

ПОЛТАВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ АГРАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет інженерно-технологічний

Кафедра будівництва та професійної освіти

Пояснювальна записка

до кваліфікаційної роботи на здобуття ступеня вищої освіти

магістр

на тему: **«Розвиток когнітивної компетентності здобувачів аграрної фахової
передвищої освіти технологіями самостійної роботи»**

Виконав: здобувач вищої освіти
за освітньо-професійною програмою
*Професійна освіта (Аграрне виробництво,
переробка сільськогосподарської продукції та
харчові технології)*
спеціальності 015 Професійна освіта (Аграрне
виробництво, переробка
сільськогосподарської продукції та харчові
технології)
ступеня вищої освіти *магістр*
групи *015ПОмд_21*
МАНДЗІЮК Роман Андрійович

Керівник: КАНІВЕЦЬ Ірина

Полтава – 2024 року

ВСТУП

Актуальність теми. Сучасне суспільство висуває перед закладами фахової передвищої освіти завдання підготовки фахівців, здатних самостійно набувати знання, мислити критично та застосовувати здобуті навички на практиці. Це завдання реалізується через пошук оптимальних форм, методів і засобів навчання, які сприяють розвитку, самовдосконаленню та самореалізації особистості. У цьому контексті особливо важливо забезпечити опанування здобувачами методів когнітивної діяльності під час самостійної роботи, а також розвиток їхньої когнітивної компетентності.

Важливість оволодіння здобувачами методами самостійної когнітивної діяльності визначається тим, що в процесі навчання у закладах фахової передвищої освіти формується основа професійної компетентності та навички самостійної роботи. У цьому зв'язку надзвичайно важливо, щоб здобувачі, засвоюючи знання та способи їх отримання, розуміли: самостійна робота завершує та доповнює інші форми навчання. Адже тільки ті знання, які стали результатом особистої діяльності, можуть вважатися справжнім надбанням людини.

У роботах С. Ісаєвої, Н. Соловей, І. Летуновської наводяться визначення понять «самостійна робота», «самостійна когнітивна діяльність», «самостійність». Разом із тим, у наукових дослідженнях багатьох авторів простежується певна неоднозначність у трактуванні сутності самостійної роботи здобувачів вищої освіти. Недостатньо вивченими залишаються аспекти класифікації та систематизації самостійних робіт, формування навичок самостійної пізнавальної діяльності у майбутніх фахівців, а також умови, які сприяють систематичності цих робіт. Слабо опрацьованими залишаються питання критеріїв і рівнів пізнавальної самостійності, методики їх оцінювання, а також інші важливі аспекти організації самостійної навчальної діяльності.

Аналіз освітньої практики показує, що навчальний процес часто орієнтований переважно на формування знань, умінь і навичок, які нерідко стають самоціллю. Це створює протиріччя між потребою розвивати у здобувачів передвищої освіти широку самостійність у пізнавальній діяльності та їхніми

реальними можливостями в рамках існуючої освітньої практики.

Враховуючи прояви зазначеного протиріччя та актуальність обраної теми, було визначено проблему дослідження: які умови сприяють розвитку когнітивної компетентності здобувачів фахової передвищої освіти через цілеспрямовану організацію їхньої самостійної роботи?

Метою дослідження є визначення сутності та потенціалу самостійної когнітивної роботи як ефективного інструменту для розвитку когнітивної компетентності здобувачів фахової передвищої освіти.

Об'єкт дослідження: самостійна робота здобувачів освіти у системі фахової передвищої професійної освіти.

Предмет дослідження: оволодіння здобувачами фахової передвищої освіти методами самостійної когнітивної діяльності в умовах цілеспрямованої організації самостійної роботи.

Гіпотеза дослідження: Розвиток когнітивної компетентності здобувачів аграрної фахової передвищої освіти технологіями самостійної роботи буде ефективним, якщо:

- визначити зміст поняття самостійної роботи як специфічного виду навчальної діяльності та визначити її варіативність з урахуванням навчальних цілей і завдань підготовки в ЗВО;

- врахувати психофізіологічні і психопедагогічні засади при організації навчальної діяльності;

- теоретичною основою навчально-виховного процесу закладів професійної підготовки є теорія навчальної діяльності;

- модель навчання, що виховує оволодіння студентами різноманітними способами самостійної пізнавальної діяльності - це комплекс умов навчання, що будують навчальний процес, і забезпечує відображення свідомої самостійності в навчальній діяльності;

- розробити та описати рівні самостійної пізнавальної діяльності та нормативи їх виконання.

Завдання дослідження:

1) На основі вивчення літературних джерел зрозуміти основні елементи самостійної роботи у ЗВО та визначити її унікальні особливості як методу організації самостійних пізнавальних процесів.

2) Зрозуміти наукові принципи організації навчальної діяльності здобувачів у передвищій аграрній професійній освіті та визначити роль діяльній теорії навчання у сприянні самостійної роботи та набутті здобувачами самостійних пізнавальних навичок.

3) Провести аналіз практики організації самостійної освітньої діяльності здобувачів освіти в контексті сучасного закладу професійної передвищої освіти.

4) Визначити умови розвитку самостійної пізнавальної діяльності здобувачів освіти аграрного ЗВО, які в сукупності утворюють педагогічну модель та визначити методи їх реалізації в процесі самостійної роботи.

5) Провести експерименти для перевірки практичності моделі та оцінки її ефективності за встановленими критеріями.

Методологічною основою дослідження стали ключові теоретичні та філософські концепції, що сприяють глибшому розумінню процесів пізнання та розвитку особистості, зокрема в умовах самостійної когнітивної діяльності здобувачів освіти. Основними елементами методологічного підходу є: ключові аспекти теорії пізнання; концептуальні засади діяльній та творчої природи особистості; філософія суб'єктно-гуманістичного підходу до навчання; принципи взаємозв'язку теорії і практики; принципи активності в процесі діяльності; детермінізм; єдність свідомості і діяльності.

Ці методологічні засади допомогли побудувати цілісне розуміння процесу організації самостійної когнітивної діяльності в контексті підготовки здобувачів фахової передвищої освіти та визначити напрямки для подальших досліджень у цій галузі.

Для досягнення цілей, визначених у дослідженні, та перевірки гіпотез було застосовано комплекс загальнонаукових і педагогічних методів. Серед них: аналіз психолого-педагогічної літератури, вивчення нормативних документів,

проведення педагогічного експерименту, моделювання педагогічного процесу, спостереження, анкетування та методи математичної обробки даних.

Організація дослідження. Теоретико-експериментальна робота здійснювалася в три етапи.

На першому етапі - пошуково-підготовчому - проводився аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми, розроблялися вихідні позиції дослідження, логіка пошукового експерименту з метою виявлення найефективніших форм і засобів, що сприяють розвитку самостійної когнітивної діяльності здобувачів освіти.

На другому етапі - експериментальному - здійснювалися перевірка й уточнення робочої гіпотези, цілей, завдань дослідження, виконувався констатувальний експеримент, удосконалювалася логіка формульованого експерименту, апробувалися основні ідеї авторської моделі оволодіння здобувачами освіти методами самостійної когнітивної діяльності.

На третьому етапі - узагальнюючому - уточнювали деякі теоретичні положення дослідження, проводили аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи, розробляли практичні рекомендації, оформляли рукопис дисертації.

Дослідно-експериментальною базою дослідження стали Хорольський аграрний коледж Полтавського державного аграрного університету. В експерименті було заліяно близько 500 здобувачів освіти і 120 викладачів.

Наукова новизна і теоретична значимість дослідження:

1. Уточнено сутність і структуру самостійної роботи та самостійної когнітивної діяльності здобувача освіти в контексті суб'єктно-діяльнісного підходу.

2. Виявлено потенціал діяльнісного підходу до організації самостійної діяльності як способу успішного засвоєння здобувачами освіти методами самостійної когнітивної діяльності.

3. Запропоновано систему самостійних робіт здобувачів освіти, що

позитивно впливає на якість знань і практичних умінь, оволодіння здобувачами освіти методами самостійної когнітивної діяльності.

4. Теоретично обґрунтовано і перевірено на практиці методику формування в здобувачів освіти навичок самостійної когнітивної діяльності. Вона базується на сучасних підходах до навчання, зокрема діяльнісній теорії, яка підкреслює важливість активної участі студентів у процесі навчання. Ця методика орієнтована на розвиток когнітивних здібностей і здатності до самостійного мислення, аналізу та оцінки інформації.

5. Виділено критерії для визначення рівнів сформованості у здобувачів освіти когнітивної самостійності.

6. Експериментально доведено необхідність цілеспрямованого формування у здобувачів освіти прийомів самостійної діяльності у взаємозв'язку з мотивацією, визначено оптимальну послідовність їх запровадження.

Практична значимість дослідження полягає в такому:

- отримані результати дають змогу дати на допомогу викладачеві конкретні рекомендації щодо ефективної організації та управління процесом оволодіння здобувачами освіти методами самостійної когнітивної діяльності;

- Запропонована методика передбачає розвиток у здобувачів освіти як узагальнених, так і конкретних прийомів розумових дій, що пов'язано з активним стимулюванням пізнавальних мотивів;

- розроблена система самостійних робіт є керівництвом для побудови різних типів завдань з урахуванням розвитку методів самостійної когнітивної діяльності здобувачів освіти;

- отримані дані дослідження можуть бути використані для вдосконалення змісту навчання та особливостей навчання у закладах фахової передвищої освіти аграрного профілю.

РОЗДІЛ 1. Теоретичні передумови організації самостійної роботи здобувачів аграрної фахової передвищої освіти

1.1. Навчальна праця здобувача аграрної фахової передвищої освіти як складний і специфічний вид діяльності

У загальному сенсі слово «робота» позначає цілеспрямовану діяльність людини, спрямовану на зміну навколишнього середовища, в результаті якої створюються необхідні для задоволення матеріальних і духовних потреб суспільства об'єкти та умови [1]. Трудова діяльність - категорія соціальна, вона має суспільний характер.

Сучасна діяльність людини має величезну різноманітність. Вона включає в себе працю, що орієнтована на виробництво матеріальних благ, виховання та навчання (педагогічну діяльність), а також науково-дослідницьку діяльність та інші аспекти.

В цьому списку особливе значення має розумова праця (інтелектуальна діяльність) [2]. Психологи виділяють три основні види діяльності: гру, навчання та роботу. Навчальна діяльність є специфічним видом, що пов'язаний із процесом отримання нових знань, умінь і навичок або зміною вже існуючих [3].

Термін «навчальна діяльність» має багато значень і наповнюється специфічним змістом, що пов'язаний із особливим «відповідальним ставленням» особи до предмета навчання протягом усього процесу.

Таким чином, навчальна діяльність не є частиною матеріального виробництва. Як форма інтелектуальної праці, вона має навчально-виховний характер і відрізняється від інших типів діяльності специфічними цілями, завданнями, змістом умов, як зовнішніх, так і внутрішніх, методами і труднощами, особливостями психічних процесів, а також оригінальним підходом до управління та контролю. Вітчизняна педагогіка вищої освіти, спираючись на вчення про перетворювальну роль праці, вважає, що навчальна діяльність не є нейтральною. Як і інші види праці, вона здійснює перетворювальний вплив не лише на соціальне середовище, а й на самих студентів [5].

На сучасному етапі розвитку психолого-педагогічних знань основними питаннями теорії навчальної діяльності є: 1. Взаємозв'язок і розмежування навчальної діяльності, вивчення та навчання. 2. Основні характеристики навчальної діяльності. 3. Зміст навчальної діяльності. 4. Вікові та індивідуальні особливості формування і розвитку навчальної діяльності. 5. Співвідношення мотиваційних і інтелектуальних аспектів навчальної діяльності [6].

До основних характеристик навчальної діяльності, які відрізняють її від інших форм навчання, належать: 1) її спрямованість на засвоєння навчального матеріалу та вирішення навчальних завдань; 2) у процесі навчання відбувається засвоєння загальних способів дій та наукових понять; 3) загальні способи дій передують вирішенню конкретних завдань; 4) навчальна діяльність веде до змін у самому суб'єкті; 5) вона змінює психічні характеристики та поведінку учня.

Навчальна діяльність характеризується суб'єктністю, активністю, предметністю, цілеспрямованістю та усвідомленістю, а також має власну структуру та зміст. Аналіз змісту цієї діяльності починається з визначення її предмета, тобто того, на що вона спрямована: в даному випадку – на засвоєння знань, оволодіння узагальненими способами дій, відпрацювання прийомів, методів, програм і алгоритмів, що веде до розвитку самого учня. Це є основним предметом чи змістом навчальної діяльності. У загальному вигляді зміст і властивості навчальної діяльності представлені на рис. 1.

Навчальна діяльність має зовнішню структуру, що включає основні компоненти: мотивацію, навчальні завдання в різних формах і ситуаціях, навчальні дії та операції. Кожен з цих компонентів має свої специфічні характеристики. Оскільки навчальна діяльність є інтелектуальною, вона має таку ж структуру, як і будь-який інший інтелектуальний акт, що включає мотив, план (задум, програму), виконання (реалізацію) та контроль [8].



Рис. 1 Предметний зміст і властивості навчальної діяльності

Мотиви є внутрішніми спонукальними силами, які стимулюють людину до виконання певної діяльності. Мотивація є не тільки важливим елементом структурної організації навчального процесу, але й суттєвою рисою самого суб'єкта цієї діяльності. Вона може бути як внутрішньою, так і зовнішньою по відношенню до діяльності, проте завжди залишається внутрішньою характеристикою особистості як суб'єкта цієї діяльності [9].

Цілі є найважливішими для людини предметами, явищами, завданнями та об'єктами, досягнення і володіння якими визначають суть її діяльності. Мета проявляється як результат цієї діяльності. Цілі можуть бути як близькими, так і далекими, особистими або суспільними, в залежності від того, яку важливість їм надає людина та яку роль її діяльність відіграє в соціальному житті [10].

