

ПИТАННЯ АВТОНОМНОГО ТА САМОКЕРОВАНОГО НАВЧАННЯ В КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті висвітлено питання реалізації сучасних методологічних положень щодо особливостей автономного та самокерованого навчання в контексті інтеграції навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності у сфері дидактично-понятійного поля. Розглянуто ряд дидактичних принципів і умов, які сприяють успішній реалізації автономного та самокерованого навчання.

Ключові слова: автономне навчання, самокероване навчання, когнітивна психологія, самоорганізація, навчальний процес.

У системі освіти України сьогодні відбувається зміщення пріоритетів у навчанні. Йдеться, насамперед, про самовизначення та відповідальність учня щодо вміння вчитися, цінити навчальний процес і усвідомлювати необхідність навчання протягом життя. З погляду теорії навчання відомо, що високих успіхів у навчанні можна досягти лише тоді, коли той, хто навчається, самостійно визначає зміст навчання, коли основним принципом у роботі є особиста відповідальність і можливість успішного поєднання нових знань із уже засвоєними. За таких умов той, хто навчається, починає процес навчання на своєму індивідуальному рівні та розвивається у своєму індивідуальному темпі. Елементи навчального процесу ґрунтуються, насамперед, на особистій відповідальності учня під час вибору цілей, методів, матеріалу навчання, а також оцінювання вивченого. Відповідальність у навчальному процесі з'являється тоді, коли учень бачить відповідність навчального матеріалу рівню його знань, його запитам, інтересам, якщо саме ці знання мають для нього вагу та пріоритетне значення. Таким чином, учневі має надаватися певна свобода вибору у визначенні різних складових змісту навчання. При цьому не йдеться про повну свободу в значенні "laissez-faire". Автономне навчання – тривалий процес, у якому необхідна участь як вчителя, так і учня. У його умовах суб'єкт навчального процесу має бути мотивованим, виявляти активність і самостійно скеровувати зусилля на опрацювання навчального матеріалу.

Суттєве значення для розгляду особливостей автономного та самокерованого навчання мають дослідження й праці як вітчизняних, так і зарубіжних науковців, серед яких слід відзначити П. Бенсон, В. Буренко, Л. Дам, Л. Дікінсона, М. Коваль, Д. Літле, С. Орлову, Ю. Федоренко, Х. Холека. Хоча в науковому просторі проблема автономного навчання була предметом досліджень, окремі питання методології та дидактики не знайшли в них відображення.

Мета статті – висвітлити питання реалізації сучасних методологічних положень щодо особливостей автономного та самокерованого навчання в контексті інтеграції навчально-пізнавальної і самостійної діяльності у сфері дидактично-понятійного поля, а також розглянути ряд дидактичних принципів і умов, які сприяють успішній реалізації автономного й самокерованого навчання.

Поняття автономного та самокерованого навчання перебувають на різних рівнях у дидактично-понятійному полі. Так, Л. Дікінсон [4] зауважує, що для самокерованого навчання характерне особливе оформлення навчального матеріалу, тоді як автономне навчання стосується того, хто навчається, і його здібностей навчатися самостійно. Під час самокерованого навчання матеріал оформлено так, що в ньому містяться всі необхідні рекомендації та способи вирішення завдань, отже, вони можуть виконуватися без участі або допомоги вчителя. Автономне навчання, навпаки, передбачає використання таких форм навчання, де вчитель залучає учнів у навчальний процес, скеровує його, але покладає на тих, хто навчається, більшу відповідальність за результативність навчання. Обидва поняття не перебувають в опозиції відносно один одного, проте вказують на розбіжності в трактуванні поняття автономії, до того ж самокероване навчання розуміється насамперед як технократичне, а автономне навчання, навпаки, виявляє гуманістичні ознаки.

Ще один варіант визначення поняття “самокероване навчання” дає В. Блейл [2]. Він ототожнює самокерування та самоорганізацію і розуміє під цим здібність людського мозку самостійно керувати обробкою інформації і в такий спосіб конструювати когнітивні структури, які в кінці кожного навчального процесу зберігаються в пам’яті. Таке розуміння самокерування та самоорганізації, яке ґрунтується на результатах досліджень наук, що мають стосунок до вивчення діяльності мозку людини, ближче до гуманістичного поняття автономії, ніж до технократичного розуміння самокерованого навчання.

