-	5	26,3	2	22,2	6	28,6
Середній	1	7,1	1	5,3	5	31,3	8	42,1	6	66,7	6	28,6
Нижче за середній	3	21,4	11	57,8	10	62,5	5	26,3	1	11,1	5	23,8
Низький	8	57,2	4	21,1	1	6,2	1	5,3	-	-	3	14,2
<b>Усього</b>	<b>14</b>	<b>100</b>	<b>19</b>	<b>100</b>	<b>16</b>	<b>100</b>	<b>19</b>	<b>100</b>	<b>9</b>	<b>100</b>	<b>21</b>	<b>100</b>

Продовження таблиці

Рівні	III к., 1гр.		IIIк., 2гр.		IVк., 1гр.		IVк., 2гр.		$\Sigma$	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	2	22,2	3	9,1	5	16,6	-	-	13	6,9
Вище за середній	2	22,2	13	39,4	8	26,7	-	-	39	20,7
Середній	5	55,6	11	33,3	7	23,3	3	16,7	53	28,2
Нижче за середній	-	-	4	12,1	8	26,7	9	50	56	29,8
Низький	-	-	2	6,1	2	6,7	6	33,3	27	14,4
<b>Усього</b>	<b>9</b>	<b>100</b>	<b>33</b>	<b>100</b>	<b>30</b>	<b>100</b>	<b>18</b>	<b>100</b>	<b>188</b>	<b>100</b>

Таблиця 23

**Характеристика вибірки за компонентом «загальні розумові здібності»**

**(ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2008-2009 н.р.)**

Рівні	I к., 1гр.		I к., 2гр.		II к., 1гр.		III к., 1гр.		IVк., 1гр.		Σ	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	2	8	-	-	-	-	1	4,8	-	-	3	2,8
Вище за середній	4	16	9	34,6	-	-	4	19	5	29,4	22	20,4
Середній	14	56	8	30,8	10	52,6	8	38,1	6	35,3	46	42,6
Нижче за середній	3	12	6	23,1	7	36,9	3	14,3	6	35,3	25	23,1
Низький	2	8	3	11,5	2	10,5	5	23,8	-	-	12	11,1
<b>Усього</b>	<b>25</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>19</b>	<b>100</b>	<b>21</b>	<b>100</b>	<b>17</b>	<b>100</b>	<b>108</b>	<b>100</b>

Таблиця 24

**Характеристика вибірки за компонентом «загальні розумові здібності»**

**(Херсонський державний університет, 2008-2009 н.р.)**

Рівні	I к., 1гр.		II к., 1гр.		II к., 2гр.		II к., 3гр.		III к., 1гр.		IVк., 1гр.		Σ	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	-	-	1	3,8	2	8,3	1	14,3	-	-	1	33,3	5	4,3
Вище за середній	-	-	-	-	2	8,3	-	-	1	4,5	-	-	3	2,6
Середній	1	2,9	1	3,8	2	8,3	2	28,6	6	27,3	-	-	12	10,3
Нижче за середній	15	44,1	5	19,2	7	29,2	-	-	5	22,7	-	-	32	27,6
Низький	18	53	19	73,2	11	45,9	4	57,1	10	45,5	2	66,7	64	55,2
<b>Усього</b>	<b>34</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>24</b>	<b>100</b>	<b>7</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>3</b>	<b>100</b>	<b>116</b>	<b>100</b>



Таблиця 25

**«Характеристика вибірки за компонентом «загальні розумові здібності»  
(Мукачівський державний університет, 2008-2009 н.р.)**

Рівні	I к., 1гр.		I к., 1гр.		II к., 1гр.		III к., 1гр.		IVк., 1гр.		Σ	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	-	-	4	40	-	-	4	14,8	-	-	8	7,3
Вище за середній	1	4,6	1	10	5	22,7	5	18,5	-	-	12	10,9
Середній	3	13,6	1	10	13	59,1	4	14,8	3	10,3	24	21,8
Нижче за середній	13	59,1	1	10	4	18,2	4	14,8	21	72,4	43	39,1
Низький	5	22,7	3	30	-	-	10	37,1	5	17,3	23	20,9
<b>Усього</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>27</b>	<b>100</b>	<b>29</b>	<b>100</b>	<b>110</b>	<b>100</b>

## Додаток Б

**Результати за всією вибіркою  
(на констатувальному етапі експерименту)**

	Вік	Ригідність/мобільність	Закономірності числового ряду	Виділення суттєвих ознак	Складні аналогії	Виключення понять	Розумові здібності	Успішність навчання
1	32	20	1	4	0	5	13	3,1
2	20	21	1	0	0	0	11	3,3
3	30	24	0	0	0	6	5	3,3
4	50	22	1	2	0	2	15	3,5
5	33	23	0	0	0	2	14	3,5
6	20	27	3	0	0	6	17	3
7	32	19	1	0	0	5	14	3,4
8	40	26	2	0	0	6	21	3,2
9	27	29	1	0	0	5	24	3,4
10	22	22	3	0	0	8	23	3,4
11	31	27	2	0	0	9	31	3,2
12	28	28	1	0	0	4	10	3,2
13	37	23	2	0	0	9	26	3,2
14	28	21	3	0	2	8	24	3,4
15	23	21	3	0	0	6	20	3,4
16	30	21	2	0	0	6	22	3,3
17	21	25	0	0	0	1	15	3,3
18	33	24	1	0	0	2	13	3,3
19	43	24	0	0	1	4	11	3,5
20	24	29	0	2	0	6	22	3,4
21	22	22	0	0	0	5	19	3,4
22	30	19	0	3	0	6	20	3,4
23	18	34	0	2	0	7	22	3,2
24	21	28	0	1	0	7	14	3
25	19	27	0	0	0	5	13	3,3
26	18	27	0	5	3	5	18	3,2
27	17	16	0	3	3	8	28	3,3
28	23	25	0	0	0	5	16	3,4
29	34	24	2	2	0	5	17	3,5
30	28	24	3	3	4	7	26	3,4
31	34	24	1	0	1	2	19	3,3

32	23	27	0	3	0	5	19	3,5
33	29	24	5	0	1	5	21	3,0
34	30	28	0	0	0	6	15	3,4
35	19	27	0	0	0	0	20	3,1
36	35	24	2	0	0	7	23	3,1
37	26	32	1	4	0	8	17	3,1
38	21	30	0	0	0	5	16	3,4
39	36	26	1	0	0	7	20	3,1
40	37	24	1	0	0	5	18	3,1
41	20	24	0	0	1	6	21	3,1
42	25	29	2	0	2	6	20	3,4
43	21	27	3	2	0	2	18	3,1
44	20	27	0	0	0	1	12	3,1
45	21	22	2	3	0	7	28	3,5
46	39	25	3	0	0	5	21	3,4
47	20	33	1	0	0	5	12	3,4
48	22	24	0	0	0	0	13	3,1
49	21	28	1	0	0	2	12	3,3
50	20	31	0	0	1	0	9	3,1
51	22	25	0	2	0	3	16	3,2
52	22	24	1	0	0	5	8	3,3
53	32	28	1	1	0	6	11	3,2
54	20	24	2	0	0	2	10	3,2
55	34	29	0	0	1	5	7	3,3
56	20	23	0	1	1	5	15	3,1
57	25	24	2	2	0	5	13	3,5
58	19	16	2	0	4	7	16	3
59	36	27	0	3	0	7	12	3,2
60	25	26	0	1	1	7	17	3,1
61	26	29	1	2	2	4	10	3
62	24	26	2	0	0	5	17	3,1
63	27	28	2	0	5	7	17	3,4
64	22	23	1	3	0	5	9	3,3
65	34	22	0	0	4	7	14	3,4
66	23	25	0	3	0	4	11	3,3
67	37	24	0	0	4	6	23	3,3
68	21	20	1	0	0	4	15	3,1
69	22	21	2	4	2	5	10	3,3
70	24	27	0	0	0	6	7	3,2
71	25	35	1	4	0	5	10	3,0
72	31	20	2	2	2	6	17	3,4
73	24	35	0	0	0	5	10	3,3
74	38	28	0	3	0	5	10	3,5
75	31	16	0	0	0	4	16	3,8
76	31	20	1	0	0	2	13	3,6
77	31	21	4	4	4	4	21	4,1