Під навчальними цілями розуміють очікувані кінцеві або проміжні результати дій, що сприяють реалізації мотивів учня. Процес досягнення цілей

навчальної діяльності має етапний характер (див. рис. 2).

Діяльність не є простою сумою окремих дій. У будь-якому її прояві дії утворюють певну систему, мають взаємозв'язок, організовані в певному порядку та реалізуються за визначеним планом. Таким чином, дія виступає як структурна одиниця діяльності, що характеризується орієнтацією на досягнення мети [11].

Діяльність розпочинається з визначення цілей, що ґрунтуються на потребах і мотивах, а також розробки плану подальших дій. Наступним етапом є виконання самих дій. Завершується процес оцінкою та аналізом отриманих результатів.

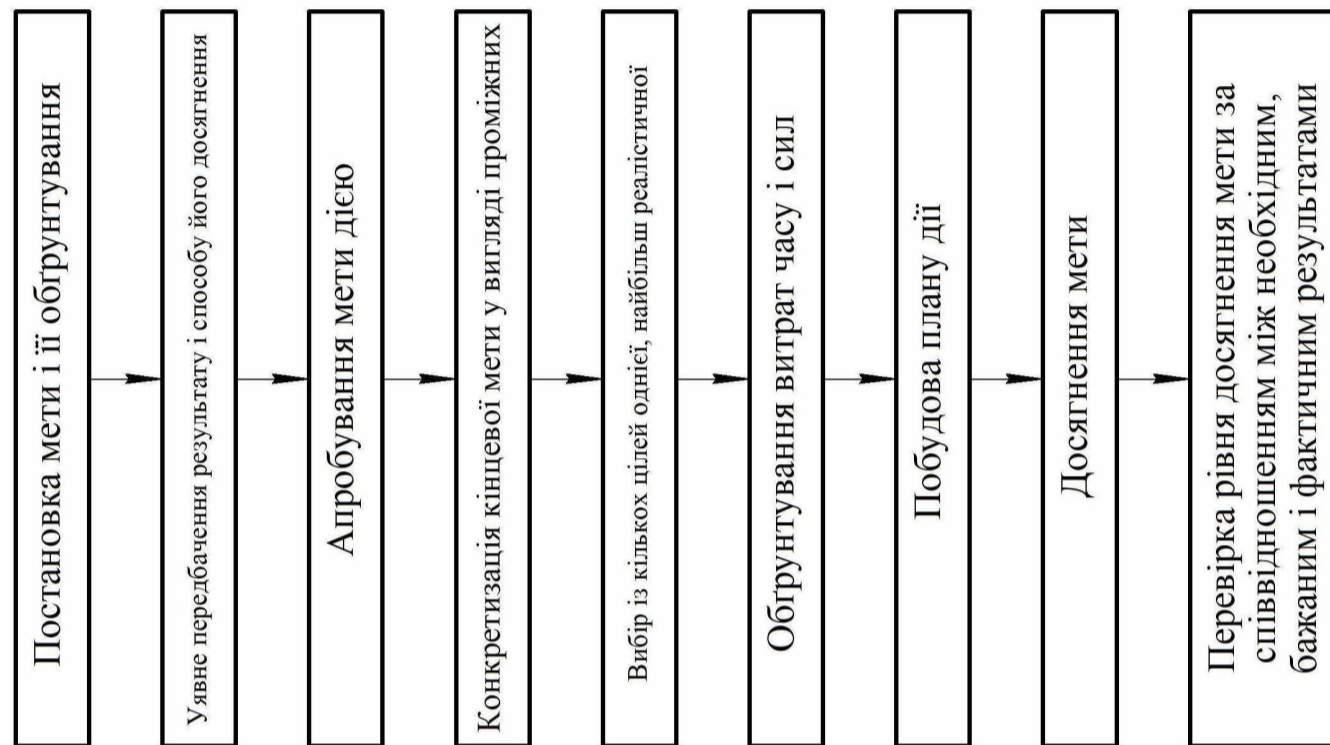


Рис.2 Етапи реалізації цілей навчальної діяльності

Способи і прийоми – це дії, які застосовуються людиною для досягнення поставлених цілей діяльності [12]. Вони можуть включати одну або кілька операцій (див. рис. 4). Успіх навчальної діяльності значною мірою залежить від ефективного педагогічного керівництва. Таке керівництво повинно бути

орієнтоване на освоєння учнями різних видів навчальних дій, таких як орієнтовні, виконавчі та оціночні.

На репродуктивному рівні учень виконує та оцінює дії відповідно до інструкцій і зразків, а в дещо змінених умовах обирає типові методи, використовуючи метод проб і помилок. На продуктивному рівні учень самостійно формулює завдання, спираючись на аналіз умов нової ситуації, розділяє їх на складові частини та шукає нові й нестандартні способи вирішення.

На рис. 3 показано етапи керівництва процесом засвоєння здобувачами освіти навчальних дій.

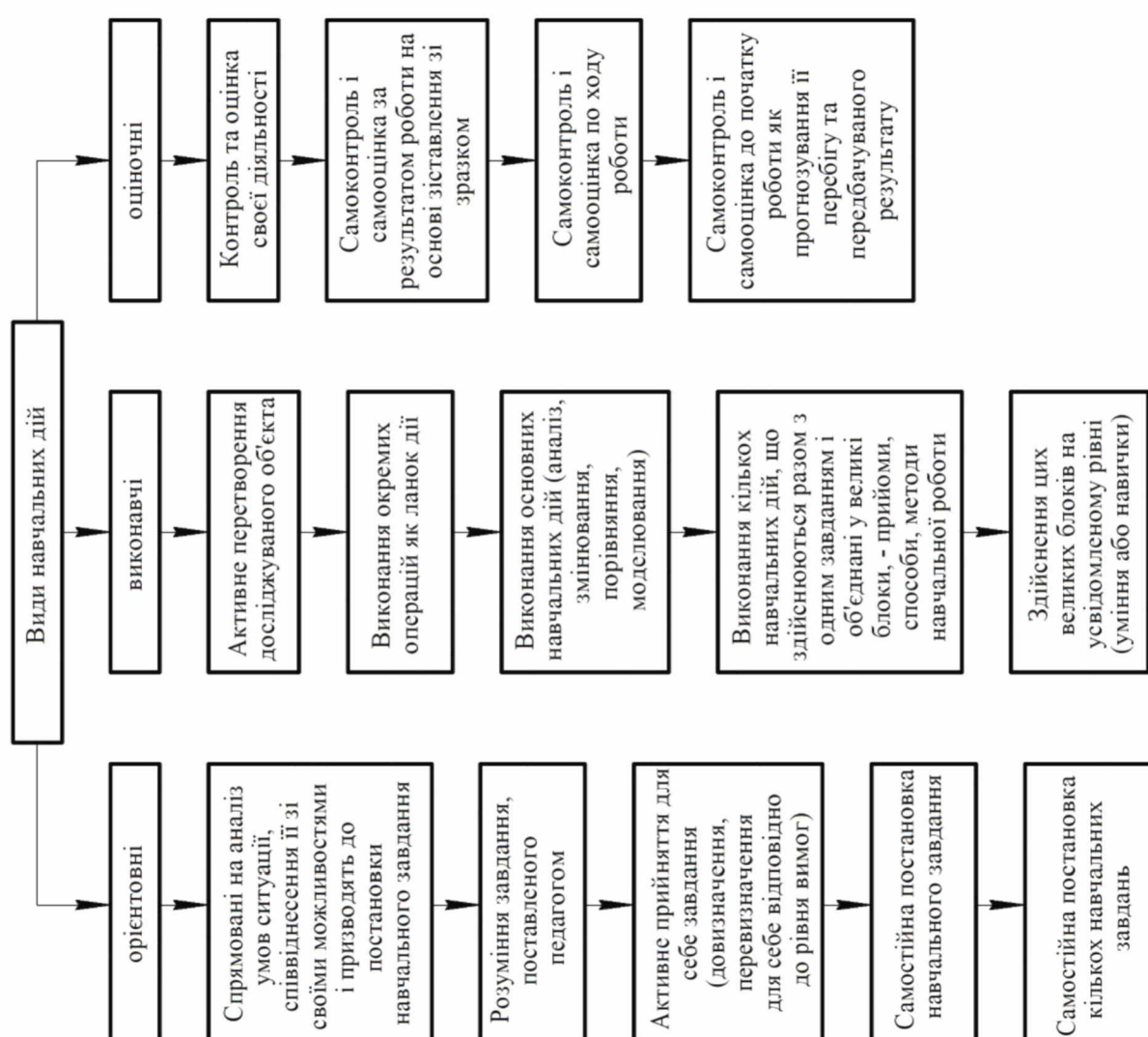


Рис. 3 Етапи керівництва засвоєнням навчальних дій

Головними ознаками діяльності людини є її предметність і суб'єктність [13]. Предметність діяльності проявляється у соціальних умовах, які визначають

діяльність людини, а також у її взаємозв'язках із значеннями, що закріплені в схемах дій, мовних поняттях, цінностях, ролях і соціальних нормах. Суб'єктність, у свою чергу, виявляється через різні аспекти активності особистості, такі як вплив психічного образу, сформованого попереднім досвідом, потребами, установками, емоціями, цілями та мотивами, які визначають напрямок і вибір діяльності. У контексті особистості це стосується «значення для себе», яке мотиви надають різним подіям та діям. У процесі діяльності людина проявляє себе як суб'єкт. Об'єкт діяльності - це те, на що вона орієнтована, а суб'єкт - людина, яка її здійснює. При цьому людина є також суб'єктом пізнання як навколишньої реальності, так і самої діяльності.

Виділяють три основні підходи щодо аналізу діяльності [14]:

- Генетичний: у цьому підході соціальна спільна діяльність розглядається як вихідна форма, а інтеріоризація виступає механізмом розвитку психіки.

- Структурно-функціональний підхід ґрунтується на принципі аналізу «за одиницями», що передбачає розгляд реальності як суми складових частин, кожна з яких має властивості, притаманні всьому цілому. Ієрархічні зв'язки між елементами діяльності є динамічними, і в залежності від ролі об'єкта в структурі діяльності змінюється зміст психічного відображення, рівень усвідомленості (усвідомлений чи неусвідомлений) та тип регуляції діяльності (довільний чи мимовільний).

- Динамічний підхід зосереджується на вивченні механізмів, які сприяють розвитку діяльності. У цьому контексті активність є надситуативною, що стимулює саморозвиток діяльності та виникнення нових її форм [15].

Діяльність реалізується на основі психофізіологічних механізмів, сприйняття результатів дій та уявлень про системну організацію вищих психічних функцій.

1.2. Психофізіологічні та психолого-педагогічні засади організації навчальної діяльності здобувачів аграрної фахової передвищої освіти

Кожен, хто навчається, характеризується власним стилем навчальної

діяльності, ставленням до неї, здатністю до навчання.

Студентство є ключовим етапом у формуванні особистості, коли проявляються різноманітні інтереси. Це період активної соціалізації, що готує людину до ролі «діяча» та професіонала. Викладачі враховують цей аспект при розробці змісту, проблематики та методів організації навчального процесу та спілкування в ЗВО [16].

Важливим показником здобувача освіти як учасника навчального процесу є його здатність виконувати різні види та форми навчальної діяльності. Проте результати спеціальних досліджень свідчать про те, що більшість здобувачів освіти не вміють ефективно слухати та записувати лекції, а також конспектувати літературу (зазвичай фіксується лише 18-20% лекційного матеріалу). У зв'язку з цим викладач має важливе завдання - сприяти формуванню студента як активного учасника навчальної діяльності. Однак це також вимагає активності з боку самого студента.

Навчальна діяльність є фізіолого-психологічним процесом, що потребує різноманітних рухів, які контролюються нервовою системою. Важливу роль у цьому відіграє формування умовних рефлексів. Таким чином, навчальна діяльність студента, з точки зору її походження та функціонування, є умовно-рефлекторною діяльністю. З цього випливає, що знання, вміння, звички та переконання можна розглядати як системи умовних рефлексів, які формуються під впливом зовнішніх подразників [17].

Людський організм є складною динамічною системою, основна характеристика якої полягає в тому, що життєдіяльність усіх його органів, клітин і тканин організована через складні механізми саморегуляції. Відомо, що існують три ключові системи управління організмом: гуморальна система, що діє через кров і лімфу; ендокринна система, яка регулює діяльність органів за допомогою гормонів; та нервова система, що інтегрує роботу органів і їхніх систем, забезпечуючи єдину координацію. Нервова система впливає на функціонування організму, коригує і регулює його діяльність, забезпечуючи зворотний зв'язок з навколишнім середовищем [18].

Оскільки навколишній світ постійно змінюється, людині потрібно адаптуватися до цих змін, формуючи нові зв'язки, що відповідають новим умовам, тобто створюючи нові динамічні стереотипи. Ці зміни особливо помітні в студентському житті. Щороку збільшується обсяг знань, стає складнішою їх структура, а умови організації навчального процесу зазнають змін. Внаслідок цього також змінюються вимоги до студентів, які займаються інтелектуальною діяльністю.

Ці зміни відбуваються швидко, під впливом прискорених процесів диференціації та інтеграції науки, виникнення нових її галузей, а також завдяки передовим технічним і технологічним досягненням у сучасному виробництві. У відповідь на ці трансформації мозок значно вдосконалюється, збагачуючись новими рефlekсами вищого порядку. Такі зміни можливі завдяки важливій властивості нервової системи - її пластичності, яка дозволяє їй адаптуватися до умов часу, місця, характеру та видів навчальної діяльності, а також до побутових і інших обставин [19].