У свою чергу, П. Бенсон [1] збагачує дидактичне понятійне поле такими поняттями: він розглядає три версії автономного навчання (технічне, психологічне та політичне). Перша версія збігається із самокерованим навчанням, як це визначає Л. Дікінсон. Технічна версія автономного навчання визначається як навчання поза навчальним комплексом (школа, університет) без учителя. Психологічна версія трактує автономне навчання як здібність взяти на себе відповідальність за особисте навчання та розглядає розвиток автономного навчання як процес, який ніколи не закінчується, і має все більший вплив на особисті процеси навчання. Політична версія автономного навчання ґрунтується на засадах провідної ролі контролю за навчальним процесом і за визначенням його змісту, тож центральним завданням для прихильників цієї версії є визначення сприятливих для такого контролю умов (мається на увазі як неформальне навчання, так і навчання в інституційному контексті (в школі, університеті)). Для всіх версій автономного та самокерованого навчання характерним є те, що концепції автономного навчання є загальнопедагогічними і мають різні джерела походження.

Технократична версія автономного навчання, самокероване навчання, за Л. Дікінсоном, високо цінується, передусім, в освітньо-політичних контекстах (застосування техніки і матеріалів, які роблять присутність вчителя зайвою), тож педагогічна і фахово-дидактична дискусія стосуються сьогодні насамперед психологічного концепту в його гуманістичному вираженні.

Дефініція автономного навчання, якого стосуються подальші міркування, були вже представлені раніше Х. Холеком [5]. Як і інші автори психологічних визначень автономного навчання [3; 6], Х. Холек подає у своїй дефініції ідеальну картину автономного навчання та визначає в гуманістичному сенсі його цілі, до яких слід прагнути в рамках будь-якої форми інституційного навчання, професійну підготовку учня, який може самостійно й відповідально організувати своє навчання та приймати необхідні рішення. За Х. Холеком ці рішення стосуються, насамперед, таких аспектів, як: постановка цілей навчання, визначення змісту та темпів прогресії, вибору необхідних методів і технік роботи, особливостей організації процесу навчання (час, місце, ритм) і оцінювання навчального процесу.

Якщо взяти до уваги всі наявні трактування автономного та самокерованого навчання, то стає зрозумілим, що розуміння поняття коливається між автономією як загальною виховною метою, як дидактично-методичним додатком, як здібністю, яку має той, кого навчають, і як процесом, котрий необхідно організувати, якого може вимагати учень.

Самокероване навчання у своєму технократичному вираженні й автономне навчання відрізняються один від одного своїм походженням і історією свого розвитку. У широкому сенсі самокероване навчання пов'язане з дидактичними концепціями, які в 1960-х – на початку 1970-х рр. розвивались на основі навчально-психологічного пізнання біхевіоризму, і як запрограмоване навчання і запрограмовані настанови вводилися в конкретний контекст навчання. Уже в запрограмованих настановах навчальні матеріали були поділені таким чином за допомогою лінійного й розгалуженого принципів організації, що той, кого навчають, міг би працювати з цими матеріалами самостійно і незалежно від учителя. Хоча матеріали того часу для самокерованого навчання набагато складніші та різноманітніші, все ж вони підлягають інструктивному поданню вчителем, тим самим будь-який навчальний процес ініціюється, контролюється й оцінюється ззовні.

Автономне навчання як дидактичний концепт розвивалося незалежно від будь-яких наук у практиці інституційних занять. І хоча як педагогічний концепт автономне навчання не входить до традиційної структури “теорія – практика” основних і суміжних наук, все ж точками їх перетинання є принципи, які частково розвивалися із практики. Слід, перш за все, назвати педагогіку реформ і так звану “фрайнет-педагогіку”, які наслідували подібні принципи [7]. Так, до найважливіших принципів педагогіки реформ належить те, що учень поступово (крок за кроком) опановує методи та техніки роботи, які дають змогу в подальшому самостійно вчитися. Також роль учителя в педагогіці реформ була переглянута: він виходив із ролі інструктора, а ставав радником і інспіратором учнівської діяльності, яка повинна була привести того, кого навчають, до самостійності та самодіяльності. Логіку педагогіки реформ підтримував і французький дослідник Ц. Фрайнет. Він спонукав учнів до автономії, прагнучи перетворити їх на ініціаторів і організаторів особистого навчального процесу, а також наполягав на кооперативній організації навчання та спільній відповідальності.

Як найбільш важливе Ц. Фрайнет виокремив самооцінку, яка в контексті автономного навчання відіграє ключову роль.