78	34	21	0	0	1	4	10	4
79	22	28	1	2	3	0	18	4,1
80	21	25	1	0	0	0	11	3,8
81	19	30	1	3	6	4	13	3,8
82	20	23	1	0	0	0	9	3,8
83	20	30	1	2	6	6	15	3,8
84	32	17	0	0	0	7	14	3,8
85	37	26	0	0	0	6	16	3,8
86	42	27	0	0	0	6	11	4
87	35	22	0	0	0	2	17	4
88	38	31	0	3	0	7	25	3,7
89	30	32	0	0	0	5	19	4
90	24	23	2	0	0	8	25	4
91	25	27	0	0	0	7	18	4
92	29	24	0	0	0	5	15	4
93	45	21	0	0	0	5	17	4
94	39	32	0	0	0	1	12	3,6
95	19	20	0	0	0	2	20	3,8
96	31	24	1	0	0	0	14	4
97	30	28	3	0	2	8	15	4
98	35	29	3	0	0	6	16	3,7
99	39	29	1	0	0	6	14	3,8
100	19	26	0	0	1	3	17	3,8
101	35	31	2	0	0	6	24	3,6
102	25	31	3	1	0	6	19	3,6
103	31	24	3	1	0	5	26	3,6
104	24	27	5	0	0	5	26	3,8
105	21	34	1	0	1	5	16	4
106	23	26	1	3	0	7	17	4
107	25	25	1	2	3	5	25	3,8
108	33	34	2	2	0	9	28	3,8
109	41	25	1	0	0	2	23	3,8
110	47	21	1	1	0	5	22	4
111	22	32	2	2	0	6	19	3,8
112	21	24	1	0	0	8	16	3,6
113	30	26	0	0	0	6	23	3,8
114	28	28	0	1	0	6	18	3,8
115	19	24	0	0	0	7	17	3,8
116	34	25	1	2	0	7	22	4
117	28	25	3	4	0	8	28	3,6
118	24	30	2	1	0	6	20	4
119	19	26	3	0	0	0	25	3,8
120	21	33	3	1	0	8	23	3,8
121	43	26	3	0	0	7	21	3,8
122	22	26	1	0	0	7	20	3,7
123	39	25	1	0	0	6	24	3,7

124	32	28	1	0	0	0	22	3,9
125	38	28	2	9	0	7	30	3,9
126	37	32	2	0	0	6	32	3,7
127	19	27	2	0	0	5	23	3,8
128	19	23	3	0	0	7	23	4,1
129	36	26	3	0	0	7	21	4,1
130	19	27	3	2	0	8	25	4,1
131	34	19	0	1	0	7	28	3,7
132	26	20	3	2	0	5	26	4,1
133	35	24	3	0	0	4	19	4
134	35	25	1	0	0	5	19	4,1
135	29	24	1	0	0	6	19	4
136	26	24	3	0	0	7	27	3,9
137	39	23	2	2	0	7	22	4,1
138	43	27	3	0	0	8	29	4,1
139	34	32	1	0	0	6	14	3,7
140	19	28	2	1	0	5	27	4,1
141	34	29	2	3	0	7	23	4
142	33	31	3	0	0	8	30	4,1
143	29	30	2	0	2	7	29	3,8
144	31	22	2	1	0	5	26	4
145	28	25	1	0	0	7	27	4,1
146	36	24	1	3	4	7	32	3,8
147	27	27	3	0	0	6	17	4
148	25	16	3	0	0	8	17	4
149	36	26	4	0	2	8	14	3,7
150	39	30	1	0	0	4	14	3,7
151	33	26	1	0	0	2	24	3,8
152	46	20	0	0	0	2	12	3,7
153	38	27	1	1	0	8	22	4
154	20	21	1	0	0	6	28	3,6
155	22	25	0	3	6	7	20	3,8
156	23	29	1	2	4	8	12	3,6
157	30	19	0	0	0	0	12	3,8
158	29	29	0	0	0	5	21	3,6
159	19	38	0	0	0	5	11	3,6
160	27	24	1	0	0	5	21	3,7
161	39	24	0	3	0	7	16	3,9
162	18	26	2	0	0	2	12	3,7
163	38	23	0	6	5	7	17	3,9
164	18	26	0	0	0	7	16	3,6
165	18	28	0	0	0	8	12	3,8
166	18	27	1	0	0	8	17	3,7
167	26	27	3	1	0	6	19	3,8
168	20	26	1	2	0	6	15	3,6
169	33	24	1	0	0	6	24	3,6

170	21	22	3	0	0	7	19	3,9
171	24	28	2	0	0	5	21	3,8
172	33	16	0	0	0	5	24	3,9
173	20	32	0	0	2	4	14	3,6
174	32	23	1	0	0	0	20	3,9
175	23	21	0	0	0	4	11	3,7
176	22	27	3	0	0	5	20	3,8
177	20	26	0	0	1	7	9	3,8
178	21	22	0	0	0	5	9	3,8
179	40	27	0	4	0	7	13	3,8
180	42	25	1	0	2	4	10	3,7
181	27	27	0	1	0	0	8	3,6
182	39	27	1	3	0	7	13	3,6
183	37	27	0	3	0	7	12	3,7
184	32	28	1	0	0	6	21	4
185	34	24	0	0	0	6	13	4
186	42	29	3	2	0	6	13	4
187	34	22	0	0	6	6	23	4
188	27	32	0	0	0	6	11	4
189	20	28	1	2	1	5	15	4
190	37	24	6	2	2	9	16	4
191	18	29	1	0	3	7	10	4,1
192	37	28	0	2	0	5	19	4,0
193	29	28	2	0	0	7	18	4,1
194	31	25	0	0	0	6	23	4,1
195	22	24	0	2	0	5	13	4,0
196	31	31	1	0	0	5	11	4,1
197	23	22	1	2	0	0	9	4,0
198	21	29	0	0	2	0	12	4,0
199	24	24	1	0	0	5	10	4,1
200	37	15	5	1	6	9	31	4,3
201	19	30	4	2	6	7	33	4,8
202	19	24	0	0	2	0	13	4,3
203	30	34	0	0	0	4	11	4,2
204	20	21	0	0	0	2	17	4,3
205	17	24	0	0	0	5	18	5
206	20	31	0	0	0	7	25	4,2
207	26	27	1	0	0	6	17	4,2
208	30	23	0	0	0	5	19	4,3
209	28	21	0	2	2	8	20	4,2
210	30	21	1	0	0	5	16	4,2
211	39	19	2	0	0	5	12	4,3
212	25	23	0	0	0	6	21	4,2
213	37	27	1	0	0	6	15	4,2
214	26	28	0	0	0	6	17	4,3
215	18	24	1	0	5	6	21	5

216	27	32	1	0	0	9	29	4,2
217	25	30	3	0	0	8	22	4,4
218	19	20	2	0	0	8	16	4,4
219	22	25	3	2	0	6	13	4,6
220	35	29	2	0	0	6	23	4,4
221	37	35	4	0	0	8	27	4,2
222	30	15	1	0	0	0	9	4,4
223	30	32	0	0	0	9	18	4,4
224	37	26	3	3	0	6	25	4,4
225	25	19	1	0	0	0	13	4,4
226	29	19	3	0	0	7	15	4,2
227	44	33	2	0	0	9	25	4,2
228	36	25	1	1	0	7	27	4,5
229	44	27	1	0	0	5	21	4,6
230	22	23	2	0	0	5	28	4,7
231	47	24	1	2	0	9	22	4,5
232	38	23	3	0	0	5	25	4,3
233	32	20	1	0	3	7	28	4,2
234	32	15	3	0	0	2	23	4,4
235	32	20	1	0	1	8	25	4,3
236	27	18	1	0	0	8	30	4,3
237	32	27	2	0	0	7	8	4,3
238	19	23	3	0	0	4	13	4,6
239	27	23	2	2	0	5	29	4,3
240	36	28	1	0	2	5	18	5
241	41	25	3	0	3	3	19	4,5
242	22	26	2	0	0	5	14	4,2
243	27	29	2	0	0	0	10	4,7
244	35	22	1	0	0	5	14	4,7
245	24	24	1	0	2	2	16	4,3
246	38	33	1	0	0	5	13	4,3
247	44	34	1	2	0	5	15	4,8
248	39	23	1	2	1	6	14	4,2
249	35	20	1	0	0	6	17	4,2
250	41	27	3	4	0	8	26	4,8
251	28	28	4	1	0	5	25	4,2
252	32	32	2	2	3	7	22	4,4
253	19	22	2	4	5	6	14	4,7
254	22	24	3	2	7	5	30	4,7
255	33	30	1	2	0	6	7	4,3
256	20	21	0	0	0	5	12	4
257	28	26	1	2	0	7	10	5
258	36	22	0	1	0	7	16	4,4
259	19	18	1	2	0	5	17	4,4
260	22	27	0	0	0	6	14	4,2
261	25	27	3	3	6	5	31	4,9

262	40	27	0	3	0	5	26	4,2
263	40	27	4	3	5	8	21	4,6
264	19	24	0	0	2	1	13	4,5
265	37	24	6	2	2	9	16	4
266	41	22	3	2	5	7	21	4,2
267	36	24	4	2	0	5	29	4,6
268	33	33	0	0	1	7	21	4,0
269	28	28	4	3	7	7	26	4,6
270	33	22	3	2	0	7	24	4,2
271	22	26	1	0	0	2	10	4,3
272	40	22	0	2	1	6	10	4,0
273	22	25	1	0	0	8	12	4,2
274	43	27	0	2	0	7	16	4,7
275	26	26	1	4	3	7	15	4,3
276	28	23	0	3	1	5	11	4,3
277	28	23	5	3	5	7	17	5
278	39	21	3	0	5	8	24	4,3
279	23	24	1	0	0	8	14	4,9



