

9. Психологічне супроводження військовослужбовців в діяльності за екстремальних умов / під науковою редакцією доктора психологічних наук, професора Ложкіна Г.В. – К.: В/ч А 0515, 2003. - 140 с.

10. Ложкін Г.В., Сьомін С.В., Пеньковський С.В. Військова психологія: терміни, поняття, визначення. Словник-довідник: Навч. посібник. – К.: ІЗМН, 1996. – 144 с.

11. Біла книга національної освіти України / Акад. пед. наук України; за ред. В. Г. Кременя. – К.: АПН України, 2009. – 144 с.

12. Соціально-психологічний супровід академічної групи як засіб розвитку культури спілкування студентів / Дис... канд. психол. наук: 19.00.05 / Л.В. Власенко; Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2005.

13. Наказ Міністерства освіти і науки України № 1248 від 30.12.2009 р. «Про покращення соціально-педагогічного і психологічного супроводу навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації».

Г. О. Ковальчук, доктор педагогічних наук,
професор кафедри педагогіки та психології
ДВНЗ «Київський національний економічний
університет імені Вадима Гетьмана», м. Київ

ФЕНОМЕН САМОКЕРОВАНОГО НАВЧАННЯ У ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНІЙ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ

Самокероване навчання (СКН) визначають як процес, в якому люди беруть на себе ініціативу в діагностиці потреб навчання, розробці цілей навчання, виявленні людських і матеріальних ресурсів для навчання, виборі й застосуванні відповідних стратегій навчання та оцінки результатів навчання (М. Ноулз) [1; 7]. СКН відбувається за рахунок поєднання особистісних та процесуальних елементів, де індивід несе основну відповідальність за власну

активність у навчальному процесі та результати навчання (Р. Брокетт і Р. Хіємстра) [1; 4, С. 24].

Публікації наукових зарубіжних і вітчизняних досліджень що витоків та розвитку теорії самокерованого навчання в освіті дорослих глибоко аналізує М. Г. Дернова [1, с. 52-63]. Зокрема, учена висвітлює різні аспекти СКН у наукових працях в цій галузі: методи самостійного управління і контролю (М. Ш. Ноулза); його характеристики, зокрема такі як навколишнє середовище (Дж. Спера, Д. Мокера), особистісні якості учнів (Р. Брокетта, Л. Гульєльміно, Р. Хіємстри), ментальні наслідки рефлексії (С. Брукфілда, Д. Мезірова, Р. Бояцис), моніторинг пізнавальних процесів (Д. Гаррісона); проблеми психологічної незалежності учнів у процесі навчання (Х. Лонга) тощо [1].

Сучасні дослідження тенденцій розвитку концепції «освіти для всіх» і специфічних характеристик феномену *самокерованого навчання (СКН)* на різних його рівнях складності дають підстави стверджувати про можливість застосування методологій та принципів СКН у професійно-орієнтованому навчанні учнів різних освітньо-вікових груп (школярів, студентів, дорослих учнів у післядипломній та неформальній освіті тощо). Так, зокрема, модель організації СКН за М. Ноулзом включає такі етапи [1; 7]:

- 1) діагностика потреб;
- 2) формулювання цілей;
- 3) визначення ресурсів;
- 4) вибір стратегій;
- 5) оцінка результатів.

До основних особливостей СКН відносять такі [1; 4]: самоуправління розглядається як континуум, або характеристика, яка існує в кожній людині і навчальній ситуації; самокероване навчання може включати в себе різні види діяльності і ресурси, такі як самостійне читання, участь у дослідницьких групах, стажування, електронний діалог, рефлексивна діяльність у письмовій формі тощо; учень бере на себе відповідальність за різні рішення, пов'язані з навчальною діяльністю; самокерований учень здатний реалізувати трансфер

знань та вмінь від навчальної до практичної ситуації; – роль викладача в самокерованому навчанні полягає в забезпеченні комунікації з учнями, організації навчальних ресурсів, оцінки досягнутих результатів, а також сприяння розвитку критичного мислення учнів.

Основними рівнозначними компонентами моделі СКН є такі: особистість учня, навчальний процес, організація навчання, соціальний контекст [1; 7]. Для цілей нашого дослідження до таких ми також віднесемо: навчальні цілі, зміст навчання і джерела знань. Сучасні моделі самокерованого навчання – інтерактивні й багатокомпонентні, враховують освітньо-вікові характеристики учнів, дидактичний контекст і форми і технології навчання [1; 2].