Цей виклад фізіологічних властивостей, що визначають організацію навчальної діяльності студентів, є лише частиною наукових основ. Однак важливо зауважити, що навчальна діяльність також включає психологічний аспект. Серед основних психологічних факторів, що суттєво впливають на ефективність навчально-виховного процесу в університеті, одним із найважливіших є психологічна спрямованість студента. Це поняття охоплює такі елементи, як цілі, мотиви поведінки, потреби, інтереси, ідеали, переконання, установки та тенденції особистості.

Основою спрямованості особистості є її потреби, які визначають мотивацію та поведінку індивіда. Однією з головних потреб студентів є потреба у спілкуванні, що дозволяє їм не лише пізнавати інших, а й краще розуміти себе. Це сприяє налагодженню різноманітних зв'язків, розвитку дружніх відносин, а також обміну знаннями, думками, емоціями та досвідом соціальної взаємодії. Проте, як і інші потреби, потреба в спілкуванні змінюється і вдосконалюється з часом. Наприклад, духовні потреби студентів формуються переважно в процесі

навчально-виховної діяльності, відповідно до зростаючих вимог до їхньої майбутньої професії [20].

Ще однією важливою характеристикою, що має значний вплив на навчання та виховання здобувачів освіти, є пізнавальні психічні процеси. Серед основних таких процесів психологи виділяють відчуття, сприйняття, пам'ять, мислення, мовлення та інші. Їх роль у навчальному процесі є безсумнівною, оскільки без цих процесів неможливо не лише засвоїти наукові знання, але й сформувати переконання, виконати практичні завдання. Саме ці психічні процеси складають основу навчальної діяльності студентів. Розуміння педагогом та самим студентом сутності кожного з цих процесів є необхідним для ефективного використання їх у процесі навчання [21].

Відчуття є базовими психічними процесами, з яких починається пізнавальна діяльність. Вони відображають окремі властивості та якості предметів або явищ, які безпосередньо впливають на наші органи чуття. Фізіологічною основою відчуттів є функціонування аналізаторів. Відчуття мають величезну різноманітність. Кількість аналізаторів відповідає кількості видів відчуттів: зорових, слухових, рухових, нюхових, смакових, больових, дотикових, вібраційних та органічних. У процесі навчання особливо важливими є зорові та слухові відчуття, адже через органи зору та слуху ми отримуємо понад 95% інформації про навколишній світ [22].

Сприйняття є більш складним психічним пізнавальним процесом у порівнянні з відчуттями. Спільною рисою між ними є те, що обидва процеси представляють собою форми безпосереднього відображення в свідомості студентів предметів або явищ, які вивчаються, через органи чуття. Відмінність полягає в тому, що відчуття фіксують окремі ознаки та властивості предметів, тоді як сприйняття охоплює їх у цілому, у всій сукупності. При цьому особливо яскраво виявляється осмисленість навчального матеріалу [23].

Осмислення - це діяльність, в основному, аналітико-синтетична. Осмислити - значить, глибоко продумати, проаналізувати факти і явища, зробити на їхній основі правильні висновки. Осмислення пов'язане з аналізом - розчленуванням

навчального матеріалу на його складові частини з виділенням істотного, головного. Процес осмислення навчального матеріалу глибоко індивідуальний, хоча часто проходить під керівництвом викладача [24].

Пам'ять - психічний процес, від якого залежить результат навчальної діяльності студентів, оскільки він пов'язаний із найважливішими пізнавальними діями – запам'ятовуванням, збереженням і відтворенням навчального матеріалу, а також усього того, що було в минулому досвіді того, хто навчається (у вигляді образів, думок, дій, почуттів).

Розрізняють пам'ять оперативну, або короткочасну і довготривалу. Перехід від першого виду пам'яті до другого поступовий. Дослідами встановлено, що для запам'ятовування на рівні довготривалої пам'яті та чи інша інформація має приблизно п'ятикратно «проциркулювати» каналами оперативної пам'яті. Це забезпечується такими репродуктивними формами навчання, як вправи, практичні заняття, семінари, а на лекціях - використанням прийому «повторення» [25].

Мислення є процесом опосередкованого та узагальненого пізнання об'єктів і явищ реального світу, зосередженого на їх суттєвих властивостях, зв'язках і відносинах. Він розпочинається з визначення мети, після чого відбувається пошук і формулювання гіпотези. Завершується цей процес перевіркою прийнятого рішення. Рівень мислення студента визначається активним використанням знань, а не їх пасивним і механічним застосуванням. Мислення, яке виникає на основі чуттєвого пізнання, виходить за його межі, дозволяючи людині усвідомлювати те, що не може бути сприйнято безпосередньо через органи чуття [26].

Однією із головних характеристик здобувача освіти як учасника навчального процесу є його здатність до навчання. У психології ця здатність розглядається з різних точок зору, але спільним у розумінні цього терміна є те, що це потенційна риса особистості, яка виявляється в різних умовах її життєдіяльності [27].

Складнощі навчального процесу у ЗВО посилюються тим, що, поряд із швидким розвитком нових знань, спостерігається їхнє швидке застарівання. Тому важко уявити фахівця, який, один раз «вивчивши» науку, не займався б постійною

самоосвітою, не слідкував за новими дослідженнями та не впроваджував би останні досягнення науки у свою професійну діяльність. Самоосвіта і самовиховання є єдиними реальними шляхами, які можуть запобігти передчасному «моральному старінню» будь-якого спеціаліста, зокрема випускника аграрного закладу фахової передвищої освіти.

1.3. Самостійна робота здобувача аграрної фахової передвищої освіти - вища форма навчальної діяльності

До сьогодні термін «самостійна робота» студентів залишається багатозначним. Аналіз наукових досліджень та практики навчання у сучасних вищих навчальних закладах показує, що вчені по-різному трактують суть самостійної роботи, описуючи або способи її виконання під керівництвом, або форми організації навчального процесу. У результаті деякі автори визначають самостійну роботу як метод навчання [28], інші - як прийом навчання [29], а треті - як форму організації навчальної діяльності [30].

Сучасний педагогічний словник [31] визначає самостійність як здатність ставити певні цілі, наполегливо прагнути до їх досягнення власними зусиллями, відповідально ставитися до своєї діяльності, а також діяти свідомо та ініціативно, як у звичних ситуаціях, так і в нових умовах, що вимагають прийняття нестандартних рішень. Самостійність не є вродженою якістю; вона формується в процесі дорослішання і має свої особливості на кожному етапі вікового розвитку.

Отже, можна стверджувати, що самостійність є основою самостійної пізнавальної діяльності. Важливість самостійності студентів у навчальному процесі обумовлена тим, що вона сприяє реалізації одного з ключових принципів педагогіки вищої освіти - принципу свідомості.

У педагогічній літературі існують різні трактування самостійної роботи. Одним із підходів є розгляд її як виконання завдань студентами без зовнішньої допомоги, але під контролем викладача. Водночас, в теоретичному аналізі проблеми самостійної роботи важливо не плутати самостійність студентів як особистісну рису з самостійною роботою як умовою для розвитку цієї риси [32].

Основною характеристикою самостійної роботи є наявність у кожному виді навчальної діяльності так званої генетичної клітинки. Це означає, що існує конкретне пізнавальне завдання, яке передбачає поетапне розширення обсягу знань та їх поступове ускладнення. Студенти повинні навчитися використовувати раціональні методи та прийоми розумової праці, систематично і ритмічно працювати, дотримуватися режиму занять і відкривати нові способи організації навчальної діяльності [33].

На наш погляд, важливою є необхідність розкриття єдності логіко-змістовної та процесуальної сторін самостійної роботи, оскільки це дозволяє глибше зрозуміти сутність самостійної діяльності студентів, а також її структуру і механізм.

Розглядаючи самостійну роботу з цих аспектів, можна виокремити такі характеристики: а) відсутність зовнішньої прямої допомоги; б) увага на власні знання, навички, переконання, життєвий досвід та світогляд, їх використання під час аналізу питання та його вирішення, вираження особистого ставлення, формулювання власної аргументації, прояв ініціативи та творчого підходу; в) зміст роботи має освітній, виховний та логічний характер, що робить його важливим і повноцінним, збагачуючи учня, викликаючи в нього бажання розширити свою діяльність і сприяючи розвитку його творчої активності [34].

Викладене можна цілком віднести до аналізу самостійної роботи здобувачів освіти. По-перше, така робота є результатом правильно організованого навчального процесу на заняттях, що стимулює студентів до самостійного розширення, поглиблення та продовження навчання в позаурочний час. Належно організована та керована викладачем навчальна діяльність студента повинна слугувати основою для його самостійної роботи з освоєння навчальної дисципліни. Це передбачає, що викладач не лише усвідомлює свій план дій, але й допомагає студентам сформувати уявлення про цю схему освоєння дисципліни під час вирішення нових навчальних завдань.

По-друге, в цьому контексті самостійна робота є більш широким поняттям, ніж домашня робота, яка передбачає виконання завдань, наданих викладачем для

підготовки до наступного заняття. Самостійна робота може охоплювати позааудиторну діяльність, виконану в різних формах. Загалом, це паралельна зайнятість студента, що здійснюється за обраною ним програмою, яка може бути як готовою, так і самостійно розробленою, для засвоєння навчального матеріалу.

По-третє, самостійну роботу варто розглядати як особливий вид навчальної діяльності студента, що навчається, який має всі зазначені характеристики. Це є найвищою формою його навчальної діяльності [35].

Зміст і структура навчального матеріалу є важливими умовами успішності навчання, однак вони не визначають безпосередньо процес і структуру навчальної діяльності, як інколи вважають деякі дослідники самостійної роботи. Якщо трактувати зміст і структуру навчального матеріалу як систему, то для її ефективного функціонування потрібно враховувати ті властивості, що виникають через специфічні взаємодії студента з відображеними фактами, явищами та подіями цієї системи. Тому важливо виокремити компоненти самостійної діяльності, які можна трактувати як мікросистеми навчання. До таких компонентів належать студент, який виступає суб'єктом діяльності, а також реальні предмети, явища, події або знакові моделі, що їх відображають, що є об'єктом діяльності. Зв'язки між суб'єктом і об'єктом у цій системі формуються через їх взаємодію, що здійснюється лише за наявності конкретного розумового завдання [36].

Самостійна робота, яка розглядається як форма діяльності, є складним і багатогранним явищем. Вона має не лише навчальне, а й особистісне та соціальне значення. У контексті діяльності самостійна робота визначається як організована студентом на основі його внутрішніх пізнавальних мотивів, виконувана у найбільш зручній та раціональній для нього час, а також контролювана ним у процесі та за результатами. Ця діяльність здійснюється під впливом системного управління з боку викладача, яке реалізується через навчальну програму та технічні засоби.

Самостійна робота, яка є вищою формою навчальної діяльності, визначається індивідуально-психологічними та особистісними характеристиками учня як суб'єкта навчання. Однією з ключових психологічних детермінант є

саморегуляція. Для розвитку саморегуляції у студентів необхідно сформувати цілісну систему уявлень про їхні можливості та вміння їх реалізувати, зокрема щодо цілепокладання та підтримки цілей. Студенту важливо не лише розуміти цілі, запропоновані викладачем, але й самостійно їх формувати та підтримувати до моменту реалізації, не дозволяючи іншим цілям витіснити їх. Він повинен уміти моделювати власну діяльність. Саморегуляція, в свою чергу, передбачає здатність планувати самостійну діяльність, обирати способи адаптації до заданих умов, а також підбирати засоби для їх реалізації.

Враховуючи психологічні аспекти самостійної роботи як навчальної діяльності, можна більш детально охарактеризувати це явище з точки зору самого суб'єкта. З цієї перспективи, самостійну роботу можна охарактеризувати як цілеспрямовану, внутрішньо мотивовану та структуровану самостійно суб'єктом у процесі виконання дій, яку він коригує в ході виконання та за результатами, і яка є діяльністю, що також підлягає коригуванню з його боку в процесі та за результатами.

Отже, самостійна робота не є формою організації навчального процесу чи методом навчання. Її доцільно розглядати як інструмент, що залучає учнів до самостійної пізнавальної діяльності, а також як засіб її логічної та психологічної організації. Як і будь-які інші інструменти, самостійна робота без чітко визначеної задачі може залишатися, в кращому випадку, нейтральною щодо характеру пізнавальної діяльності. Проте, завдання, сформульоване для кожного конкретного типу та виду самостійної роботи, дозволяє активізувати студентів у керованій пізнавальній діяльності, викликаючи в них певну розумову активність, що регулюється усвідомленою метою. Таким чином, самостійну роботу можна вважати засобом організації та виконання певної діяльності відповідно до визначеної мети.

Більшість педагогів і методистів при класифікації самостійних робіт орієнтуються на ступінь самостійності студента, який часто визначається зовнішніми характеристиками, або на дидактичну мету самостійної роботи.

У першому випадку зазвичай розрізняють такі види самостійних робіт, як

роботи за зразком, тренувальні завдання, вправи, творчі завдання, дослідницькі проекти тощо. Однак такі категорії не завжди точно відображають суть пізнавальної діяльності студента, оскільки їхній характер часто визначається лише джерелом знань, без врахування специфіки самої діяльності, що передбачається [37].

Самостійні роботи, які класифікуються за їхньою дидактичною метою, зазвичай поділяються на кілька категорій: роботи, спрямовані на здобуття нових знань і їх використання, а також роботи для повторення і перевірки знань, умінь і навичок. Окрім того, виділяють завдання для розвитку творчих здібностей студентів, для формування практичних навичок, а також для самостійного дослідження та пошуку нової інформації. Кожен з цих видів самостійних робіт має специфічну мету і відповідні методи виконання, що відповідають рівню розвитку пізнавальної діяльності студента [38].