Додаток В

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Державний заклад

«Південноукраїнський національний педагогічний університет

імені К.Д. Ушинського»

## ПРОГРАМА

нормативної навчальної дисципліни

«Вступ до спеціальності»підготовки бакалавр

(назва освітньо-кваліфікаційного рівня)

напряму 6.010101 – дошкільна освіта

(шифр і назва напряму)

спеціальності 

(шифр і назва спеціальності)

(Шифр за ОПІ ПП01)

Одеса

## ВСТУП

**Програма вивчення нормативної навчальної дисципліни “Вступ до спеціальності” складена відповідно до освітньо-професійної програми підготовки \_\_\_\_\_ бакалавр \_\_\_\_\_ напряму  
(назва освітньо-кваліфікаційного рівня)  
(спеціальності) “6.010101 – дошкільна освіта”**

**Предметом вивчення навчальної дисципліни є професія вихователя дошкільного закладу**

Міждисциплінарні зв'язки: зміст курсу, розпочинає цикл педагогічних дисциплін, що забезпечують теоретичну і практичну підготовку майбутніх педагогів з дошкільної освіти до професійної діяльності.

Програма навчальної дисципліни складається з таких змістових модулів:

1. **Професія – педагог дошкільної освіти.**
2. **Система підготовки педагога дошкільної освіти у вищому навчальному закладі.**

### **1. Мета та завдання навчальної дисципліни**

1.1. Метою викладання навчальної дисципліни “Вступ до спеціальності” є розкрити перед майбутніми фахівцями організацію навчального процесу у вищому навчальному закладі, перспективи і шляхи оволодіння професією вихователя дошкільних закладів.

1.2. Основними завданнями вивчення дисципліни “Вступ до спеціальності” є:

- формування системи базових понять, що розкривають сутність професійної діяльності педагога з дошкільної освіти;
- сприяння орієнтації і адаптації студентів як суб'єктів навчальної і професійно-педагогічної діяльності;
- створення позитивної мотивації щодо вибору професії та її засвоєння;
- формування свідомого ставлення до процесу оволодіння професією педагога з дошкільної освіти;
- ознайомлення зі структурою та вимогами процесу підготовки до професійної діяльності педагога з дошкільної освіти.

1.3. Згідно з вимогами освітньо-професійної програми студенти повинні:

**знати :**

- про сутність професії педагога з дошкільної освіти;
- про функції і засоби професійної діяльності педагога з

дошкільної освіти;

- про вимоги щодо якості професійної діяльності педагога з дошкільної освіти і його особистісних рис;
- про шляхи і засоби навчання професії педагога з дошкільної освіти у вищому навчальному закладі.

***вміти :***

- спостерігати і виявляти особливості здійснення професійної діяльності педагога з дошкільної освіти;
- рефлексувати та оцінювати власні можливості у засвоєнні професійно-педагогічної діяльності;
- планувати процес особистого розвитку і навчання професії педагога;
- самостійно організувати власну навчальну роботу.

**На вивчення навчальної дисципліни відводиться 108 годин/ 3 кредити ECTS.**

## **2. Інформаційний обсяг навчальної дисципліни**

### **Змістовий модуль 1.**

#### **Предмет і завдання курсу «Вступ до спеціальності»**

Місце курсу у системі професійної підготовки педагога дошкільної освіти. Загальна характеристика курсу: мета та завдання в процесі підготовки майбутніх педагогів. Структура курсу. Зв'язок курсу з іншими дисциплінами. Вимоги до рівня засвоєння курсу.

#### **Педагог у світі професій**

Сутність понять «професія» і «спеціальність». Класифікація професій. Історія виникнення і розвитку професії педагога. Спектр педагогічних професій. Чинники розподілу професії педагога на окремі спеціальності. Професія – вихователь дошкільного навчального закладу.

#### **Особливості та соціальне призначення професії педагога дошкільної освіти**

Соціально-економічні чинники виникнення і розвитку професії педагога дошкільної освіти. Специфіка професії вихователя дошкільного навчального закладу. Призначення і функції вихователя дошкільного закладу. Чинники, що визначають особливості професії педагога дошкільної освіти: вікові можливості дитини, вимоги її різнобічного розвитку, підготовка до навчання у школі, створення умов для укріплення фізичного та психічного здоров'я дитини. Соціальне призначення педагога дошкільної освіти.

### **Професійна діяльність і портрет педагога з дошкільної освіти**

Поняття «діяльність», «педагогічна діяльність», «професійно-педагогічна діяльність». Сутність професійно-педагогічної діяльності. Професійна і непрофесійна педагогічна діяльність. Ціннісні характеристики професійно-педагогічної діяльності. Вимоги педагогічної професії до особистості педагога. Документи, що регламентують професійно-педагогічну діяльність вихователя дошкільного навчального закладу.

Етапи становлення педагога – професіонала дошкільної освіти. Кар'єра педагога з дошкільної освіти.

## **Змістовий модуль 2.**

### **Загальні положення щодо підготовки фахівця у педагогічному вищому навчальному закладі**

Стратегія розвитку та державні стандарти вищої педагогічної освіти України. Підготовка педагогічних спеціалістів різних освітньо-кваліфікаційних рівнів. Культурологічна, психолого-педагогічна і методична складові підготовки майбутнього педагога до професійної діяльності. Зміст та структура кожної складової підготовки майбутнього педагога дошкільної освіти. Навчальний план підготовки фахівця (структура навчального плану підготовки «бакалавр», «спеціаліст», «магістр»). Види, форми і критерії якості підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти.

### **Організація навчання студента**

Основні форми організації навчання у вищому педагогічному закладі освіти. Аудиторна, самостійна, науково-дослідна робота студентів. Поняття «культура навчальної праці студентів». Формування

культури навчальної праці студента. Технологія організації особистої праці студента.

### Права і обов'язки студентів в процесі підготовки у вищому навчальному закладі

Права студентів в навчальному процесі за Конституцією України, законами України «Про мову», «Про вищу освіту», Декларацією прав людини. Позиція студента як об'єкта і суб'єкта навчального процесу. Взаємодія і співпраця студентів і викладачів. Структурні підрозділи університету та їх співпраця і взаємодія зі студентами.

## **3. Рекомендована література**

### **(законодавчі та нормативні документи)**

1. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу до закону : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>
2. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу до закону : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/2984-14>
3. Закон України «Про дошкільну освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу до закону : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>
4. Національна доктрина розвитку освіти у ХХІ столітті // Освіта України. – 2001. – № 1. – С. 22–25.

### **(основна література)**

1. Введение в специальность : учебное пособие для студентов пед. институтов / [автор. кол. Л. И. Рувинский, В. А. Кан-Калик, Д. М. Гришин и др.]. – М. : Просвещение, 1988. – 208 с.
2. Лемківська Г. П. Адаптація першокурсників в умовах вищого закладу освіти : навч. посіб. / Г. П. Лемківська, В. Є. Сорочинська, В. С. Штифурак. – К., 2001. – 128 с.

3. Мазоха Д. С. На шляху до педагогічної професії (Вступ до спеціальності) : навч. посіб. / Д. С. Мазоха. – Київ : Центр навчальної літератури, 2005. – 168 с.
4. Мороз О. Г. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація : навч. посіб. / О. Г. Мороз, В. О. Сластьонін, Н. І. Філіпенко. – К. : Правда Ярославичів, 1997. – 166 с.
5. Мороз О. Г. Професійна адаптація молодого вчителя : навч. посіб. / О. Г. Мороз. – К. : Вища школа, 1980. – 94 с.
6. Педагогічний пошук: книга для вчителя / [ред. В. Ф. Бех; упоряд. І. М. Баженова]. – К. : Рад. школа, 1988. – 496 с.
7. Пискунов М. И. Организация учебного труда студентов / М. И. Пискунов. – Минск : БГУ, 1982. – 120 с.
8. Раченко И. П. НОТ учителя: книга для учителя / И. П. Раченко. – М. : Просвещение, 1989. – 238 с.
9. Фіцула М. М. Вступ до педагогічної професії / М. М. Фіцула. – Тернопіль : «Навчальна книга – Богдан», 2003. – 136 с.
10. Щербакова К. Й. Вступ до спеціальності / К. Й. Щербакова. – К. : Вища шк., 1990. – 166 с.

**4. Форма підсумкового контролю успішності навчання**  
**іспит**

**5. Засоби діагностики успішності навчання тестування**



## ВСТУП

Програма вивчення нормативної навчальної дисципліни “Загальна педагогіка” складена відповідно до освітньо-професійної програми підготовки бакалавр напрямом  
(назва освітньо-кваліфікаційного рівня)  
(спеціальності) “6.010101 – дошкільна освіта”

Предметом вивчення навчальної дисципліни є теоретичні положення про сутність і організацію педагогічного процесу та їх використання у практиці професійної діяльності педагога.