Центральним компонентом в СКН є *модель особистої відповідальності* (PRO-модель Р. Брокетта і Р. Хіемстри). Тут самокероване навчання розглядається з позицій навчального процесу (зовнішні характеристики) і учня (внутрішні характеристики) [1; 4]. Автори зазначають, що людина здатна взяти на себе особисту відповідальність за власне навчання, що в дидактичному контексті є «здатністю і/або готовністю людей взяти під контроль своє власне навчання, що і визначає їх потенціал самостійності та здатності до управління способом реакції на контекстні соціальні ситуації навчання» [1; 4, с. 26].

Модель складається з таких компонентів:

- Компонент «*Самокерованого навчання*» включає в себе взаємодію викладача, який веде процес, та учня, що бере на себе основну відповідальність за реалізацію та оцінку процесу навчання.
- Компонент «*Самокерованого учня*» включає характеристики, які сприяють особистій відповідальності за власне навчання.
- Інтеграція зовнішніх і внутрішніх характеристик сприяє формуванню компонента «*Самокерування у навчанні*».

Інший варіант СКН – РРС-модель [1]. Основними рівнозначними елементами моделі є: особистість учня (*person*), навчальний процес (*process*) і соціальний контекст (*context*).

Складові у цій РРС-моделі мають такі характеристики [1; 8]:

– Компонент *«Особистість»* включає в себе характеристики особистості, такі як творчість, критична рефлексія, ентузіазм, життєвий досвід, задоволеність життям, мотивація, попередня освіта, стійкість і «Я» – концепція.

– Компонент *«Процес»* передбачає навчальний процес, включаючи допомогу, стилі навчання, планування, організацію та оцінку здібностей, стилі викладання та технологічні навички.

– *«Контекст»* включає оточення і соціально-політичний клімат, в тому числі культура, влада, навчальне середовище, фінансове забезпечення, стать, клімат навчання, організаційні стратегії, політична обстановка, раса тощо. Соціальний контекст в даній моделі включає в себе як політичні, так і соціальні елементи і розширюється за межі фізичного середовища, включаючи емоційні аспекти учня. Цей компонент враховує необхідність розуміння ролі соціальної реальності в процесі навчання (Дж. Спер, Д. Мокер).

В цілому, для реалізації СКН, учень повинен бути високою мірою самокерованим, навчально-освітній процес має заохочувати учнів взяти під контроль власне навчання, а соціально-політичний контекст і навчальне середовище забезпечують умови для цього. Дослідження показали, що навчання визначається обставинами, оточуючими учнів, набагато більше, ніж їх рішучістю або мотивацією, адже не всі учні мають високі рівні саморегуляції та самоуправління, а отже й здатність до самокерування в навчанні.

Ф. Кенді обґрунтовує *чотирирівнірну модель самокерованого навчання*, що включає в себе такі аспекти [1; 5]:

- самоврядування як особистий атрибут (особиста автономія);
- як готовність проводити власне навчання (самоуправління);
- як спосіб організації і самоконтролю навчання;
- як особисте прагнення до можливості навчання в природному (неформальному) соціальному оточенні [1; 5, с. 23].

З урахуванням теорії емоційного інтелекту використовується модель самокерованого навчання Р. Бояціс [1], що передбачає: зображення ідеального образу свого «Я»; розуміння свого реального «Я», усвідомлення сильних сторін

і невідповідностей; розроблення плану дій – детального керівництва з розвитку необхідних навичок; тренування; забезпечення взаємодії з іншими для свого розвитку й адекватної рефлексії щодо свого «Я».

Важливим компонентом самокерованого навчання є готовність учня до самоуправління навчанням. На нашу думку, самоуправління у навчально-пізнавальному процесі є природнім прагненням суб'єкта, що базується на його здатності до самоорганізації. Як зазначає І. Сліпухіна, самоорганізація – це утворення впорядкованих структур, що відбувається не за рахунок дії зовнішніх сил (чинників), а в результаті внутрішньої перебудови системи. Це поняття, яке вказує на розвиток у напрямі від менш складних об'єктів до складніших та більш впорядкованих форм організації... В кожному випадку самоорганізація залежить від складності й природи системи, яка вивчається [3].