Пропонована класифікація самостійних робіт для студентів вищих навчальних закладів є дуже детальною і охоплює різні аспекти пізнавальної діяльності студентів. Ось як виглядає структура цієї класифікації:

I. Самостійні роботи репродуктивного типу - це роботи, де студент працює з вже наданою інформацією або матеріалами, відтворюючи їх. Вони включають: Відтворювальні роботи - спрямовані на відтворення знань, умінь і навичок, засвоєних раніше. Тренувальні роботи - завдання, які повторюються з метою удосконалення навичок. Оглядові роботи - завдання, що передбачають аналіз та узагальнення наданої інформації. Перевірочні роботи - завдання, які включають перевірку набутих знань та навичок.

II. Самостійні роботи пізнавально-пошукового типу. Тут студенти здійснюють пошук нової інформації або намагаються вирішити завдання, яке вимагає дослідження та аналізу: Підготовчі роботи - завдання, що готують студента до більш складних видів діяльності, наприклад, збір інформації. Констатувальні роботи - завдання, що передбачають збір та фіксацію фактів або явищ. Експериментально-пошукові роботи - завдання, де студент проводить дослідження або експеримент для отримання нових результатів. Логічно-пошукові

роботи - завдання, що вимагають застосування логіки та аналізу для пошуку нових ідей або рішень.

III. Самостійні роботи творчого типу. Ці роботи сприяють розвитку творчих здібностей студента: Художньо-образні роботи - завдання, які вимагають творчого підходу до образного мислення, наприклад, написання есе чи створення художніх проектів. Науково-творчі роботи - завдання, які вимагають інноваційного підходу у наукових дослідженнях або розробці нових теорій. Конструктивно-технічні роботи - завдання, які вимагають створення нових конструкцій або технічних рішень.

IV. Самостійні роботи пізнавально-практичного типу. Ці роботи мають практичну орієнтацію, сприяють використанню знань у реальних умовах: Навчально-практичні роботи - завдання, що пов'язані з застосуванням теоретичних знань на практиці (наприклад, лабораторні роботи або практикуми). Суспільно-практичні роботи - завдання, які вимагають застосування знань для вирішення практичних завдань у соціальному контексті.

Ця класифікація дозволяє детальніше поділити самостійну роботу студентів залежно від мети, характеру діяльності та рівня творчої або практичної активності [39].

Таким чином, для вдосконалення класифікації самостійних робіт необхідно виходити з глибшого розуміння структури пізнавальної діяльності та її психологічних аспектів. Це дозволить створити більш ефективні й гнучкі підходи до організації самостійної роботи в процесі навчання, що в свою чергу сприятиме кращій підготовці студентів і формуванню необхідних компетентностей.

1.4. Теорія діяльності навчання як основа організації самостійної роботи здобувачів аграрної фахової передвищої освіти

Концепція особистісно-діяльнісного підходу в сучасній дидактиці вищої освіти акцентує увагу на важливості активної участі студентів у навчальному процесі, що включає не тільки засвоєння готових знань, але й організацію їх

власної діяльності. У цьому контексті самостійна робота студентів є одним із основних інструментів розвитку їхнього пізнавального потенціалу та професійних компетенцій. Ось кілька важливих характеристик самостійної роботи, що відображають її значення у навчальному процесі:

1. Організована діяльність студентів: Самостійна робота в рамках особистісно-діяльнісного підходу є складовою частиною навчальної діяльності, що активно формується і регулюється викладачем. Важливою характеристикою є чітка організація цієї діяльності, де студент не лише виконує завдання, а й має можливість для планування, самоконтролю та аналізу своїх результатів. Така організація дозволяє студентам поглиблено осмислювати матеріал і самостійно знаходити шляхи для вирішення завдань, сприяючи розвитку критичного мислення та творчого підходу.

2. Використання технологій навчального процесу: В умовах сучасної освіти важливою є інтеграція сучасних технологій у самостійну роботу студентів. Це можуть бути цифрові платформи, електронні ресурси, навчальні програми, онлайн-курси, а також різні інтерактивні технології, які сприяють ефективному засвоєнню матеріалу і розвитку самостійності студентів. Використання цих технологій дозволяє зробити навчання більш гнучким, індивідуалізованим та адаптованим до потреб кожного студента.

3. Наявність результатів цієї діяльності: Самостійна робота має чітко визначений результат, який можна оцінити. Це може бути виявлення нових знань, удосконалення навичок або розвиток когнітивних і практичних компетенцій. Важливо, щоб результати самостійної діяльності були не лише вимірні, але й враховувалися при оцінці навчальних досягнень студента. Після виконання самостійної роботи студенти повинні мати можливість представити свої результати, провести їх аналіз та отримати зворотний зв'язок, що дозволяє їм вдосконалювати свою діяльність у майбутньому [41].

У педагогічних джерелах дійсно виділяють три основні рівні розвитку здатності студента до самоорганізації, які важливо враховувати при організації самостійної роботи. Ці рівні відображають ступінь зрілості студентів у

плануванні, виконанні та контролі власної навчальної діяльності. Кожен з рівнів передбачає різний рівень самостійності, автономії та здатності до саморегуляції. Ось ці рівні:

Низький рівень (первинна самоорганізація): На цьому рівні студенти здебільшого потребують значної допомоги від викладача у плануванні своєї діяльності, організації навчального процесу та самоконтролі. Вони часто не мають чітких навичок самостійної роботи і можуть відчувати труднощі при розподілі часу або при визначенні пріоритетів. Важливо, щоб на цьому етапі навчання викладач активно підтримував студентів, допомагаючи їм розвивати навички планування і організації самостійної роботи, а також навчав методам самоконтролю.

Середній рівень (розвинута самоорганізація): Студенти на цьому рівні мають певні навички самоорганізації та самоконтролю. Вони можуть більш ефективно планувати свою навчальну діяльність, визначати терміни виконання завдань, організовувати робочий процес. Однак вони ще потребують певної підтримки та рекомендацій з боку викладача, особливо у складних або нових для них ситуаціях. Самоорганізація на цьому рівні вже є більш незалежною, але не завжди здатна врахувати всі нюанси навчального процесу без зовнішнього контролю.

Високий рівень (висока самоорганізація): на високому рівні самоорганізації студенти вже здатні самостійно планувати свою діяльність, встановлювати цілі, виконувати завдання вчасно і з високою ефективністю. Вони можуть організовувати свій навчальний процес без значної зовнішньої допомоги, контролювати свою діяльність, аналізувати результати і коригувати план дій за потреби. На цьому етапі студенти мають високу автономію в навчанні та демонструють здатність до глибокого самоаналізу та саморозвитку [42].

Аналіз самостійної роботи студентів з урахуванням їхньої взаємодії з викладачем і вибору методів для виконання завдань дійсно має велике значення для організації навчального процесу. Способи діяльності, які студенти обирають, залежно від методики виконання завдань, можуть суттєво впливати на якість

їхнього навчання.

Репродуктивна діяльність є одним із основних типів навчальної роботи, яку виконують студенти, коли вони відтворюють вже засвоєну інформацію чи навички в певних, визначених навчальним процесом умовах. Цей тип діяльності включає в себе такі аспекти:

- Відтворення - студенти виконують завдання, використовуючи раніше засвоєні правила або алгоритми без внесення суттєвих змін або доповнень. Вони можуть точно відтворювати отримані знання в стандартних або типових ситуаціях.

- Модифікація - на відміну від точного копіювання, студенти можуть застосовувати набуті знання у різних варіаціях, враховуючи конкретні умови завдання. Однак і тут студенти не створюють нових ідей або рішень, а лише варіюють застосування знань.

Репродуктивна діяльність дає змогу студентам підтвердити своє розуміння теоретичного матеріалу і закріпити навички за допомогою повторення, що є важливим на початкових етапах навчання, коли закладаються основи знань і вмінь.

Продуктивна діяльність є більш високим рівнем навчання, коли студенти не просто відтворюють інформацію, а активно генерують нові ідеї, підходи або рішення на основі засвоєних знань. Вона включає такі аспекти:

- Створення нових знань - студенти не лише застосовують отриману інформацію, але й активно її трансформують, використовуючи нові стратегії, щоб отримати оригінальний результат. Це може бути новий підхід до розв'язання проблеми, гіпотеза або нове інтерпретування матеріалу.

- Інновації - продукування нових ідей або рішень, які не просто повторюють вже відомі концепти, а й розвивають їх, шукаючи нетрадиційні рішення, адаптуючи знання до змінних умов.

Продуктивна діяльність є важливим етапом у розвитку студентів, оскільки вона сприяє більш глибокому розумінню предмета, розвитку критичного мислення, творчих здібностей та здатності до інновацій.

Таким чином, важливо розуміти, що репродуктивна діяльність є важливим етапом для закріплення знань, але поступово студенти повинні переходити до продуктивної діяльності, де вони можуть застосовувати свої знання і навички для створення нових рішень і розвитку критичного мислення [43], [44]. Якщо уявити діяльнісну теорію навчання схематично, то можна виокремити чотири рівні поетапного засвоєння знань і формування вмінь (табл. 1).

Таблиця 1

Рівні засвоєння знань і розумових дій

Етапи	Рівні	Тип діяльності	Розумові операції
IV	Творчість	Продуктивний	Широке узагальнення, абстрагування, систематизація
III	Застосування		Порівняння, абстрагування, часткове узагальнення
II	Відтворення	Репродуктивний	Аналіз, синтез, співставлення, конкретизація
I	Впізнавання		Сприйняття

Кожен з рівнів має свої особливості. В описаних рівнях засвоєння знань та розвитку навичок студентів, можна побачити еволюцію пізнавальної діяльності від початкового етапу знайомства з матеріалом до високого рівня творчої діяльності. Ось як ці рівні можна розглянути детальніше:

I рівень – Знайомство. На цьому етапі студенти стикаються з новим матеріалом, але ще не мають достатнього досвіду для його глибокого засвоєння. Їхнє розуміння обмежується наявним знанням чи досвідом, що дозволяє лише поверхово ознайомитися з об'єктом навчання. Тут важливо, щоб студенти могли впізнати об'єкти або явища, хоча й не завжди здатні зрозуміти всі їхні характеристики або взаємозв'язки.

Особливості цього рівня: Низький ступінь засвоєння. Студенти лише знайомляться з матеріалом. Основний процес - впізнавання (або невпізнавання) нових фактів.

II рівень – Відтворення. Цей рівень характеризується тим, що студенти вже мають певні уявлення про матеріал і здатні відтворювати раніше засвоєні знання чи навички в стандартних ситуаціях. Проте, хоча вони можуть виконувати певні дії за зразком, їхні розумові операції ще обмежуються базовими рівнями, такими як аналіз, синтез і конкретизація.

Особливості цього рівня: Застосування засвоєних дій у стандартних ситуаціях. Використовуються розумові операції аналізу, синтезу та конкретизації. Рівень засвоєння знань і навичок ще недостатньо високий для вирішення складніших завдань.

III рівень – Застосування. На цьому рівні студенти досягають більш високого рівня засвоєння знань та вмінь. Вони здатні застосовувати ці знання у нових, нетипових ситуаціях. Тут активно використовуються більш складні розумові операції, такі як порівняння, узагальнення та абстрагування. Це дозволяє студентам переходити від простого відтворення інформації до більш глибокого аналізу і пошуку нових рішень.

Особливості цього рівня: Високий ступінь засвоєння знань. Використання знань у нових, незвичних ситуаціях. Застосування розумових операцій порівняння, узагальнення та абстрагування. Діяльність носить пошуковий характер.

IV рівень – Творчість. Творчий рівень є найбільш високим і передбачає повне оволодіння знаннями та вміннями. Студенти не просто застосовують уже засвоєні знання, а й активно генерують нові ідеї та рішення, встановлюючи нові зв'язки між явищами та об'єктами навчання. На цьому етапі активно застосовуються методи широкого узагальнення, систематизації, абстрагування та встановлення нових взаємозв'язків. Студенти працюють з матеріалом у нестандартних умовах і використовують творчі підходи до вирішення проблем [45], [46].

Для точного визначення рівня розвитку когнітивної самостійності студентів можна використовувати такі критерії.

Критерії репродуктивного рівня пізнавальної самостійності: 1. Учень здобуває знання через запам'ятовування та використовує їх за зразком у знайомих

ситуаціях. 2. Інформацію, отриману від викладача, сприймає «на віру», намагаючись лише запам'ятати, не заглиблюючись у суть і причини явищ, не ставлячи запитань. 3. Учень виявляє пасивність і при найменших труднощах не намагається самостійно знайти рішення, а чекає на допомогу викладача. 4. З завдань різного рівня складності обирає та виконує лише ті, що мають репродуктивний характер. 5. Має низький рівень сформованих навичок розумової діяльності, навчальної роботи та практичних умінь.

Критерії варіативного рівня пізнавальної самостійності: 1. У процесі здобуття знань учень вільно використовує різні методи самостійної пізнавальної діяльності в дещо змінених умовах. 2. Виявляє більшу стійкість у пізнавальних мотивах та інтересах, прагне самостійно шукати відповіді на запитання, що його цікавлять, і ставить їх перед викладачем (наприклад, «чому?»). 3. Учень активний; у разі виникнення труднощів спочатку намагається самостійно вирішити проблему, а лише потім звертається по допомогу. 4. З пропонованих завдань обирає варіативні і вміє їх правильно виконувати. 5. Має середній рівень розвитку розумових прийомів, навчальної діяльності та практичних навичок.

Критерії творчого рівня пізнавальної самостійності: 1. Учень отримує знання та навички через самостійне дослідження запропонованої або самостійно виявленої проблеми. 2. Пізнавальні мотиви та інтереси є стабільними. 3. Студент проявляє активність, самостійно шукає способи вирішення проблеми, пояснює причини явищ та встановлює взаємозв'язки. 4. Віддає перевагу творчим самостійним завданням, які виконує з високим рівнем самостійності. 5. Рівень розвитку розумових прийомів, навчальної діяльності та практичних навичок є високим.