**Міждисциплінарні зв’язки:** філософія, психологія, анатомія і фізіологія людини, соціологія, етика, естетика тощо.

Програма навчальної дисципліни складається з таких змістових модулів:

1. Загальні основи педагогіки
2. Педагогічний процес і його організація
3. Методика педагогічного процесу

### 1. Мета та завдання навчальної дисципліни

1.1. Метою викладання навчальної дисципліни “Загальна педагогіка” є надання майбутнім фахівцям у галузі дошкільної освіти основ теоретичних уявлень щодо особливостей предмету педагогіки і способів організації педагогічного процесу.

1.2. Основними завданнями вивчення дисципліни “Загальна педагогіка” є: розвиток педагогічного мислення студентів, здатності до аналізу й осмислення педагогічної дійсності; усвідомлення ролі педагогічної науки і практики в розвитку суспільства і окремої особистості; ознайомлення студентів з основними законами і закономірностями педагогічного процесу, способами його організації, факторами розвитку особистості тощо; формування у студентів умінь знаходити, аналізувати і систематизувати інформацію педагогічного змісту.

1.3. Згідно з вимогами освітньо-професійної програми студенти повинні:

**знати** : предмет і особливості педагогіки як мистецтва та наукової теорії, місце педагогічних знань в системі інших наук, фактори й обставини їхнього розвитку; базові педагогічні поняття; фактори та рушійні сили розвитку особистості; основні наукові теорії і концепції щодо його здійснення; сутність і особливості педагогічного процесу як



соціального явища і предмета професійної діяльності педагога, його мету, завдання, функції, загальні закони та закономірності; структурні компоненти, принципи, форми, методи, види і засоби організації педагогічного процесу, критерії оцінки його ефективності та можливості виявлення результативності.

**вміти:** застосовувати теоретичні знання з курсу «Загальна педагогіка» під час педагогічної практики, виконання курсових і дипломних робіт, навчальних проєктів; здійснювати вибір форм і методів організації педагогічного процесу в залежності від його мети й основних завдань; аналізувати результати педагогічної діяльності, узагальнювати й інтерпретувати їх; рефлексувати й оцінювати власні можливості в опануванні професійно-педагогічною діяльністю.

**На вивчення навчальної дисципліни відводиться 144 години/ 4 кредити ECTS.**

## **2. Інформаційний обсяг навчальної дисципліни**

### **Змістовий модуль 1. Загальні основи педагогіки**

Сфера педагогіки як теорії і практики збереження та трансляції людського досвіду. Предмет усвідомлення педагогічної практики і педагогічної науки. Педагогіка як мистецтво і як наукова теорія. Педагогіка як різновид гуманітарного знання. Загальна характеристика становлення і розвитку педагогічного знання. Основні поняття педагогіки та їх зміст (розвиток, навчання, виховання, освіта, педагогічний процес). Характеристика людини як індивіда, суб'єкта, особистості й індивідуальності. Особистість як людина культури. Механізми розвитку людини. Поняття про процеси інтеріоризації й екстеріоризації. Фактори, що впливають на розвиток людини (спадковість, середовище, виховання й освіта) та їх відображення в наукових теоріях і педагогічній практиці.

### **Змістовий модуль 2. Педагогічний процес і його організація**

Педагогічний процес як соціальне явище і предмет професійної діяльності педагога. Функції педагогічного процесу. Особливості педагогічного процесу: цілісність, динамічність, історична і соціальна обумовленість. Закони і закономірності педагогічного процесу. Поняття про цілі і завдання педагогічного процесу. Проблема цілепокладання в педагогічному процесі. Різнобічний розвиток особистості як мета сучасного педагогічного процесу. Складові різнобічного розвитку особистості як напрями педагогічного процесу (розумове, фізичне, моральне, естетичне, трудове виховання). Поняття про зміст педагогічного процесу. Складники педагогічного процесу та їх

культуровідповідність. Поняття про організацію педагогічного процесу. Принципи організації педагогічного процесу (визначення та загальна характеристика).

### **Змістовий модуль 3. Методика педагогічного процесу**

Поняття про форму організації педагогічного процесу. Різновиди форм організації педагогічного процесу (за віком тих, кого навчають; за кількісним складом та ін.) Критерії вибору форм організації педагогічного процесу. Сутність поняття «метод». Підходи щодо визначення методів організації педагогічного процесу та їх класифікації. Порівняльна характеристика і критерії вибору методів організації педагогічного процесу. Поняття «модель». Вихідні основи створення моделі організації педагогічного процесу. Сутність і характеристика сучасних моделей організації педагогічного процесу. Поняття про результативність педагогічного процесу. Сучасні підходи до визначення результативності педагогічного процесу та її показники (освіченість, компетентність, знання, уміння, навички, особистісні якості та ін.) Проблема критеріїв оцінювання результативності педагогічного процесу: поняття про якість освіти. Способи оцінювання результативності педагогічного процесу.

### **3. Рекомендована література**

1. Бордовская Н. В. Педагогика : [учебник для вузов] / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб : Изд-во «Питер», 2000. – 304 с.
2. Вишневський О. І. Теоретичні основи педагогіки : курс лекцій / О. І. Вишневський, О. М. Кобрій, М. М. Чепіль. – Дрогобич : Відродження, 2001. – 268 с.
3. Волкова Н. П. Педагогіка : посіб. для студ. вищих навч. закладів / Н. П. Волкова. – К. : Академія, 2001 – 576 с.
4. Вульфів Б. З. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках : учеб. пособ. / Б. З. Вульфів, В. Д. Иванов. – М. : Изд-во УРАО, 1997. – 288 с.
5. Галузинський В. М. Педагогіка: теорія та історія : навч. посіб. / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух. – К. : Вища школа, 1995 – 237 с.

6. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
7. Дулов А. И. Логико-структурный курс педагогики / А. И. Дулов. – Иркутск : ИГПУ, 1985. – 304 с.
8. Енциклопедія освіти / [ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
9. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу до закону : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>
10. Ильина Т. А. Педагогика : учебное пособие для пед. ин-тов / Т. А. Ильина. – М. : Просвещение, 1984. – 496 с.
11. Конституція України. – К. : Юрінком, 1996. – 80 с.
12. Корнетов Г. Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса / Г. Б. Корнетов. – М. : ИТПиМИО, 1994. – 265 с.
13. Кузьмінський А. І. Педагогіка : [підручник] / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К. : Знання–Прес, 2003. – 418 с.
14. Лихачев Б. Т. Педагогика. Курс лекций : учеб. пособие / Б. Т. Лихачев. – М. : Прометей, 1992. – 528 с.
15. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. / В. І. Лозова, Г. В. Троцько. – [2-е вид.]. – Харків : «ОВС», 2002. – 400 с.
16. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навчальний посібник / Н. Є. Мойсеюк. – [3-тє вид.]. – К. : Гранмна, 2001. – 607 с.
17. Національна доктрина розвитку освіти у ХХІ столітті // Освіта України. – 2001. – № 1. – С. 22–25.
18. Оконь В. Ведение в общую дидактику / В. Оконь. – М. : Высшая школа, 1990. – 382 с.
19. Педагогика / под ред. Г. Нойнера, Ю. К. Бабанского. – М. : Педагогика, 1984. – 368 с.

20. Педагогика : учебное пособие для пед. институтов / под ред. Ю. К. Бабанского. – М. : Просвещение, 1983. – 608 с.

21. Педагогика : [учебник] / под. ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Роспедагенство, 1996. – 604 с.

22. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – [3-те изд.]. – М. : Школа–Пресс, 2000 – 512 с.

23. Педагогіка : навч. посібник / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, Т. Ю. Осипова. – [2-е вид.]. – Харків : Бурун Книга, 2009. – 304 с.

24. Подласый И. П. Педагогика : учеб. для студентов высших пед. учеб. заведений / И. П. Подласый. – М. : Просвещение : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1996.– 432 с.

25. Стефановская Т. А. Педагогика : наука и искусство. Курс лекций : учебное пособие для студентов, преподавателей, аспирантов / Т. А. Стефановская. – Москва : Изд-во «Совершенство», 1998. – 368 с.

26. Фіцула М. М. Педагогіка : навчальний посібник для студентів / М. М. Фіцула. – Тернопіль : «Навчальна книга – Богдан», 1997. – 192 с.

27. Харламов И. Ф. Педагогика : учеб. пособ. для педагогических вузов / И. Ф. Харламов. – [2-е изд.]. – М. : Высшая школа, 1990. – 512 с.

28. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посібник / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

**4. Форма підсумкового контролю успішності навчання: іспит**

**5. Засоби діагностики успішності навчання: захист рефератів, тестування, контрольні роботи й індивідуальні завдання.**

Додаток Д

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Державний заклад

«Південноукраїнський національний педагогічний університет

імені К.Д. Ушинського»

ПРОГРАМА

нормативної навчальної дисципліни

Дошкільна педагогіка

підготовки бакалавр

(назва освітньо-кваліфікаційного рівня)

напряму 6.010101 «Дошкільна освіта»

(шифр і назва напряму)

спеціальності 

(шифр і назва спеціальності)

(Шифр за ОПП ПП03)

Одеса

## ВСТУП

Програма вивчення нормативної навчальної дисципліни «Дошкільна педагогіка» складена відповідно до освітньо-професійної програми підготовки бакалавр напряму  
(назва освітньо-кваліфікаційного рівня)  
 (спеціальності) «6.010101 – дошкільна освіта»

**Предметом** вивчення навчальної дисципліни є теоретичні положення про сутність і особливості організації педагогічного процесу у вихованні і навчанні дітей дошкільного віку.

**Міждисциплінарні зв'язки:** вступ до спеціальності, загальна педагогіка, вікова і педагогічна психологія, дитяча психологія, соціальна педагогіка, сімейна педагогіка, анатомія і фізіологія людини, тощо.

Програма навчальної дисципліни складається з таких змістових модулів:

1. Загальні основи дошкільної педагогіки.
2. Основні напрямки розвитку дитини дошкільного віку і методика організації педагогічного процесу у ДНЗ.
3. Педагогічні основи організації і змісту ігрової діяльності дошкільників.
4. Взаємодія ДНЗ, сім'ї та школи у розвитку і вихованні дитини дошкільного віку.

### **1. Мета та завдання навчальної дисципліни**

1.1. Метою викладання навчальної дисципліни «Дошкільна педагогіка» є надання майбутнім фахівцям з дошкільної освіти основ теоретичних уявлень щодо особливостей предмету дошкільної педагогіки і способів організації педагогічного процесу у сучасному дошкільному навчальному закладі.

1.2. Основними завданнями вивчення дисципліни «Дошкільна педагогіка» є : усвідомлення особливої ролі дошкільної педагогіки в системі професійної підготовки сучасного фахівця у галузі дошкільної освіти ; ознайомлення студентів із завданнями, змістом, методами різнобічного розвитку дітей дошкільного віку, особливостями організації педагогічного процесу у різних вікових групах дошкільного навчального закладу; формування системи педагогічних понять; розвиток педагогічного мислення, інтересу і зацікавленості до теоретичного пояснення педагогічних процесів.

1.3. Згідно з вимогами освітньо-професійної програми студенти повинні:

**знати:** предмет і особливості дошкільної педагогіки як науки, основні поняття дошкільної педагогіки та їх специфічний зміст, основні напрямки розвитку дитини дошкільного віку, загально-педагогічні підходи до виховання і особливості цього процесу на різних вікових етапах дошкільного дитинства, методика організації педагогічного процесу у дошкільному навчальному закладі (сутність, структурні компоненти, принципи, форми, педагогічно доречні методи і прийоми, види і засоби його організації), педагогічні основи організації і змісту ігрової діяльності дошкільників, форми взаємодії дошкільного навчального закладу, сім'ї та школи у вихованні дитини дошкільного віку, структуру і показники готовності дитини до навчання у школі.

**вміти:** застосовувати теоретичні знання з курсу „Дошкільна педагогіка” під час педагогічної практики, виконання курсових та дипломних робіт, навчальних проєктів; організовувати і реалізовувати пізнавальні, розвиваючі і виховні аспекти педагогічного процесу в дошкільному навчальному закладі, забезпечувати особистісно зорієнтований підхід до вихованців; організовувати ігрову діяльність дошкільників; здійснювати вибір доречних форм і методів виховання і навчання дітей в залежності від їх мети та основних завдань; організовувати доцільні форми взаємодії з сім'єю; здійснювати форми зв'язку ДНЗ і школи; здійснювати підготовку дитини до навчання у школі; аналізувати результати педагогічної діяльності; оцінювати власні можливості у засвоєнні професійно-педагогічної діяльності.

На вивчення навчальної дисципліни відводиться 144 години/4 кредити ECTS.

## **2. Інформаційний обсяг навчальної дисципліни**

### **Змістовий модуль 1. Загальні основи дошкільної педагогіки**

Дошкільна педагогіка як галузь педагогічних знань. Об'єкт, предмет, завдання дошкільної педагогіки. Основні поняття дошкільної педагогіки та їх специфічний зміст. Обґрунтування значення, місця і специфіки курсу «Дошкільна педагогіка» у загальному циклі педагогічних дисциплін. Значення дошкільного дитинства для розвитку особистості. Основні фактори розвитку дитини на етапі дошкільного дитинства. Дитинство як соціально-педагогічне явище. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні і становлення позиції «Я-у-світі» в дошкільному дитинстві. Варіативність програм розвитку, виховання і навчання дітей дошкільного віку. Значення програми в різнобічному розвитку дітей. Роль дорослого у розвитку дитини. Основні етапи розвитку теорії і практики дошкільної освіти.

## **Змістовий модуль 2. Основні напрямки розвитку дитини дошкільного віку і методика організації педагогічного процесу у ДНЗ.**

Поняття «фізичне виховання», «фізичний розвиток», «фізична вдосконалість» та ін. Становлення системи фізичного виховання дітей дошкільного віку. Мета, завдання, зміст, методи, засоби, форми організації фізичного виховання дітей дошкільного віку. Поняття «розумовий розвиток», «розумове виховання», «сенсорне виховання» та ін. Становлення і розвиток теорії розумового виховання дітей. Сенсорне виховання як основа розумового виховання дітей дошкільного віку. Мета, завдання, зміст, методи, засоби, форми організації розумового виховання дітей дошкільного віку.

Поняття «моральний розвиток», «моральне виховання», «моральні цінності» та ін. Становлення і розвиток теорії морального виховання дітей. Мета, завдання, зміст, методи, засоби, форми організації морального виховання дітей дошкільного віку.

Поняття «трудове виховання», «види праці дітей» та ін. Становлення і розвиток теорії трудового виховання дошкільників. Мета, завдання, зміст, засоби, форми організації трудового виховання дітей дошкільного віку. Становлення різних видів праці дітей. Умови виховання дошкільників у праці.

Поняття «естетичний розвиток», «естетичне виховання» та ін. Становлення і розвиток теорії естетичного виховання дошкільників. Мета, завдання, зміст, методи, засоби, форми організації естетичного виховання дітей дошкільного віку.

Специфіка поняття «педагогічний процес» у дошкільному навчальному закладі. Закономірності і структура педагогічного процесу у ДНЗ. Основні принципи організації педагогічного процесу у ДНЗ. Адаптація дітей до умов життя і виховання у ДНЗ. Особливості виховання і навчання дітей різних вікових періодів. Своєрідність організації педагогічного процесу у групах дітей раннього віку. Особливості розвитку і завдання виховання дітей середнього і старшого дошкільного віку. Організація педагогічного процесу у середніх і старших групах ДНЗ.

## **Модуль 3. Педагогічні основи організації і змісту ігрової діяльності дошкільників**

Поняття «дитяча гра», «провідний вид діяльності дитини», «предметно-ігрова діяльність», «творчі ігри», «режисерські ігри», «сюжетно-рольова гра», «театралізовані ігри», «будівельно-конструкційні ігри», «ігри з правилами», «дидактичні ігри», «рухливі ігри», «іграшка».

Гра – активний чинник виховання і розвитку культури дошкільника. Гра - провідна діяльність дитини, в якій відбувається її



психічний розвиток. Історичне походження ігрової діяльності. Теорії походження гри К. Грооса, Ф. Бойтендайка, Ж. Піаже та їх послідовників. Сучасні дослідження про роль гри у формуванні особистості дитини. Класифікація дитячих ігор. Творчі ігри дошкільників, їх характеристика, типові особливості, структура, особливості керівництва ними у різних вікових групах ДНЗ. Створення умов для розвитку творчих ігор. Ігри з готовим змістом і правилами їх характеристика, типові особливості, структура, особливості керівництва ними у різних вікових групах ДНЗ. Створення умов для розвитку ігор з правилами. Іграшка – найважливіший засіб розвитку гри. Історія іграшки як предмет мистецтва і засіб виховання. Різновиди іграшок. Педагогічні вимоги до іграшок. Використання іграшки в педагогічному процесі. Краса української народної іграшки.