Практика показує, що без відповідного наставництва учень переважно не готовий до самоорганізації свого навчання. Тому в нашій роботі в організації СКН від простого до складного студентам пропонуються різноманітні завдання щодо самопроектування з використанням agile-методів (Agile-project «Я – мій освітній проект»). При цьому, залишається актуальним питання, яким чином підхід СКН може бути застосований до організації формального навчання у закладі вищої освіти, як узгодити програмові вимоги до результатів навчання та їх бажаність для студентів; наскільки студенти готові сприймати себе активним суб'єктом у конкретній навчальній ситуації: чи усвідомлюють себе самокерованою особистістю; чи хочуть за допомогою навчання вирішити свої життєво важливі проблеми й досягти важливої життєвої мети; чи прагнуть до професійної реалізації здобутих знань, умінь і навичок. За відмінностями у готовності до СКН можна виділити такі групи студентів :

група 1 – характеризується високим рівнем готовності до участі в організації навчання. Найбільш значимим результатом в навчанні для студентів цієї групи є знання й уміння у прикладних галузях, безпосередньо пов'язані з професійною діяльністю;

група 2 – характеризується низьким рівнем готовності до участі в самоорганізації навчання. У навчанні більшу значимість для цих студентів представляють теоретичні знання в порівнянні з практичною підготовкою;

група 3 – студенти, які випадково вступили у ЗВО, чи мають несправджувані очікування від навчання або негативне ставлення до занять. Ці студенти характеризуються нижчою порівняно з іншими групами готовністю до самоорганізації навчання.

З урахуванням рівнів суб'єктної готовності до самоуправління у моделі СКН викладач розробляє настанови й завдання, обирає стратегії, відповідні рівням, на яких діють учні (Дж. Гроу [1; 6]):

- На *першому етапі* учні мають низький рівень самоврядності й потребують авторитарної стратегії навчання, коли їм дають докладні вказівки, що робити. Викладач виконує роль адміністратора або коуча.

- На *другому етапі* учні мають помірний рівень самокерованості й відповідають на мотиваційні стратегії, що використовуються для активізації їх інтересу. Викладач виступає в ролі мотиватора й гіда.

- На *третьому етапі* учні показують середній рівень самоуправління й бачать себе в якості учасників в освіті. Вони вивчають певний обсяг матеріалу самостійно і сприймають викладача як помічника, що допомагає у прийнятті рішень і підтримує у використанні навичок.

- *Четвертий етап* характеризується високим рівнем самокерування учнів, які здатні сформулювати власні цілі і стандарти, використовувати різноманітні ресурси. Роль викладача полягає в делегуванні – розвивати здатність учня до навчання.

У разі, якщо студенти демонструють високу готовність до участі в самоорганізації навчання, завдання викладача полягає в тому, щоб створити для них сприятливі умови для навчання, забезпечити їх необхідними методами і критеріями, які допомогли б з'ясувати свої потреби в навчанні. Навчальні програми повинні бути побудовані на основі можливого трансферу знань в життя, а послідовність і терміни вивчення змісту програм повинні враховувати

можливості для студентів щодо їх подальшого саморозвитку. У зв'язку з цим, важливим підходом в організації навчання стає його індивідуалізація в рамках особистісно-орієнтованої парадигми освіти, що реалізує суб'єктні дидактичні цілі (СДЦ) та формальні цілі навчання [2].

Література:

1. Дернова М. Г. Моделі самокерованого навчання в освіті дорослих // Освіта дорослих : теорія, досвід, перспективи: зб. наук.пр. / [редкол. Л.Б. Лук'янова (голова) та ін.]; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – Луганськ :Вид-во «Ноулідж», 2013. – Вип. 7. – 360 с. – С. 52 – 63.
2. Ковальчук Г. О. Технології навчання економічних дисциплін в системі неперервної освіти (теоретико-методичний аспект) : моногр. – К. : КНЕУ, 2014. – 511 с.
3. Сліпухіна І. А. Формування технологічної компетентності майбутніх інженерів з використанням системи комп'ютерно орієнтованого навчання : монографія. – Луцьк : СПД Гадяк Жанна Володимирівна, 2014. – 356 с.
4. Brockett R. G., Hiemstra R. (1991). Self-Direction in Adult Learning : Perspectives on Theory, Research and Practice. – London : Routledge. – 276 p.
5. Candy P. C. (1991). Self-Direction for Lifelong Learning : A Comprehensive Guide to Theory an Practic. – San Francisco Jossey-Bass Publishers.
6. Grow G. O. (1991). Teaching Learners to be Self-Directed. Adult Education Quarterly, 41 (3), P.125-149.
7. Knowles Malcolm, Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers – Publisher: Association Press (1975) – 135 p.
8. Spear, G. E., & Mocker, D. W. (1984). The organizing circumstance: Environmental determinants in self-directed learning: Adult Education Quarterly, 35(1), P.1-10.