Ключовим і найважливішим елементом самостійної роботи є завдання, яке викладач створює відповідно до цілей і завдань самостійної роботи студентів, враховуючи рівні засвоєння знань та формування навичок.

Перший тип завдань. Ці завдання повинні містити відомості, які здобувачі освіти вже знають про об'єкт, процес або явище, що вивчається, а також інформацію про алгоритмічні дії, виконання яких допомагає впізнати раніше

вивчений матеріал. Цей тип завдань зазвичай використовується для визначення рівня знань здобувачів освіти на початку курсу, щоб вирівняти їхні знання та вміння.

Другий тип завдань містить інформацію, що вимагає виконання розумових операцій, таких як аналіз і синтез. Використання таких завдань дозволяє здобувачам освіти не лише точно відтворювати раніше засвоєне, а й частково реконструювати та трансформувати його. У зв'язку з цим у завданнях слід зазначати добре відомі ситуації та способи їх вирішення. Викладач може застосовувати ці завдання для студентів, які мають труднощі в навчанні, щоб спочатку навчити їх простим діям, пов'язаним із засвоєнням знань і формуванням навичок, а вже потім переходити до складніших завдань.

Третій тип завдань містить зміст, що вимагає виконання розумових операцій, таких як порівняння, узагальнення, абстрагування тощо. Ці завдання передбачають використання знань у звичних ситуаціях, але їх вирішення вимагає нових підходів. У завданні наводиться послідовність дій, без вказівки конкретних операцій, характерних для кожного випадку. Самостійна пізнавальна діяльність учнів має продуктивний характер. Якщо учні успішно оволоділи розв'язанням цього типу завдань, це свідчить про те, що в них сформувалися необхідні знання, вміння та навички для майбутньої професії. Тому такі завдання на рівні «застосування» також використовуються як критерії оцінювання готовності учнів до самостійної роботи.

Четвертий тип завдань передбачає використання знань різного рівня узагальнення, які вказують на напрямок діяльності, але не визначають її методи. Ці завдання повинні містити навчальний матеріал, що вимагає нестандартних дій у незвичних умовах, створюючи таким чином нову орієнтовну основу для діяльності. У цьому контексті проявляється творча активність учнів. Проте для успішного виконання таких завдань їм необхідно мати достатній обсяг знань і навичок, пов'язаних із розглянутою проблемою. Виконуючи ці завдання, студенти формують дослідницькі вміння, які є важливими для будь-якого спеціаліста в сучасному світі [47].

Залежно від рівнів пізнавальної самостійності учнів, деякі дослідники виділяють три типи самостійних робіт: реконструктивні, комбіновані та творчі.

Реконструктивні самостійні роботи є важливим етапом у навчальному процесі, оскільки вони дозволяють студентам засвоїти базові методи та прийоми, які можуть бути застосовані для розв'язання типових навчальних завдань. Ці роботи, як правило, зосереджені на відтворенні теоретичних знань і практичних дій за заданим зразком, що дає студентам можливість зрозуміти основні принципи виконання завдань та навчитися застосовувати їх на практиці.

Комбіновані самостійні роботи. Для цього типу завдань доцільно використовувати завдання II і III рівнів засвоєння знань, які вимагають не лише знань, отриманих раніше, а й уже сформованих навичок. Особливо ефективні комбіновані самостійні роботи для здобувачів освіти, коли необхідні як знання, так і практичні дії. Для виконання таких самостійних робіт потрібна активна пізнавальна діяльність, оскільки наведені завдання спонукають студентів не лише до дій, пов'язаних із пам'яттю, а й до розумових процесів, таких як узагальнення, порівняння, абстрагування тощо. В результаті раніше здобуті знання поглиблюються, формуються нові, а кількість умінь зростає.

Творчі самостійні роботи відрізняються високим рівнем пізнавальної самостійності учнів, яку ми розглядаємо як їхню готовність і потребу вирішувати нові пізнавальні завдання без сторонньої допомоги, а також створювати власні, більш-менш нові методи їх розв'язання. Тому в завдання для такого типу самостійної роботи слід включати матеріал, що стосується вирішення питань і завдань, які не виникають безпосередньо з вивченого [48].

Методика організації самостійної роботи також включає контроль за діяльністю здобувачів освіти, що дозволяє оцінити рівень їх знань. Ми розробили критерії, які дозволяють оцінити якість сформованих умінь:

Перший рівень - студент виконує лише окремі дії, причому їхня послідовність є хаотичною, а самі дії в цілому погано усвідомлені.

Другий рівень - студент виконує всі необхідні дії, але їхня послідовність не зовсім продумана, а самі дії не зовсім усвідомлені.

Третій рівень - студент виконує всі дії, їхня послідовність є раціональною, а дії в цілому усвідомлені. Спираючись на ці критерії, викладач може врахувати структуру пізнавальної самостійності здобувачів освіти і, отже, раціонально управляти нею, домагаючись більш високих результатів у педагогічній роботі.

Оцінка рівня знань і вмінь здобувачів освіти, а також їхньої діяльності (у балах) може здійснюватися на основі завдань різних рівнів складності. Пропонується така система оцінювання навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти в контексті самостійної роботи: Нульовий рівень – уміння не застосовується або використовується неправильно навіть у знайомій ситуації (0 балів); Перший рівень – уміння застосовується частково, правильно в знайомій ситуації (1 бал); Другий рівень – уміння застосовується правильно в знайомій ситуації та частково правильно в новій, на деяких етапах роботи спостерігається зв'язок з іншими вміннями (3 бали); Третій рівень – уміння застосовується правильно в новій ситуації в поєднанні з іншими способами діяльності, але недостатньо раціонально (5 балів); Четвертий рівень – уміння застосовується в новій ситуації не лише правильно в поєднанні з іншими прийомами, а й досить раціонально (7 балів).

У процесі організації самостійної роботи доцільно діяти за наступним планом: 1. Оцінити поточний рівень володіння студентами основними знаннями та навичками, які є необхідними для розвитку нового вміння. 2. Усунути прогалини в базових знаннях і навичках. 3. Визначити етапи освоєння кожного компонента, що входить до процесу формування нового вміння. 4. Відпрацювати набуте вміння в комплексі.

Висновки до першого розділу

1. На відміну від загальної праці, навчальна діяльність не входить до сфери матеріального виробництва. Як форма розумової праці, вона має навчально-виховний характер і відрізняється специфічними цілями та завданнями, змістом зовнішніх і внутрішніх умов, засобами та труднощами, а також особливостями

психічних процесів і унікальними аспектами керівництва та управління з боку викладача.

2. Навчальна діяльність реалізується на основі психофізіологічних механізмів, акцептора результату дії та уявлень про системну організацію вищих психічних функцій. Успіх цієї діяльності визначається трьома основними компонентами: знаннями і вміннями, мотивацією, а також якістю навчальних дій, яка включає їх узагальненість, гнучкість, варіативність і самостійність.

3 Ефективність навчального процесу значною мірою залежить від рівня самостійності студента, яку ми розглядаємо, перш за все, як самостійність у діях і мисленні. Самостійність є основою для організації самостійної роботи, що є найвищою формою навчальної діяльності.

4. Ураховуючи психологічні аспекти самостійної роботи як способу організації навчальної діяльності студента, у даній роботі вона визначається як цілеспрямована, внутрішньо мотивована та структурована самостійно суб'єктом у комплексі виконуваних дій, які коригуються ним у процесі та за результатами.

5. Організація самостійної роботи здобувача освіти в науковому контексті базується на застосуванні діяльнісної теорії навчання.

РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ АГРАРНОЇ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ КОГНІТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

2.1. Аналіз практики організації самостійної навчальної діяльності здобувачів освіти у аграрних закладах фахової передвищої освіти

Головним завданням професійної освіти є забезпечення підготовки фахівців, які мають необхідний рівень кваліфікації та профіль, конкурентоспроможних на ринку праці. Вони повинні бути компетентними, відповідальними, добре обізнаними у своїй сфері діяльності, а також мати навички для роботи в суміжних галузях. Такі спеціалісти повинні відповідати міжнародним стандартам, бути здатними ефективно виконувати професійні обов'язки, постійно вдосконалювати свої знання, а також бути готовими до змін у соціальному та професійному середовищі [49].

Реалізація цих завдань потребує посилення значення самостійного опрацювання навчального матеріалу здобувачами освіти, а також підвищення відповідальності викладачів за розвиток умінь самостійної роботи. Важливими аспектами є стимулювання професійного розвитку студентів, формування їхньої творчої активності та заохочення до ініціативності.

Дослідження організації самостійної роботи здобувачів освіти було здійснене у ВСП «Хорольський фаховий аграрний коледж Полтавського аграрного державного університету». Для цього використовувалися такі методи, як анкетування, проведення співбесід і безпосередні спостереження.

У дослідженні взяли участь студенти від першого до п'ятого курсу та викладачі, загальна кількість респондентів становила близько 500 осіб. У межах роботи було проаналізовано:

1) частку самостійної роботи в загальному обсязі навчального часу; рівень сформованості навичок самостійної діяльності у випускників; ставлення студентів до самостійного навчання та їхнє прагнення до такої діяльності; передбачені види

самостійних завдань; труднощі, що виникають у процесі самостійної навчальної діяльності; рівень когнітивної готовності студентів до виконання завдань самостійно; рівень їхньої інтелектуальної активності та особистісного ставлення до самостійної роботи.

2) рівень володіння студентами технологіями самостійного навчання; критичний підхід до оцінки власних умінь працювати самостійно; сформованість навичок самоконтролю, аналіз причин успіхів та невдач; стабільність і систематичність у виконанні самостійних завдань.

3) проблеми, з якими стикаються викладачі під час організації самостійної роботи студентів; навчання студентів ефективним методам самостійної навчальної діяльності; наявність програм або планів для розвитку навичок самостійної роботи; забезпечення методичними матеріалами для виконання завдань; організація та управління процесом самостійної роботи студентів.

У ході дослідження було піднято питання: чи здатні здобувачі освіти самостійно працювати? Отримані результати вказують переважно на негативну відповідь. Зокрема, узагальнені дані свідчать, що 45,5% студентів 1-2 курсів визнають свою неспроможність організувати самостійну діяльність, 65,8% не володіють навичками розподілу часу, а 85% навіть не розглядають можливість планування часу як таку. Навіть за наявності певних навичок самостійної роботи студенти зазначають, що вони повільно засвоюють інформацію, отриману на слух, під час читання чи конспектування навчальних матеріалів. Суттєві труднощі викликають у них процеси осмислення, переробки, інтерпретації та фіксації необхідної інформації. Це свідчить про відсутність психологічної готовності студентів до самостійної діяльності, незнання основних принципів її організації та невміння виконувати необхідні дії.

Дослідження рівня сформованості навичок самостійної навчальної діяльності серед студентів-випускників ($n = 100$) показало три основні типи їх прояву: стійкий, недостатньо стійкий і нестійкий. Використовуючи бальну оцінку за шкалою від 1 до 5, вдалося згрупувати ці навички, що наведено у структурованій формі (таблиця 2).

Сформованість умінь самостійної роботи у студентів-випускників

Вміння	Характер прояву		
	Стійкий п=34	Недостатньо стійкий п=37	Нестійкий п=29
Визначення мети самостійної роботи	3,58	3,58	4,42
Самостійний вибір об'єкта вивчення	3,08	3,81	4,35
Розроблення конкретного плану, довгострокової програми самостійної роботи	3,12	3,9	4,45
Пошук додаткової інформації	3,42	3,87	4,21
Раціональна організація часу	4,15	4,31	4,73

Сказане вище пояснюється матеріалами вивчення рівнів когнітивної готовності здобувачів освіти до самостійної навчальної діяльності (табл. 3), а також рівнів інтелектуальної активності та ступенем їхнього особистісного ставлення до самостійної роботи (табл. 4).

Таблиця 3 Рівні когнітивної готовності здобувачів освіти до самостійної навчальної діяльності (п=47 осіб)

Параметри	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень	Не виявили показника
Ступінь володіння знаннями	•	34%	66%	•
Ступінь володіння практичними знаннями	-	57,4%	42,6	-
Оцінювання власних вмінь	-	53,2%	46,8%	-
Ступінь усвідомленості роботи	-	57,4%	38,3%	2 студента (4,3%)
Ступінь самостійності	-	34%	38,3%	13 студентів (27,7%)
Рівень рефлексії	-	17%	83%	-

Як свідчать дані таблиці 3, здобувачі освіти не демонструють високого рівня когнітивної готовності до самостійної навчальної діяльності. Середній рівень готовності варіюється від 17% до 57,4% залежно від окремих показників. Більшість студентів показали низький рівень готовності до виконання самостійних завдань.

Дослідження можливостей і прагнень здобувачів освіти до самостійного виконання завдань викладача дозволило виділити чотири групи респондентів (n=147): «може і хоче» (19%); «може, але не хоче» (32%); «не може, але хоче» (12%); «не може і не хоче» (37%).

Аналіз навичок саморегуляції навчальної діяльності показав, що ці уміння недостатньо розвинені. Студенти мають найбільші труднощі в таких аспектах, як визначення цілей та завдань, аналіз умов, планування дій, організація роботи в часі та оцінка результатів своєї діяльності.

На запитання «Чи вважають здобувачі освіти необхідними щоденні самостійні заняття?» з 400 опитаних ствердно відповіли 38,8%. 24,1% респондентів вважають самостійну роботу епізодичною, а 37,1% — що вона має бути пов'язана лише з практичними заняттями. Ці результати свідчать про те, що не всі студенти усвідомлюють важливість і необхідність щоденної самостійної навчальної праці та регулярно займаються самопідготовкою.