#### **Змістовий модуль 4. Взаємодія дошкільного навчального закладу, сім'ї та школи у вихованні дитини дошкільного віку**

Поняття «готовність дитини до шкільного навчання», «соціально-психологічна адаптація до школи». Прогресивні ідеї Я.А. Коменського, К.Д. Ушинського, Є.І. Тихеевої про підготовку дітей до школи. Загальна та спеціальна підготовка дітей до навчання у школі, її сутність та зміст. Різні підходи сучасних вчених щодо готовності дитини до шкільного навчання. Готовність дитини до шкільного навчання як мета взаємодії ДНЗ, сім'ї та школи. Особливості виховної і навчальної роботи в старших групах ДНЗ. Основні завдання наступності в роботі ДНЗ і школи. Наступність у формах і методах навчання. Форми зв'язку ДНЗ та школи. Взаємодія вихователя і сім'ї на сучасному етапі. Типи сімей та сімейного виховання. Вихователь і батьки, мотиви взаємодії. Зміст та форми взаємодії ДНЗ і сім'ї.

### **3. Рекомендована література**

#### **Законодавча:**

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Дошкільне виховання. – 2009. – № 1. – С. 6–18.
2. Базовий компонент дошкільної освіти України / [наук. керів. А. М. Богущ]. – К. : Видавництво, 2012. – 26 с.
3. Державна цільова програма розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року // Практика управління закладом освіти. – 2010. – № 9. – С. 17–21.

4. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу закону :  
<http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/2984-14>
5. Закон України «Про дошкільну освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу до закону :  
<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>
6. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу до закону :  
<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>
7. Конституція України. – К. : Юрінком, 1996. – 80 с.
8. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Дошкільне виховання. – 2003. – № 2. – С. 3–8.
9. Кредитно-модульна система підготовки фахівців Болонської декларації // Вища школа. – 2004. – № 1. – С. 41–41.
10. Модернізація вищої освіти і Болонський процес : документ // Вища школа. – 2004. – № 2–3. – С. 97–126.
11. Наказ МОН України та Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності // Дошкільне виховання. – 2002. – № 3. – С. 24–28.
12. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ ст. // Дошкільне виховання. – 2002. – №7. – С. 4–9.
13. Освіта в Україні. Нормативна база / Є. К. Пашутинський. – [3-тє вид.]. – К. : КНТ, 2007. – 520 с.
14. Положення про експериментальний загальноосвітній навчальний заклад // Дошкільне виховання. – 2003. – № 3. – С. 25–27.
15. Примірний статут дошкільного навчального закладу // Дошкільне виховання. – 2003. – № 8. – С. 22–27.

#### **Основна:**

1. Болотина Л. Р. Дошкольная педагогика : учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов / Л. Р. Болотина. – М. : Просвещение, 1997. – 359 с.

2. Запорожец А. В. Основы дошкольной педагогики : учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов / А. В. Запорожец, Т. А. Маркова. – М. : Педагогика, 1980. – 399 с.
3. Козлова С. А. Дошкольная педагогика : учеб. пособ. для студ. пед.учеб. завед. / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. – М. : Академия, 2004. – 427 с.
4. Кононова И. М. Семинарские и практические занятия по дошкольной педагогике / И. М. Кононова. – М. : Просвещение, 1990. – 109 с.
5. Куриленко Т. М. Задачи и упражнения по дошкольной педагогике / Т. М. Куриленко. – М. : Просвещение, 1990. – 222 с.
6. Лобанова Е. А. Дошкольная педагогика : учебно-методическое пособие / Е. А. Лобанова. – Балашов : Николаев, 2005. – 76 с.
7. Логинова В. И. Дошкольная педагогика : в 2-х ч. : учеб. пособ. для студентов педагогических ин-тов / В. И. Логинова, П. Г. Саморукова. – М. : Просвещение, 1988. – 569 с.
8. Логинова В. И. Дошкольная педагогика : учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов / В. И. Логинова, П. Г. Саморукова. – М. : Просвещение, 1983. – 586 с.
9. Логинова В. И. Лабораторный практикум по дошкольной педагогике и методикам / В. И. Логинова, П. Г. Саморукова. – М. : Просвещение, 1991. – 157 с.
10. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Т. І. Поніманська. – К. : Академвидав, 2008. – 456 с.
11. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка. Практикум : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Т. І. Поніманська, І. М. Дичківська. – К. : Слово, 2007. – 352 с.
12. Поніманська Т. І. Основи дошкільної педагогіки : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Т. І. Поніманська. – К. : Абрис, 1998. – 446 с.
13. Поніманська Т. І. Підготовка фахівців з дошкільної освіти за кредитно-модульною системою організації навчального процесу / Т. І. Поніманська. – К. : Слово, 2010. – 303 с.

14. Струннікова Д. І. Дошкільна педагогіка : метод. посібник / Д. І. Струннікова. – Чернівці : Рута, 2002. – 88 с.

#### Додаткова:

1. Амонашвили Ш. А. Здравствуйте, дети! / Ш. А. Амонашвили. – М. : Просвещение, 1983. – 208 с.
2. Амонашвили Ш. А. Как живете, дети? / Ш. А. Амонашвили. – М. : Просвещение, 1986. – 176 с.
3. Артемова Л. В. Вчися, граючись / Л. В. Артемова. – К. :Томіріс, 1995. – 112 с.
4. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі» / [упоряд. О. Л. Кононко]. – [2-ге вид.]. – К. : Світич, 2008. – 430 с.
5. Байль Бригіта Дитина чемна і нечемна / Б. Байль. – Львів : Свічадо, 2008. – 256 с.
6. Башкірова Н. Ваш малюк – це особистість / Н. Башкірова. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2008. – 128 с.
7. Безрукова М. М. Експрес-підготовка до школи / М. М. Безрукова. – К. : Перо, 2009. – 192 с.
8. Бердникова Ю. Здорове маля / Ю. Бердникова, Т. Щукіна. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2008. – 128 с.
9. Білик Е. В. Розвиток і виховання дитини від народження до школи / Е. В. Білик. – Донецьк : БАО, 2006. – 240 с.
10. Богуславская З. М. Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста / З. М. Богуславская, Е. О. Смирнова. – М. : Просвещение, 1991. – 207 с.
11. Буре Р. С. Готовим детей к школе / Р. С. Буре. – М. : Просвещение, 1987. – 96 с.

#### 4.Форма підсумкового контролю успішності навчання – іспит.

5. Засоби діагностики успішності навчання : поточне тестування, усне і письмове опитування, захист рефератів, підсумкова контрольна робота.



## Додаток Е

**Результати за всією вибіркою  
(прикінцевий етап експерименту)**

	Вік	Ригідність/мобільність	Закономірності числового ряду	Виділення суттєвих ознак	Складні аналогії	Виключення понять	Розумові здібності	Успішність навчання
1	32	20	2	5	4	6	15	3,4
2	21	20	3	2	4	4	14	3,4
3	31	23	1	1	1	6	6	3,4
4	51	22	2	2	1	4	15	3,6
5	34	22	2	1	1	4	14	3,6
6	21	26	4	1	1	6	17	3,4
7	33	19	1	1	1	5	14	3,5
8	41	25	3	1	1	6	21	3,4
9	28	29	4	1	2	6	24	3,5
10	23	22	4	2	2	8	24	3,5
11	32	26	4	0	2	9	33	3,4
12	29	27	3	0	1	6	12	3,5
13	38	23	3	1	1	9	26	3,3
14	29	21	3	0	1	8	24	3,4
15	24	21	3	2	1	6	22	3,5
16	31	21	3	0	1	6	22	3,3
17	22	24	3	0	1	3	15	3,3
18	34	24	2	1	1	3	13	3,4
19	44	23	2	0	1	4	11	3,6
20	25	28	2	3	1	6	22	3,6
21	23	22	1	1	1	6	19	3,5
22	31	19	1	4	1	6	20	3,5
23	19	33	1	2	1	7	22	3,3

24	21	27	2	2	1	7	14	3,3
25	20	27	1	1	1	6	13	3,3
26	19	27	1	5	3	6	18	3,2
27	18	16	1	3	3	8	29	3,4
28	24	25	2	2	1	6	17	3,5
29	34	23	2	2	1	5	18	3,5
30	28	23	3	4	4	7	26	3,5
31	34	24	2	1	1	4	20	3,3
32	23	26	2	3	1	6	19	3,5
33	30	24	6	1	2	6	22	3,5
34	31	28	1	1	1	6	15	3,4
35	20	27	1	1	1	3	20	3,1
36	36	24	3	1	1	7	23	3,1
37	27	31	2	4	1	8	19	3,1
38	22	29	2	1	1	5	16	3,4
39	37	26	2	1	1	7	20	3,1
40	38	24	2	1	1	5	18	3,1
41	21	24	2	1	1	6	21	3,1
42	26	28	2	1	2	6	20	3,4
43	22	27	3	2	1	4	18	3,1
44	21	27	2	2	1	3	14	3,3
45	22	22	2	4	3	7	28	3,6
46	40	25	3	1	2	5	21	3,5
47	21	32	2	1	1	5	14	3,4
48	23	23	1	1	1	3	14	3,1
49	22	28	2	1	1	3	15	3,3
50	20	30	2	0	1	3	13	3,1
51	22	25	1	3	1	3	18	3,2
52	22	24	1	1	1	5	10	3,3
53	33	27	1	1	1	6	13	3,3
54	21	24	2	0	1	3	11	3,3
55	35	27	2	1	1	5	9	3,3
56	21	23	1	2	2	5	16	3,1
57	26	24	2	2	2	6	14	3,5
58	20	16	2	1	5	7	16	3
59	37	27	1	3	1	7	12	3,2
60	26	26	0	1	2	7	17	3,1
61	27	29	2	2	2	4	12	3,3
62	25	26	3	1	1	5	17	3,1
63	28	27	3	1	5	7	17	3,4
64	23	23	3	3	1	5	13	3,3
65	35	22	2	0	4	7	14	3,4
66	24	25	1	3	1	5	11	3,3
67	37	24	1	1	4	6	23	3,3
68	22	20	1	0	1	5	15	3,1
69	21	21	2	5	3	5	12	3,3