Як педагогіка реформ, так і фрайнет-педагогіка могли знайти визнання, але в першій половині ХХ ст. через панування механістично-біхевіористичних теорій їх навчально-теоретичне обґрунтування було неможливим. У будь-якому разі великий інтерес до автономного навчання того часу пояснюється сучасними суміжними науками, які вказують на те, що автономне навчання – не тільки педагогічне бачення, а й навчально-психологічна необхідність.

Так, когнітивна психологія є, без сумніву, однією із суміжних наук для всіх дидактичних концепцій, які фокусуються на автономному навчанні. Вона займається людською когніцією, а саме: здібностями сприйняття, навчання, мислення й оцінювання, які відповідають людській свідомості та сприяють тому, що людина освоює і сприймає світ у пізнавально-теоретичному сенсі. Усі дисципліни, які мають стосунок до когнітивної психології, сприймають людину як автономну когнітивну систему, центральне завдання якої полягає в тому, щоб сприймати інформацію з навколишнього середовища та перетворювати в когнітивні структури, для того, щоб таким чином гарантувати її виживання. Оброблення інформації вдається їй на основі складного когнітивного забезпечення. Навчання розуміється як процес інтеграції та реорганізації знання, тобто оброблена інформація включається тим, хто навчається, в систему знань, які вже є, і переструктурується таким чином, що може бути оптимально організованою і в будь-який час використаною. У своїх дослідженнях щодо обробки інформації когнітивна психологія напрацювала цінний матеріал, який має велике значення для автономного навчання: обробка інформації – це процес, у якому беруть участь як знання й досвід, який набувається, так і вже наявні знання. З точки зору психології це пізнання означає, що інформація, яка надходить до людської свідомості з навколишнього середовища, не є рефлексивною, а що кожна когнітивна система незалежно від вже оброблених знань конструює суб'єктивно когнітивну репрезентацію інформації, яка сприймається з навколишнього середовища. Цей процес є автономним, здійснюється тим, хто обробляє інформацію, за умов особистої відповідальності.

Висновки. На ґрунті теоретичного аналізу питання реалізації сучасних методологічних положень щодо особливостей автономного та самокерованого навчання в контексті інтеграції навчально-пізнавальної та самостійної діяльності у сфері дидактично-понятійного поля правомірно зробити такі важливі дидактичні висновки. Вони вказують на те, що зміст навчання сприймається окремо взятим учнем не в тій формі, в якій він подається вчителем або викладений в матеріалах заняття. Під час обробки змісту навчання кожен учень звертається до своїх суб'єктивних особистих знань; таким чином він може опрацювати лише такий навчальний матеріал, який він може приєднати до своїх уже засвоєних знань. Якщо це так, а емпіричні дослідження когнітивної психології вказують на те, що це саме так, то звідси випливає дидактичний висновок, що окремому учневі необхідний

індивідуальний обсяг матеріалу навчання та багате навчальне оточення, яке сприяє об'єднанню вже наявних знань із набутими новими знаннями. Твердження когнітивної психології про те, що набуття знань – це автономний конструктивний процес, у якому досить велику частку мають суб'єктивні знання того, кого навчають, обґрунтовує вимогу автономного навчання щодо розвитку більшої самостійності у того, хто навчається.

В умовах автономного та самокерованого навчання особливе значення надається принципу самоорганізації й особистої відповідальності, тому що навчання може бути лише тоді успішним, якщо той, кого навчають, є мотивованим, сам організовує навчальний процес і відчуває особисту відповідальність за нього.

Список використаної літератури

1. Benson P. The philosophy and politics of learner autonomy / P. Benson, P. Voller *Autonomy and Independence in Language Learning*. – London, 1997. – P. 18–34.
2. Bleyhl W. Selbstorganisation oder die Liste der Natur, im Menschen das implizite sprachliche Wissen zu etablieren / W. Bleyhl / L. Bredella *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?* – Bochum, 1995. – S. 211–224.
3. Dam L. *Learner Autonomy 3 / L. Dam Theory to Classroom Practice*. – Dublin : Authentic, 1995. – 83 p.
4. Dickinson L. *Self-instruction in Language Learning / L. Dickinson*. – Cambridge University Press, 1987. – 203 p.
5. Holec H. *Autonomy in Foreign Language Learning / H. Holec*. – Oxford : Pergamon, 1981. – 213 p.
6. Little D. *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems / D. Little* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://archive.ecml.at/mtp2/Elp_tt/Results/DM_layout/00_10/06/06%20Supplementary%20text.pdf.
7. Wolff D. *Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma für den Fremdsprachenunterricht? / D. Wolff // Die Neueren Sprachen*. – 1994. – № 93. – S. 407–429.