На запитання анкети «Яким є ступінь Вашої самостійності під час підготовки до занять?» відповіді здобувачів освіти поділилися порівну на дві групи: одна група орієнтується на завдання, які формулює викладач, інша намагається виходити за межі запропонованого для самопідготовки. Однак представників другої групи значно менше. Серед студентів першої групи основними причинами були: відсутність інтересу до вивчаємого матеріалу (57%), складність завдань (41,6%), недоступність літератури (24%), погана робота кабінетів (60%) тощо. У свою чергу, здобувачі освіти другої групи зазначали серед труднощів під час самостійного виконання завдань великі обсяги роботи (56%), матеріал, який погано засвоюється під час лекцій (24,4%), прогалини в знаннях з інших дисциплін (19%) та інші фактори.

Дослідження показало, що організація самостійної роботи здобувачів освіти безпосередньо залежить від готовності викладача до цього процесу. Результати аналізу типових труднощів педагогів представлені в таблиці 4. З неї можна побачити, що характер та масштаб цих труднощів варіюються серед різних викладачів. Найбільші труднощі виникають у викладачів гуманітарних дисциплін.

Таблиця 4

Труднощі, яких зазнають викладачі в організації самостійної роботи здобувачів освіти (у % до загальної кількості)

Характер труднощів	Категорії викладачів (n=182)		
	Викладачі дисциплін гуманітарного циклу	Викладачі дисциплін психолого-педагогічного циклу	Викладачі спеціальних дисциплін
Планування самостійної роботи	2,3	4,6	13,6
Виділення питань, що виносяться на самостійну роботу	2,9	5,2	2,3
Підбір системи завдань	4,2	5,6	11,9
Встановлення зв'язків з аудиторною роботою	6,9	5,6	4,6
Прогнозування труднощів	20,6	23,6	35,7
Співвіднесення самостійної роботи з майбутніми видами професійної діяльності	15,4	13,4	15,6
Контакт зі студентами	12,1	2,6	3,8
Методика контролю	35,6	39,4	12,5

Згідно з даними таблиці, основними труднощами для викладачів є: прогнозування труднощів (20,6%), орієнтація завдань на професійну діяльність (15,4%), контакт з студентами (12,1%), методика контролю (35,6%). Подібні результати були отримані й для інших груп респондентів. Однак для викладачів спеціальних дисциплін найбільші труднощі викликає прогнозування труднощів студентів під час виконання завдань (35,7%).

Дослідження досвіду роботи ЗВО показує, що можна виділити чотири етапи самостійної роботи:

1. Формування в студентів вмінь розуміти вимоги до них. Для цього найчастіше використовуються домашні завдання як самостійні роботи.
2. Формування знань, які дозволяють вирішувати типові завдання. До таких робіт відносяться етапи лабораторних та практичних завдань.
3. Створення умов для творчої діяльності. Цей етап реалізується при виконанні науково-дослідних завдань.

Звернення до питання контролю самостійної роботи здобувачів освіти в сучасних закладах вищої освіти дозволило встановити наступне. Більшість опитаних викладачів ($n = 147$) вважають, що педагогічна цінність контролю полягає в стимулюванні активної когнітивної діяльності кожного студента, забезпеченні максимальної індивідуалізації з урахуванням психофізіологічних особливостей та академічної успішності, з метою сприяння розвитку індивідуальності. Однак, під час планування та організації контролю, викладачі досить рідко орієнтуються на матеріал, у якому студент має знання не нижче рівня 0,7, що означає оцінку «задовільно».

Під час бесід було з'ясовано, які завдання викладачі ставлять перед контролем самостійної роботи студентів. Узагальнені результати виглядають наступним чином: удосконалення вмінь і навичок, зокрема дослідницьких (17%); узагальнення та повторення пройденого матеріалу (72%); застосування отриманих знань, їх поповнення та розширення (48%); надання підказок щодо раціональніших шляхів виконання завдань (12%); надання консультацій окремим студентам або групам студентів (7%).

На завершення слід зазначити, що самостійна робота студентів, як особлива форма навчальної діяльності, вимагає особливої уваги з боку кожного викладача. Це підкреслює значення організуючої та керівної ролі педагога, а також необхідність, щоб студент усвідомлював себе справжнім суб'єктом навчального процесу.

2.2 Задачі і основні ідеї дослідно-експериментальної роботи

Дослідно-експериментальна робота була спроектована нами як самостійний завершальний етап загальної моделі педагогічного експерименту. Для цього були сформовані контрольна та експериментальна групи студентів. Формувальний експеримент передбачав посилення самостійної спрямованості навчання порівняно з традиційною методикою, а його основними завданнями стали: 1) апробація системи самостійних робіт студентів під час вивчення природничо-наукових дисциплін; 2) уточнення дидактичних можливостей самостійних робіт під час теоретичних і практичних занять у поєднанні з різними методами роботи; 3) оцінка впливу самостійних робіт на якість підготовки студентів.

Перше завдання вирішувалося через проектування системи самостійних робіт і їх реалізацію в рамках дослідно-експериментальної роботи. Для цього уточнювалася дидактична спрямованість самостійних робіт, переглядався склад навчального матеріалу з урахуванням цілей навчання студентів, а також аналізувалася система можливих і реальних видів самостійних робіт.

Для виявлення можливостей використання самостійних робіт у процесі освоєння навчального матеріалу студентами, під час занять фіксували та потім аналізували: а) місце самостійної роботи в структурі заняття; б) кількість часу, відведеного на виконання завдань; в) найбільш трудомісткі фрагменти завдань.

У процесі дослідно-експериментальної роботи самостійні види навчальної діяльності студентів інтегрувалися в структуру занять на різних етапах: під час вивчення нового матеріалу, під час його закріплення, а особливо - під час відпрацювання практичних умінь; в процесі повторення (домашня самостійна робота); а також під час контролю. Гнучкість і варіативність застосування

самостійних робіт повинні були забезпечити формування готовності студентів до самостійної навчальної діяльності - як теоретичної, так і практичної, а також сприяти розвитку здібностей до самовиховання, самоосвіти та саморозвитку.

Щоб студент міг функціонально осмислити категорію самостійної навчальної діяльності, ми представили її компонентну структуру: мета - мотив - дія - засіб - результат - оцінка. Таким чином, самостійна навчальна діяльність відрізняється від інших видів діяльності тим, що вона спрямована на перетворення не зовнішнього об'єкта, а самого суб'єкта діяльності - студента. Саме цей підхід було використано нами в дослідно-експериментальній роботі.

Як було зазначено раніше, основою організації самостійної роботи студентів ми обрали діяльнісну теорію навчання. Вона ґрунтується на особистісному включенні студента в навчальний процес, де компоненти діяльності керуються і контролюються самим студентом. При цьому навчальний процес має відбуватися в умовах мотивації студента до участі в пізнавальній діяльності, яка стає бажаною, привабливою та приносить задоволення від процесу. Студент самостійно оперує навчальним матеріалом, і лише в цьому випадку він усвідомлено і міцно засвоюється, сприяючи розвитку інтелекту, формуванню здатності до самонавчання, самоосвіти та самоорганізації. Цей підхід є альтернативним традиційним методам навчання, які зазвичай зосереджуються на репродуктивних діях.

Самостійна робота студентів над розв'язанням навчальних проблем реалізовувалась як в аудиторії, так і в позааудиторний час. Під час організації самостійної роботи на заняттях використовувалися різні підходи до навчання:

1) Навчання в команді. Особлива увага приділялася «груповим цілям» та досягненню успіху всієї групи, що ставалося можливим лише завдяки самостійній роботі кожного члена команди в постійній взаємодії з іншими учасниками групи під час роботи над проблемою, темою чи завданням. Завдання кожного студента полягало не лише в спільному виконанні роботи, а й у спільному пізнанні, формуванні необхідних навичок, при цьому кожен повинен був знати, чого досяг

кожен член команди.

2) «Вчимося разом». Студенти поділялися на різномірні групи (за рівнем підготовки), кожна з яких складалася з п'яти осіб. Кожна група отримувала завдання, яке було частиною великої теми, над якою працювали всі учасники. Завдяки спільній роботі окремих груп та всієї групи в цілому досягалося повне засвоєння матеріалу. У межах кожної групи студенти самостійно визначали ролі кожного учасника для виконання спільного завдання, включаючи контроль за правильністю виконання завдань партнерами, моніторинг активності кожного члена групи під час вирішення завдання та забезпечення культури спілкування всередині групи.

3) Дослідницька робота здобувачів освіти в групах. Студенти працювали або індивідуально, або в групах до 6 осіб. Кожна група обирала підтему загальної теми, що підлягала вивченню. Потім ця підтема розбивалася на індивідуальні завдання для кожного студента в групі. Обговорення та дискусії в малих групах дозволяли студентам поділитися своїми даними та ідеями, що сприяло більш глибокому розумінню матеріалу.

Усе вищезазначене дозволило нам зробити висновок, що організація розумової праці є специфічною діяльністю студента, яка мотивується прагненням до самопізнання, самовиховання та самовдосконалення. Розумова праця, її організація та управління залежать від різноманітних умов та передумов, які включають як індивідуальні особливості студентів, так і зовнішні фактори навчального процесу.

Наша дослідно-експериментальна робота, організована за допомогою активних методів навчання, була спрямована на побудову навчальних ситуацій третього типу. Ці ситуації інтегрувалися в традиційний навчальний процес і поєднувалися зі звичними лекціями та іншими методами. У деяких випадках студенти самостійно складали основну структуру занять, що дозволяло їм більше залучатися до навчального процесу, сприяючи розвитку їхніх навичок самостійної роботи, креативного мислення та критичного аналізу.

Такий підхід дозволяв не лише активізувати навчальний процес, але й робити його більш інтерактивним та персоналізованим, що позитивно впливало на мотивацію студентів і їхній рівень успішності. Під час дослідження здійснювався цілеспрямований розвиток самостійної роботи, яка мала шість рівнів діяльності. Перехід здобувача освіти з одного рівня на інший зумовлювався систематичним зменшенням безпосередньої допомоги викладача.

У результаті навчальна робота студента послідовно піднімалася на нові щаблі, що дозволяло зростати рівню його пізнавальної самостійності. Завдяки цьому створювалася реальна можливість не тільки проєктувати, а й ефективно керувати розвитком цієї самостійності. Тобто, студенти поступово здобували навички самостійного мислення, аналізу та прийняття рішень, що є важливою частиною їхньої освітньої та професійної підготовки.

З цього погляду, самостійною навчальною діяльністю можна вважати таку систему занять, у процесі якої виконуються навчальні завдання за планомірного зменшення прямої допомоги викладача, що сприяють розвитку пізнавальної самостійності як риси особистості майбутнього фахівця. Цей процес передбачає не лише набуття знань, а й розвиток навичок самостійного аналізу, осмислення і застосування цих знань. Її рівні під час вивчення конкретної дисципліни можуть бути різними і залежать від складності завдань, їх специфіки та типу діяльності.

Під ступенем складності навчального завдання ми розуміємо характер його складності, що визначається низкою чинників, серед яких: 1) інформаційна насиченість - обсяг та складність інформації, яку потрібно осмислити; 2) Структурні особливості теми - рівень організації та взаємозв'язку інформації; 3) Кількість фактів - кількість фактів, які треба освоїти та запам'ятати; 4) Специфіка взаємозв'язків - взаємозв'язок законів, понять, причинно-наслідкових залежностей, що має бути врахований у навчальному завданні; 5) Тип джерел інформації - складність і доступність джерел, з яких студент повинен отримати необхідні відомості; 6) Дидактична мета - ціль навчання, яку має досягнути студент при виконанні завдання; 7) Інтеграція завдань з джерелами інформації - ступінь, до якого завдання вимагають інтеграції інформації з різних

джерел; 8) Складність дослідницьких методів - необхідність використання складних методів, підходів чи інструментів наукового дослідження.

Ці фактори взаємно пов'язані та визначають рівень складності завдання, що, в свою чергу, суттєво впливає на автономність студента під час виконання завдань, а також на розвиток його пізнавальної активності та самостійного мислення.

Під рівнем самостійності учнів мається на увазі частка їхньої діяльності в процесі організації виконання навчальних завдань. Різні ступені самостійності визначаються змінами в характері діяльності викладача під час обговорення результатів роботи студентів.

Четвертий етап дослідження був пов'язаний із розробкою системи методів та форм самостійної навчальної діяльності студентів і оцінкою її ефективності. Головна мета дослідно-експериментальної роботи, проведеної в межах нашого дослідження, полягала у впровадженні об'ємної моделі навчального процесу, яка охоплює такі складові: викладача, студента, зміст, форми, методи та засоби навчання. Чотири основні елементи цієї моделі відображають різноманітність навчального процесу: навчальні заняття, самостійну роботу, консультації та методичну діяльність викладача (рис.5).