70	24	27	1	1	1	6	9	3,2
71	26	35	2	4	1	5	11	3,3
72	31	20	2	2	2	6	17	3,5
73	24	35	1	1	1	5	11	3,3
74	39	28	1	3	1	5	11	3,5
75	32	16	1	1	1	4	16	3,8
76	32	20	1	1	1	3	13	3,6
77	32	21	6	5	4	5	22	4,1
78	35	21	1	0	1	4	10	4,2
79	23	26	1	3	3	2	18	4,1
80	22	25	1	0	1	1	11	3,8
81	20	30	1	3	6	4	13	3,9
82	21	23	2	1	1	1	11	3,8
83	21	29	1	2	6	6	15	3,9
84	33	17	1	1	1	7	14	3,8
85	38	26	1	1	1	6	16	3,8
86	43	27	1	1	1	6	11	4,2
87	36	22	2	1	1	3	17	4
88	39	30	1	3	1	7	23	3,8
89	31	30	1	0	1	5	20	4,2
90	25	23	2	1	1	8	25	4
91	25	27	1	1	1	7	18	4
92	30	24	1	1	1	6	15	4
93	46	21	1	1	1	5	17	4
94	40	32	0	0	0	1	12	3,6
95	20	20	1	1	2	4	20	3,8
96	32	24	2	1	1	3	14	4
97	31	27	4	1	3	8	18	4
98	36	28	4	1	1	7	16	4,2
99	40	28	2	1	1	6	14	4
100	20	26	1	1	1	5	17	3,8
101	36	31	3	1	1	6	24	3,8
102	26	30	4	1	1	6	19	3,8
103	32	24	3	1	1	6	25	3,6
104	25	27	6	1	1	7	25	4,2
105	22	33	3	1	1	5	16	4
106	24	26	2	4	1	7	17	4
107	26	25	1	3	3	5	25	3,8
108	24	33	3	2	2	9	27	3,8
109	42	25	1	1	1	4	20	3,8
110	48	20	2	1	2	5	20	4
111	23	32	2	2	2	6	19	4,1
112	22	24	1	1	1	8	16	3,6
113	31	25	1	1	1	6	20	3,8
114	23	28	1	1	1	6	18	3,8
115	20	24	1	1	1	7	17	3,8



116	35	25	2	2	1	8	22	4,2
117	29	24	3	5	2	8	28	4
118	24	28	3	2	2	6	24	4,2
119	20	26	3	1	1	2	25	3,8
120	22	33	3	1	1	8	25	4,2
121	44	26	3	1	1	7	24	3,8
122	23	25	2	0	1	7	20	3,7
123	40	25	2	0	1	6	24	3,7
124	33	28	2	0	1	2	22	3,9
125	39	27	2	9	3	7	30	4,2
126	38	31	2	4	4	6	32	4,2
127	20	26	3	1	1	5	23	3,8
128	20	23	4	1	1	7	23	4,4
129	37	26	4	2	2	7	22	4,4
130	20	25	3	2	1	8	25	4,1
131	35	19	1	2	4	7	25	3,7
132	27	20	4	2	2	6	26	4,1
133	36	23	3	1	1	5	19	4
134	36	24	1	1	1	5	19	4,1
135	30	24	2	1	1	6	19	4
136	27	24	3	1	4	7	27	4,2
137	40	23	3	2	1	7	24	4,2
138	44	25	3	3	3	9	27	4,3
139	35	30	2	1	2	6	16	3,7
140	20	28	2	1	1	6	27	3,8
141	25	29	3	3	1	7	23	4,1
142	34	31	3	1	1	8	30	4,3
143	30	30	3	1	2	7	29	3,8
144	32	22	2	1	1	5	26	4
145	29	24	2	2	3	7	27	4,1
146	37	24	2	3	5	7	32	4,3
147	28	26	4	1	1	6	17	4
148	26	16	3	1	1	8	17	4
149	37	26	4	1	2	8	16	3,7
150	40	30	2	1	1	4	16	3,8
151	34	26	2	1	1	3	24	3,8
152	47	20	1	1	1	2	14	3,8
153	39	26	1	2	3	7	22	4
154	21	20	1	3	4	5	24	4
155	23	25	1	3	6	7	20	3,8
156	24	27	1	3	4	8	14	3,6
157	31	19	1	1	1	3	14	3,8
158	30	28	1	1	1	5	21	3,6
159	20	38	2	1	1	5	14	3,6
160	28	24	1	1	1	5	21	3,7
161	40	24	1	4	1	7	17	3,9

162	19	26	2	1	1	3	14	3,7
163	39	22	1	7	5	7	18	3,9
164	19	26	0	1	1	7	16	3,6
165	19	28	0	0	1	8	12	3,8
166	19	27	2	1	1	8	17	3,7
167	27	26	3	2	1	6	20	3,8
168	21	26	2	2	2	6	18	3,6
169	34	23	1	1	2	6	24	3,6
170	25	22	3	1	2	7	23	3,9
171	25	28	2	1	2	6	22	3,8
172	34	16	1	1	1	6	24	3,9
173	21	32	0	0	2	6	14	3,6
174	33	22	1	1	1	2	20	4,1
175	24	21	1	1	1	4	14	3,7
176	23	26	4	2	2	5	22	4,2
177	21	26	1	1	1	7	11	3,8
178	22	22	0	0	0	4	10	3,8
179	41	25	1	3	1	6	14	3,8
180	43	25	1	1	2	4	13	3,7
181	28	26	1	1	1	3	10	3,6
182	40	26	1	3	1	7	13	3,6
183	38	26	1	3	1	7	13	3,7
184	33	26	2	1	1	6	21	4
185	35	24	1	0	1	6	13	4
186	43	28	3	3	1	6	16	4,2
187	35	22	1	1	6	6	23	4
188	28	32	2	1	1	6	14	4
189	21	28	1	2	1	5	15	4
190	38	24	6	3	2	9	18	4
191	19	28	1	1	3	7	11	4,1
192	38	28	1	2	1	5	19	4,0
193	30	28	3	1	1	7	19	4,2
194	32	25	1	0	1	6	23	4,1
195	23	24	1	2	1	5	15	4,0
196	32	31	1	0	1	4	11	4,1
197	24	22	1	2	0	2	11	4,0
198	22	27	1	1	2	2	13	4,0
199	25	24	1	1	1	5	13	4,1
200	38	15	6	3	6	9	31	4,5
201	20	29	5	3	6	7	33	4,8
202	20	23	1	1	2	2	14	4,3
203	31	34	1	1	1	4	14	4,2
204	21	21	0	0	0	2	17	4,3
205	18	24	1	2	3	5	22	5
206	21	30	1	1	1	7	25	4,2
207	31	27	1	0	1	6	17	4,2

208	31	22	1	1	1	5	19	4,3
209	29	21	1	2	3	8	21	4,2
210	31	20	1	0	1	5	17	4,2
211	40	19	3	1	2	5	16	4,3
212	26	23	1	2	2	6	21	4,2
213	38	26	2	1	2	6	16	4,2
214	27	27	2	2	2	6	17	4,3
215	19	24	3	3	5	7	24	5
216	28	30	1	1	1	9	29	4,2
217	26	30	4	2	2	8	26	4,4
218	20	20	3	2	1	8	25	4,4
219	23	25	3	2	1	7	20	4,6
220	36	29	2	1	1	6	23	4,4
221	38	33	5	3	2	8	27	4,2
222	31	15	2	2	2	2	14	4,4
223	31	31	1	1	1	9	18	4,4
224	38	25	3	3	2	7	25	4,4
225	26	19	1	0	1	2	13	4,4
226	30	19	3	1	1	7	17	4,2
227	45	32	2	1	1	9	25	4,2
228	37	25	1	1	1	7	25	4,5
229	45	27	1	1	1	5	21	4,6
230	23	22	2	1	1	5	28	4,7
231	48	23	2	2	2	9	24	4,5
232	39	23	3	1	1	5	25	4,3
233	33	20	2	1	3	7	28	4,2
234	33	15	3	2	1	4	23	4,4
235	33	19	1	1	1	8	25	4,4
236	28	18	1	1	1	8	24	4,4
237	33	27	2	1	1	7	18	4,3
238	20	23	3	2	1	4	18	4,6
239	28	23	2	2	1	5	29	4,7
240	37	27	3	1	4	7	20	5
241	42	25	4	2	3	4	20	4,5
242	21	25	3	2	1	5	22	4,2
243	28	28	3	2	1	2	18	4,7
244	36	22	1	1	1	5	14	4,7
245	25	24	1	1	2	2	18	4,5
246	39	32	1	1	1	5	18	4,5
247	45	33	2	4	2	7	15	4,8
248	40	21	1	2	1	6	17	4,2
249	36	20	1	1	3	6	17	4,2
250	42	27	3	4	1	8	26	4,8
251	29	28	5	2	2	5	25	4,2
252	33	32	2	2	3	7	24	4,4
253	20	22	2	4	5	6	24	4,7