Карпюк В.А. Вопрос автономного и самоуправляемого обучения в контексте интеграции учебно-познавательной самостоятельной деятельности

В статье рассмотрены вопросы реализации современных методологических положений относительно особенностей автономного и самоуправляемого обучения в контексте интеграции научно-познавательной и самообразовательной деятельности в сфере дидактически-понятийного поля. Рассматривается ряд дидактических принципов и условий, способствующих успешной реализации автономного и самоуправляемого обучения.

Ключевые слова: автономное обучение, самоуправляемое обучение, когнитивная психология, самоорганизация, учебный процесс.

Karpiuk V. The question of autonomous and self-directed learning in the context of integration of learning and cognitive independent activity

The paper presents the implementation issues of contemporary methodological provisions regarding aspects of the autonomous and self-directed self-learning in the context of integration of science and cognitive and didactic activities in the conceptual field. Addresses a number of didactic principles and conditions conducive to the successful implementation of an autonomous and self-directed learning.

Key words: autonomous learning, self-directed learning, cognitive psychology, self-organization, the training process.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖУ МОТИВАЦІЇ ДО ЗБЕРЕЖЕННЯ ФІЗИЧНОГО ЗДОРОВ'Я

У статті розглянуто питання, пов'язані з віковими особливостями формування мотивації збереження фізичного здоров'я студентів коледжу. Надано характеристику емоційної, комунікативної, інтелектуальної сфер особистості в цьому віці. Визначено спрямованість потреб, інтересів і мотивів студентів коледжу. Обґрунтовано необхідність здійснення організованої виховної роботи зі студентами щодо формування мотивації збереження фізичного здоров'я під час навчання у коледжі.

Ключові слова: мотивація збереження здоров'я, інтереси, потреби, мотиви, виховна робота.

Навчання в коледжі збігається із завершальним етапом підліткового віку (15–16 років) та початком юнацького віку (17–19 років). Розглянемо особливості формування мотивації до збереження фізичного здоров'я студентів коледжу.

Психолого-педагогічні особливості підліткового й юнацького віку розглядали І. Бестужев-Лада, М. Гамезо, Ю. Гуцко, І. Кон, В. Кутішенко, А. Петровський, А. Реан, Н. Талізїна, Д. Фельдштейн та ін.

Питанням дослідження мотивації та її формуванню присвятили свої праці Л. Божович, В. Вілюнас, Є. Ільїн, О. Ковальов, О. Леонтєв, С. Манукян, А. Маркова, В. Мерлін, К. Обухівський, К. Платонов, С. Рубінштейн, П. Симонов та ін.

Аналіз показав, що у психолого-педагогічній літературі є дослідження різних аспектів проблеми мотивації та мотивів: вивчена структура мотиву й мотивації, функції мотиву, індивідуальні особливості мотивації, мотивація різних видів діяльності, є дослідження причин поведінки, яка руйнує здоров'я та дослідження, що виявляють невисоку цінність здоров'я у різних груп населення, проте спеціальних досліджень мотивації збереження фізичного здоров'я у студентів коледжів не було виявлено.

Мета статті – проаналізувати психолого-педагогічні особливості формування мотивації збереження фізичного здоров'я у студентів коледжу.

Цей етап називають етапом “людської близькості” [1, с. 16, 4]. Студентство відкрите спілкуванню: легко заводяться знайомства, легко утворюються дружні зв'язки, приходиться любов. У юнацтві інтенсивно розвивається емоційна сфера. Це вік “специфічної емоційної сенситивності” [4, с. 52]. Характерним є те, що молоді люди переживають не тільки предметні почуття (спрямовані на певну подію, особу, явище), а й у них формуються узагальнені почуття (почуття прекрасного, трагічного, почуття гумору та ін.). Ці почуття виражають загальні, більш стійкі світоглядні установки особистості. Їх називають “світоглядні почуття” – переживання, пов'язані з формуванням власної системи поглядів, життєвої позиції, ціннісних орієнтацій, переконань ідеалів та ін. (П. Якобсон). При формуванні у студентів мотивації збереження фізичного здоров'я дуже важливо врахо-