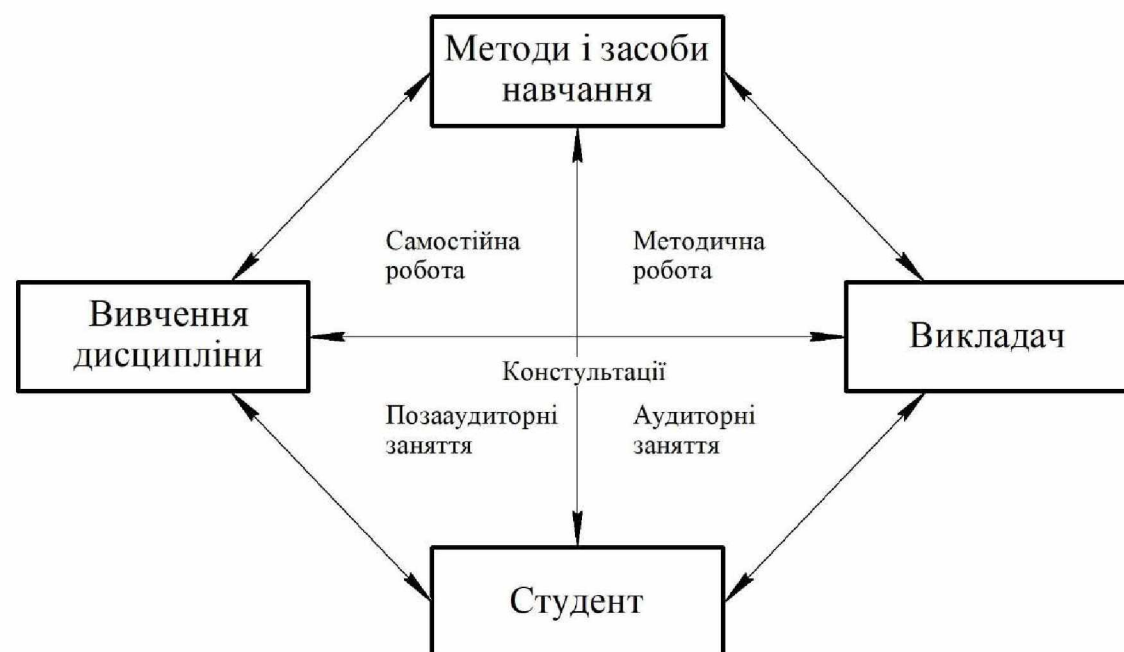


Рис. 5 Модель експериментальної організації навчального процесу

У цій моделі основний акцент робиться на самостійну роботу студента, методичну діяльність викладача, їхню взаємодію під час консультацій та зменшення обсягу аудиторних занять. Студент стає активним здобувачем знань, інтелектуальним працівником, розвиваючи навички та вміння самостійного навчання.

2.3. Результати експериментального навчання і їх аналіз

На завершальному етапі дослідження були проведені спеціальні «зрізи», що дозволили оцінити результати цілеспрямованої організації самостійної навчальної діяльності студентів та її вплив на різні аспекти навченості й розвитку особистості.

Для цього проводилися контрольні роботи в експериментальних і контрольних групах. Окрім того, за допомогою анкетувань визначали рівень самостійності студентів у навчальній діяльності, їх інтерес до самостійної роботи, пізнавальну активність, а також оцінювали ступінь самоконтролю студентів щодо власної активності й повноти виконання самостійних завдань. Вивчалася також залежність ефективності самостійної діяльності від часу та умов її виконання та інші параметри.

Як експериментальна, так і контрольна групи навчалися в майже однакових умовах. В обох групах працювали ті ж викладачі, а студентські колективи мали схожий соціальний склад. Відмінність полягала в тому, що в експериментальній групі самостійна робота організовувалася цілеспрямовано та систематично.

Під час виконання контрольних завдань експериментатор ставив перед собою три основні завдання: визначити обсяг, глибину, системність, ступінь осмислення та міцність засвоєння знань і навичок; оцінити динаміку успішності в результаті застосування розробленої експериментальної методики навчання; а також оцінити рівень готовності студентів до самостійної роботи.

Аналіз даних про успішність студентів експериментальної групи протягом навчання чітко показує, що послідовна та систематична організація самостійної

когнітивної діяльності сприяє досягненню дуже високих результатів (рис. 8).

Для оцінки динаміки успішності студентів в умовах систематичної самостійної навчальної діяльності був проведений «зріз» серед студентів I-II курсів. Узагальнені підсумки цієї роботи наведені на рисунку 9.

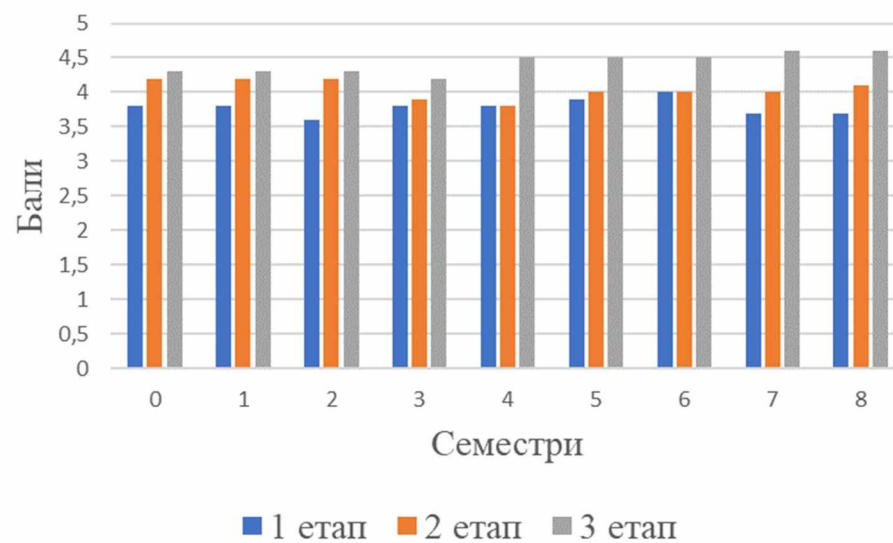


Рис. 8 Моніторинг успішності здобувачів освіти експериментальної групи

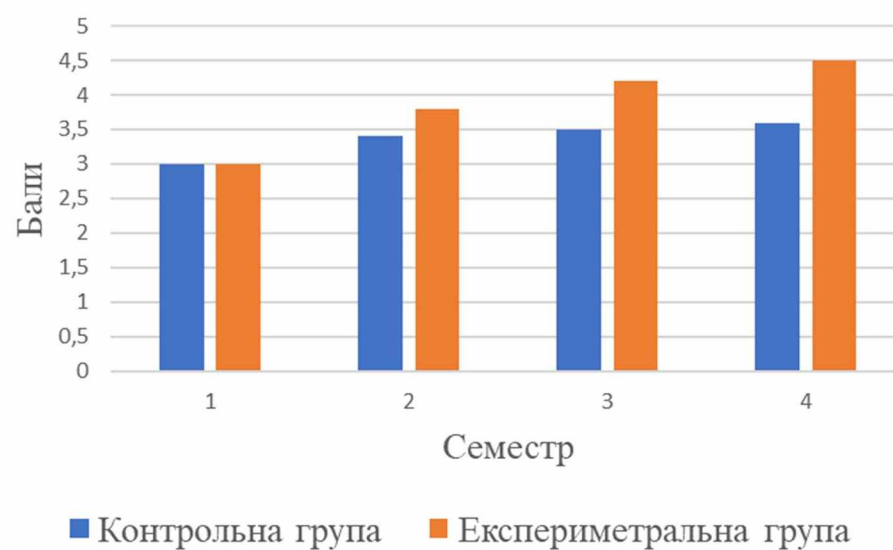


Рис. 9 Результати іспитів з біологічних дисциплін (Зрізи 2022-2024 рр., вибірка даних про 94 чол.)

З малюнка видно, що рівень успішності студентів як експериментальної, так і контрольної груп поступово, але невпинно зростає (до III семестру). Однак приріст знань у контрольній групі становив лише 0,5 бала, тоді як в

експериментальній - 1,2 бала. Це, ймовірно, є результатом впровадження спеціальної системи організації самостійної навчальної діяльності студентів.

Для остаточного висновку з цього питання було проведено ще одне дослідження - аналіз якості успішності студентів за період пролонгованого моніторингу з 2023 до 2024 року (рис. 10).

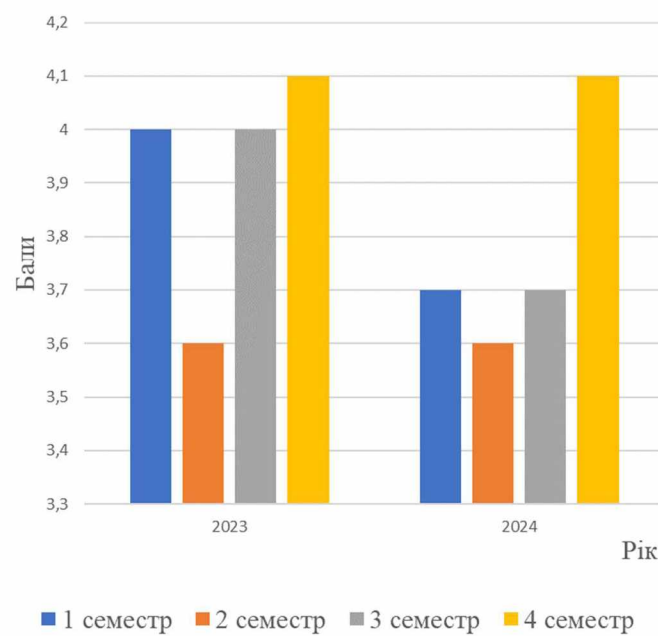


Рис. 10 Результати моніторингу теоретичних знань студентів (зрізи за 2022-2024 рр., вибірка даних про 150 чол.)

В результаті дослідження було виявлено наступне: рівень теоретичних знань у першокурсників залишався відносно нестабільним і варіювався від 3,0 до 3,5 бала в різні роки вступу до університету. Протягом аналізованого періоду спостерігалось зростання середнього рівня успішності на 0,5 бала. Рівень знань студентів значно підвищувався до III та IV семестрів порівняно з I і II.

Вплив систематично організованої самостійної навчальної діяльності студентів значно позначився на таких пізнавальних процесах, як сприйняття, увага, пам'ять та мислення. Це підтверджують результати тестування (рис. 11). Студенти обох груп виконували однакові завдання. Перевірка виконання цих завдань і порівняння якості знань показали значні переваги студентів експериментальної групи.

Під час дослідження ми звернулися також до показника «відносна

успішність», і визначили її величину в експериментальній групі до і після експерименту (табл. 5).

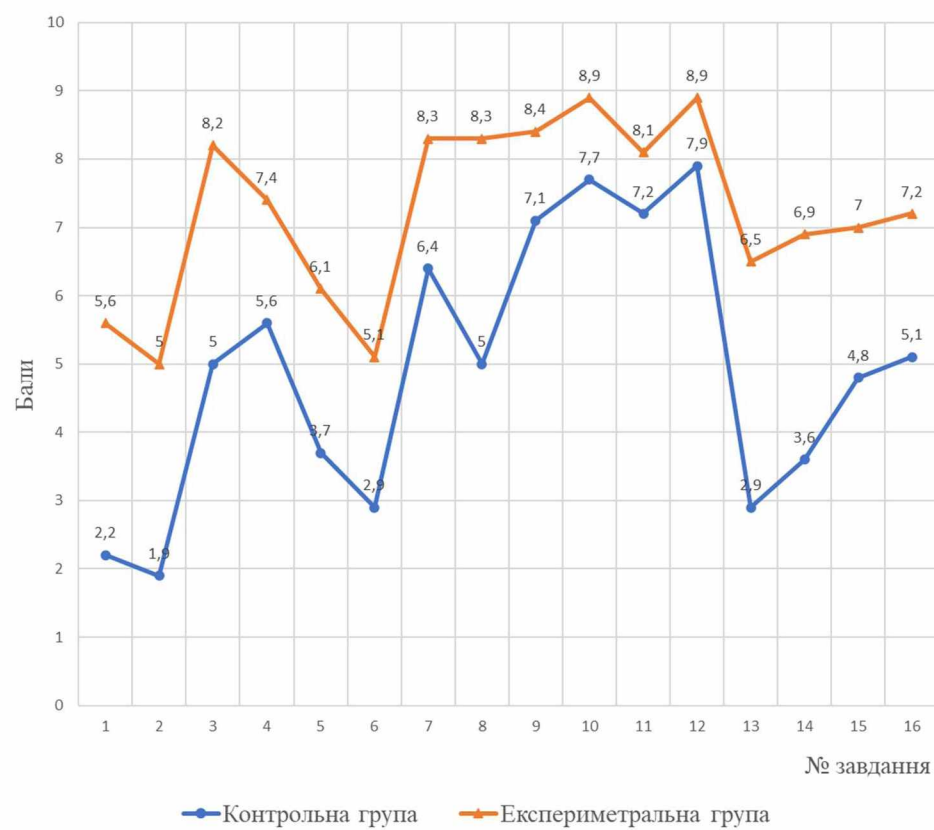


Рис. 11 Результати моніторингу когнітивних процесів у здобувачів освіти контрольної та експериментальної груп

Таблиця 5

Відносна успішність студентів експериментальної групи

Оціночні критерії	Підсумкові дані за групами, у % до загальної кількості	
	контрольна	експериментальна
Теоретична готовність	20-24	96-98
Практична готовність	5-10	60-70
Своєчасність виконання завдання	10-15	90-94
Кількість звернень по допомогу до викладачів	«Більше» норми	«Менше» норми в 2-4 рази

З аналізу наведених даних видно, що показники теоретичної та практичної готовності, своєчасність виконання завдань та кількість звернень за допомогою до викладачів в експериментальній групі значно відрізняються від аналогічних даних у контрольній групі.

Аналіз результатів успішності студентів, отриманих під час різних перевірок у контрольній та експериментальній групах, дозволив встановити, що якість знань вища там, де була організована та цілеспрямовано проводилася самостійна робота (рис. 12).