254	23	24	4	2	7	5	30	4,7
255	34	30	2	2	2	6	17	4,3
256	21	21	1	0	1	5	12	4
257	37	25	1	2	1	7	10	5
258	37	22	1	1	1	7	16	4,4
259	20	18	1	2	1	5	19	4,4
260	22	27	1	0	1	6	14	4,2
261	26	27	3	3	6	6	31	4,9
262	41	27	1	3	1	5	26	4,2
263	41	27	5	4	5	8	27	4,6
264	20	24	0	0	2	2	13	4,5
265	38	24	6	3	3	9	29	4
266	42	22	3	3	5	7	27	4,2
267	37	24	5	3	1	5	29	4,6
268	34	33	1	0	1	7	18	4,2
269	29	28	4	4	7	7	28	4,6
270	34	22	3	2	1	7	28	4,4
271	23	26	2	2	1	5	18	4,3
272	41	22	1	2	4	6	16	4,0
273	23	25	1	2	3	8	16	4,2
274	29	26	1	2	1	7	18	4,7
275	29	25	2	4	3	7	17	4,3
276	29	23	1	3	2	5	15	4,3
277	29	23	6	4	5	7	27	5
278	40	20	3	1	5	8	26	4,5
279	24	24	2	2	3	8	18	4,2

## Додаток Ж

## Узагальнена характеристика вибірки студентів за підготовленістю до самостійної навчальної діяльності

(на прикінцевому етапі експерименту)

Рівні успішності навчання	абс.	абс.	Підготовленість до самостійної навчальної діяльності ( $\bar{x}$ )															
	До	Після	А		В		С		D		I		F		G		H	
			До	Після	До	Після	До	Після	До	Після	До	Після	До	Після	До	Після	До	Після
такі, що навчаються задовільно	74	69	26,84	27,09	25,23	25,00	1,0 1	2,04	0,9 5	1,61	0,6 1	1,58	5,0 0	5,59	16,26	16,94	3,2 7	3,32
такі, що навчаються добре	125	110	29,19	29,65	25,94	25,21	1,2 6	1,73	0,8 0	1,47	0,5 5	1,58	5,3 4	5,47	18,55	18,27	3,8 6	3,85
такі, що навчаються відмінно	80	100	30,16	31,52	24,89	24,98	1,6 4	2,33	0,9 1	1,83	1,1 4	2,09	5,7 9	6,20	19,00	21,54	4,4 1	4,40
Усього	279	279	28,73	29,42	25,35	25,06	1,3 0	2,03	0,8 8	1,63	0,7 6	1,75	5,3 7	5,75	17,93	18,91	3,8 4	3,85

## Додаток 3

## Характеристика вибірки студентів за проявом відкритості до змін

(на прикінцевому етапі експерименту)

Рівні	мобільні				проявляють риси ригідності		Усього за вибіркою		ригідні		Усього за вибіркою		Усього за вибіркою по рівням			
	До	Післ я	До	Післ я	До	Після	До	Після	До	Після	До	Післ я	До	Післ я	До	Після
	абс.	%	абс.	%	абс.	абс.	%	%	абс.	абс.	%	%	абс.	абс.	%	%
такі, які навчають ся задовільн о	-	-	-	-	54	55	19,4	19,7	20	14	7,2	5	74	69	100	100
такі, які навчають ся добре	-	-	-	-	84	82	30,1	29,4	41	28	14,7	10	125	110	100	100
такі, які навчають ся відмінно	-	-	-	-	59	75	21,1	26,9	21	25	7,5	9	80	100	100	100
Усього	-	-	-	-	197	212	70,6	76	82	67	29,4	24	279	279	100	100

## Додаток К

## Характеристика вибірки студентів за рівнями розвитку розумових здібностей

(на прикінцевому етапі експерименту)

Рівні	Нижче за середній		Усього за вибіркою		Середній		Усього за вибіркою		Вище за середній		Усього за вибіркою		Усього за вибіркою по рівням			
	До	Після	До	Після	До	Після	До	Після	До	Після	До	Після	До	Після	До	Після
	абс.	абс.	%	%	абс.	абс.	%	%	абс.	абс.	%	%	абс.	абс.	%	%
такі, які навчаються задовільно	26	18	35,1	26,1	43	47	58,1	68,1	5	4	6,8	5,8	74	69	100	100
такі, які навчаються добре	30	18	24	16,4	73	78	58,4	70,9	22	14	17,6	12,7	125	110	100	100
такі, які навчаються відмінно	18	6	22,5	6	41	59	51,3	59	21	35	26,2	35	80	100	100	100
Усього	74	42	26,5	15,1	157	184	56,3	65,9	48	53	17,2	19	279	279	100	100

## Додаток Л

## Прогноз успішності навчання для студентів заочної форми навчання,

віком 17 років

17 лет			Показник С (бали)						
			0	1	2	3	4	5	6
Показник І (бали)	0	-95,0%	3,35	3,39	3,42	3,44	3,46	3,47	3,48
		<b>предск</b>	<b>3,53</b>	<b>3,58</b>	<b>3,63</b>	<b>3,67</b>	<b>3,72</b>	<b>3,77</b>	<b>3,82</b>
		+95,0%	3,71	3,77	3,83	3,91	3,99	4,07	4,15
	1	-95,0%	3,40	3,44	3,47	3,49	3,50	3,52	3,53
		<b>предск</b>	<b>3,58</b>	<b>3,62</b>	<b>3,67</b>	<b>3,72</b>	<b>3,77</b>	<b>3,81</b>	<b>3,86</b>
		+95,0%	3,76	3,81	3,88	3,95	4,03	4,11	4,19
	2	-95,0%	3,43	3,47	3,50	3,53	3,55	3,56	3,57
		<b>предск</b>	<b>3,62</b>	<b>3,67</b>	<b>3,71</b>	<b>3,76</b>	<b>3,81</b>	<b>3,86</b>	<b>3,90</b>
		+95,0%	3,81	3,86	3,93	4,00	4,07	4,15	4,24
	3	-95,0%	3,46	3,50	3,54	3,56	3,58	3,60	3,61
		<b>предск</b>	<b>3,66</b>	<b>3,71</b>	<b>3,76</b>	<b>3,81</b>	<b>3,85</b>	<b>3,90</b>	<b>3,95</b>
		+95,0%	3,87	3,92	3,98	4,05	4,12	4,20	4,29
	4	-95,0%	3,49	3,53	3,57	3,59	3,62	3,63	3,65
		<b>предск</b>	<b>3,71</b>	<b>3,76</b>	<b>3,80</b>	<b>3,85</b>	<b>3,90</b>	<b>3,94</b>	<b>3,99</b>
		+95,0%	3,93	3,98	4,04	4,11	4,18	4,26	4,34
	5	-95,0%	3,51	3,55	3,59	3,62	3,65	3,67	3,68
		<b>предск</b>	<b>3,75</b>	<b>3,80</b>	<b>3,85</b>	<b>3,89</b>	<b>3,94</b>	<b>3,99</b>	<b>4,04</b>
		+95,0%	4,00	4,04	4,10	4,17	4,24	4,31	4,39
	6	-95,0%	3,53	3,57	3,61	3,65	3,67	3,69	3,71
		<b>предск</b>	<b>3,80</b>	<b>3,84</b>	<b>3,89</b>	<b>3,94</b>	<b>3,99</b>	<b>4,03</b>	<b>4,08</b>
		+95,0%	4,06	4,11	4,17	4,23	4,30	4,37	4,45
	7	-95,0%	3,54	3,59	3,63	3,67	3,70	3,72	3,74
		<b>предск</b>	<b>3,84</b>	<b>3,89</b>	<b>3,93</b>	<b>3,98</b>	<b>4,03</b>	<b>4,08</b>	<b>4,12</b>
		+95,0%	4,13	4,18	4,24	4,30	4,36	4,43	4,51