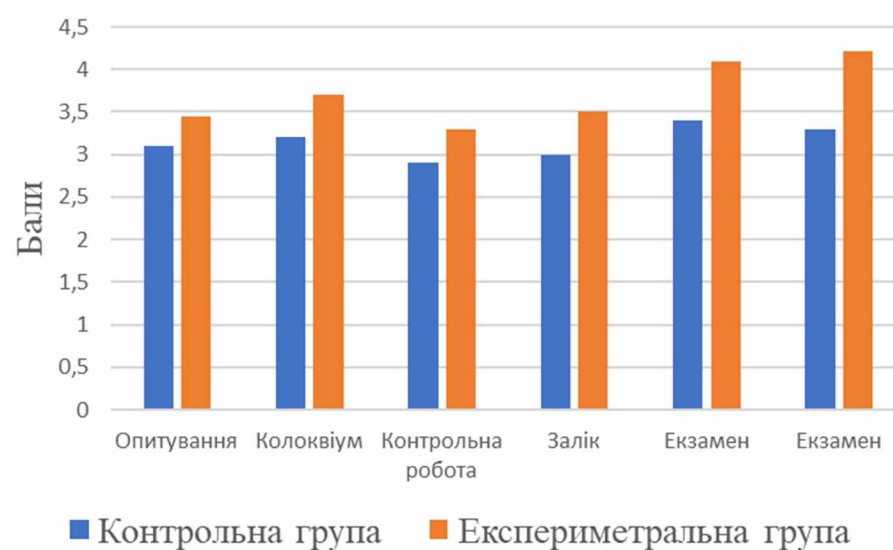


Рис. 12 Результати перевірочних робіт з оцінювання якості знань

На підсумковому етапі експерименту ми також звернули увагу на питання прояву інтересу студентів до самостійної роботи. В обох групах було проведено анкетування, під час якого за допомогою програмованих завдань визначали рівень інтересу студентів до самостійної навчальної діяльності. Для цього застосовували бальну систему оцінок та обчислювали процентне співвідношення респондентів. У результаті було встановлено, що студенти контрольної групи проявляють інтерес до самостійної роботи лише на рівні до 40%. Кількість респондентів, які отримали 4-5 балів за свої відповіді, не перевищила 30-40% (рис. 13).

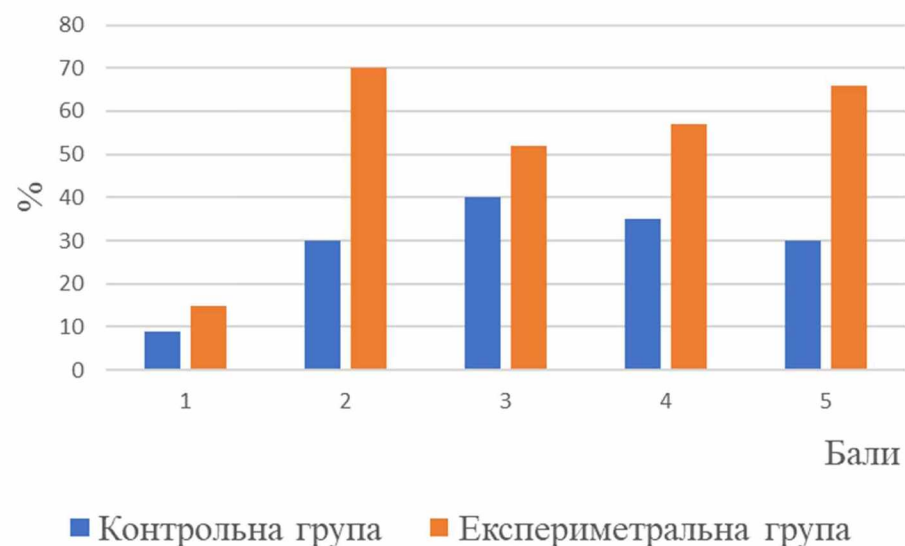


Рис. 13 Оцінка рівнів інтересу здобувачів освіти до самостійної роботи

В експериментальній групі 70% студентів виявили підвищений інтерес до самостійної роботи, а кількість тих, хто отримав 4-5 балів, становить від 50% до 67%.

За допомогою анкетування та спеціальних опитувань ми також визначали рівень когнітивної активності студентів та ступінь їхнього особистісного ставлення до самостійної роботи (табл. 6).

Таким чином, студенти експериментальної групи досягли значних результатів: у 48,9% з них рівень спрямованості на здобуття нових знань проявляється на високому рівні; 55,3% демонструють здатність відстоювати свою позицію; 31,9% проявляють високий рівень ініціативи та самостійності; 38,3% відзначаються високим рівнем інтересу до виконуваної роботи. У 31,9% респондентів спостерігається високий рівень мотивації. Загалом, середні показники також досить високі.

У табл. 7 відображено дані, що характеризують ступінь оцінки здобувачами освіти власної активності та повноти виконання самостійної роботи.

Як видно, з 37 опитаних студентів 70,3% здатні повністю самостійно формулювати проблеми. 54,1% респондентів самостійно визначають мету роботи, 13,5% легко висувають гіпотезу, 89,2% самостійно обирають методи роботи, а 29,7% вільно узагальнюють результати самостійної діяльності.

Таблиця 6

Рівні когнітивної активності здобувачів освіти експериментальної групи та ступінь їхнього особистісного ставлення до самостійної роботи на завершальному етапі експерименту

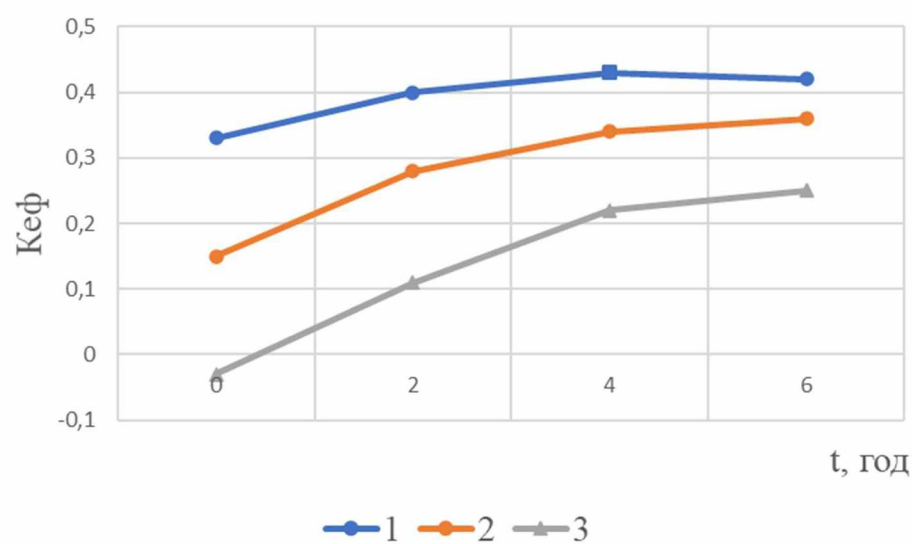
Рівень активності	Ступінь спрямованості на отримання нового знання		Незалежність суджень		Відстоювання своєї позиції		Ступінь ініціативності та самостійності		Ступінь інтересу до виконуваної роботи		Ступінь мотивації		Ступінь задоволеності роботою	
	ст.	%	ст.	%	ст.	%	ст.	%	ст.	%	ст.	%	ст.	%
Високий	23	48,9	7	14,9	26	55,3	15	31,9	18	38,3	15	31,9	10	21,3
Середній	22	46,8	35	74,5	20	42,6	22	46,8	23	48,9	25	53,2	34	72,3
Низький	2	4,3	5	10,6	1	2,1	10	21,3	6	12,8	7	14,9	3	6,4

Серед респондентів була виокремлена група, яка працювала частково самостійно. Невелика частина студентів все ж потребувала постійної допомоги викладача, незважаючи на всі його зусилля забезпечити можливість самостійної роботи.

Врешті, під час підсумкових зрізів було виявлено залежність ефективності самостійної роботи студентів від часу, що витрачається на її виконання. Аналіз графіків, що відображають цю залежність, показує, що чим більше часу студент витрачає на самостійну роботу, тим ефективнішими є результати його праці (рис. 14).

Ступінь оцінки власної активності здобувачів освіти та якості виконання
самостійної роботи

Параметри	Виділення проблеми		Постановка цілі		Висування гіпотези		Вибір методів		Узагальнення результатів	
	ст.	%	ст.	%	ст.	%	ст.	%	ст.	%
Повністю самостійне	26	70,3	20	54,1	5	13,5	33	89,2		29,7
Частково самостійне	7	18,9	15	40,5	24	64,9	4	10,8	19	51,4
Переважання допомоги викладача	4	10,8	2	5,4	8	21,6	-	-	7	18,9
Всього:	37	100	37	100	37	100	37	100	37	100



Умовні позначення: 1 - «сильні студенти», 2 - середній рівень по групі, 3 - «слабкі» студенти, * - результати тестування

Рис. 14 Залежність показника ефективності самостійної роботи здобувачів освіти від часу її проведення

Таким чином, заключний етап дослідження дозволив підтвердити

правильність висунутої нами гіпотези:

1. Систематично організована самостійна когнітивна діяльність студентів значно підвищує якість навчання, дозволяє досягти кращих результатів у засвоєнні програмного матеріалу та накопиченні досвіду творчої діяльності. Це підтверджують результати перевірочних робіт в експериментальних та контрольних групах.

2. Теоретично розроблена і експериментально перевірена система самостійних робіт створює оптимальні умови для розвитку самостійності та когнітивної активності студентів, перетворюючи навчальний процес на своєрідний процес наукового пізнання в рамках навчання.

3. Органічне поєднання різних видів самостійних робіт створює сприятливі умови для розвитку в студентів мотивації до пізнання, формування вмінь і навичок застосовувати набуті знання в когнітивній діяльності.

Висновки до другого розділу

1. Аналіз практики навчання у вищих навчальних закладах показав, що самостійна робота студентів ще не займає провідного місця в системі професійної підготовки фахівців. Студент не є справжнім суб'єктом самостійної когнітивної діяльності.

2. Організація процесу розвитку когнітивної самостійності студента повинна бути побудована як об'ємна модель, що включає викладача, студента, зміст, форми, методи та засоби навчання. Чотири основні елементи відображають різноманіття навчального процесу: навчальні та позааудиторні заняття, самостійна робота, консультації та методична робота викладача.

3. Самостійна робота повинна забезпечувати не лише накопичення знань, а й розвиток у студентів загальних прийомів, умінь і методів розумової праці, за допомогою яких ці знання засвоюються. Особлива роль у цьому процесі належить активності суб'єкта пізнання.

4. Робота над розвитком вмінь і навичок самостійної розумової праці

повинна проводитися в системі, основою якої є поступове збільшення самостійності при виконанні завдань різного рівня складності, а також зміна ролі й ступеня керівництва з боку викладача. Експериментально підтверджено вплив систематично організованої самостійної когнітивної діяльності студентів на пізнавальні процеси, такі як сприйняття, увага, пам'ять, мислення та інші. Систематична організація самостійної когнітивної діяльності значно підвищує якість навчання.

5. Система самостійних робіт створює оптимальні умови для розвитку навчальної активності студентів, перетворюючи навчальний процес на своєрідний етап наукового пізнання в рамках навчання. Дослідження показали, що цей спосіб діяльності дозволяє студентам або отримати абсолютно нові знання, раніше їм невідомі, або поглибити й упорядкувати вже наявні знання.

ВИСНОВКИ

У рамках дослідження були визначені основні напрямки в організації самостійної роботи студентів (СРС): визначення діяльнійсності самостійної роботи; розробка класифікації типів СРС і визначення їхніх конкретних видів та обсягів в межах окремих навчальних дисциплін, циклу підготовки та всього процесу навчання; розробка методики формування у студентів навичок самостійної роботи на основі системного підходу; виявлення чинників, які перешкоджають систематичній самостійній роботі; розробка методик колективного та індивідуального керівництва самостійною роботою студентів.

З'ясування взаємозв'язків і єдності мислення та знань як складових пізнавального процесу дозволяє розглядати самостійну роботу студентів (СРС) як процес, що включає такі основні етапи:

- Виокремлення студентом загальних і приватних пізнавальних завдань, що передбачає вміння визначати мету, формулювати завдання та виявляти проблему.
- Підбір і визначення способів дій, які відповідають шляхам розв'язання задачі, що включає вміння обирати правильний підхід і засоби для вирішення поставленого завдання.
- Виконання операцій контролю за процесом розв'язання завдання, зокрема перевірка, чи використовуються адекватні способи.
- Визначення сфери знань і вмінь, які необхідно доповнити для успішного вирішення задачі чи проблеми.

З урахуванням вищесказаного, структурними елементами будь-якої самостійної роботи студентів (СРС) мають бути: Виокремлення мети діяльності або цілепокладання; Визначення предмета діяльності; Вибір засобів і способу діяльності; Вибір засобів контролю результатів діяльності; Вибір засобів корекції діяльності у разі отримання незадовільних результатів.

В основу організації самостійної роботи студентів (СРС) слід покласти співвідношення відтворювальних і творчих процесів у діяльності здобувача

освіти. Структура когнітивної діяльності та параметри її основних ланок визначають типологічну класифікацію СРС і становлять загальну основу для систематизації її видів у навчальному плані.

Це положення дає змогу виокремити такі типи самостійних робіт: відтворювальні (самостійні роботи за зразком), реконструктивно-варіативні, частково-пошукові або евристичні та творчі. Виходячи з мети самостійної когнітивної діяльності, розрізняють роботи, спрямовані на:

- Залучення здобувачів освіти до виявлення проблемних ситуацій та їх розв'язання.
- Самостійне виявлення, формулювання та розв'язання проблеми в ситуації, створеній викладачем.
- Розв'язання проблеми, в конструюванні якої бере участь викладач.
- Доказ або спростування здобувачами освіти гіпотез розв'язання проблеми, сформульованих спільно з викладачем.
- Вибір цілеспрямованого та остаточно оформленого оптимального розв'язку з кількох варіантів, що виникають при вирішенні проблеми, а саме: вибір оптимального рішення з кількох варіантів.

Не менш важливою, але майже не дослідженою на даному етапі є проблема виявлення характеру самостійної діяльності здобувачів освіти за різних поєднань методів і форм навчання. Ці та інші питання, що мають величезне значення для освітньої практики, мають стати змістом подальших досліджень. Найважливіші з них, на наш погляд, зводяться до наступного:

- Виявлення необхідного і достатнього переліку вмінь і навичок для виконання різних типів і видів самостійних робіт на різних ступенях навчання.
- Розробка методик удосконалення та формування у здобувачів освіти культури розумової праці.
- Розробка методики управління (планування, організація та контроль) позааудиторною самостійною роботою здобувачів освіти.