
ЧИМІРІС Ю.В.,

кандидат філологічних наук,

доцент,

НАУ ім. М.Є. Жуковського «ХАІ»,

м. Харків, Україна

ТАНЬКО Є.В.,

кандидат педагогічних наук, доцент,

НТУ «ХП»,

ЧУБУКІНА О.В.,

кандидат філологічних наук, доцент,

НАУ ім. М.Є. Жуковського «ХАІ»,

м. Харків, Україна

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Стаття присвячена тенденціям розвитку проблем організації самостійної роботи у вищій школі. Проаналізовано погляди науковців на сутність, значення самостійної роботи у підготовці майбутніх фахівців у ВНЗ та умови її ефективності. Висвітлено теоретичні основи розуміння сутності «самостійна робота» британськими вченими і сучасні дослідження проблеми організації самостійної роботи у ВНЗ Великобританії, які можуть бути перспективними для використання в практиці вищої освіти України. Окреслено негативні сторони, а також позитивні напрацювання педагогів Великобританії в області організації самостійної роботи студентів.

Ключові слова: самостійна позааудиторна робота, тьюторський метод, консультування, дискусії, взаємонавчання, проектна робота, ділова гра, індивідуальні завдання, прогрес-тест.

Статья посвящена проблемам изучения, обобщения и использования опыта ведущих стран мира, в частности Великобритании по организации самостоятельной работы студентов в высших учебных заведениях. Охарактеризованы формы, методы и приемы самостоятельной работы, которые присущи именно британской системе высшего образования.

Ключевые слова: самостоятельная внеаудиторная работа, тьюторской метод, консультирование, дискуссии, взаимообучение,

проектная работа, деловая игра, индивидуальные задания, прогресс-тест.

The article is devoted to problems of analysis and usage of experience of the world's leading countries, particularly of organization of students independent work in higher educational establishments in Great Britain. Forms, methods and techniques of independent work particular to British system of education are characterized .

Key words: *independent extracurricular work, tutor method, consultation, discussions, back-to-back teaching, project work, business game, individual tasks, progress test.*

Актуальність теми. У філософському словнику термін «тенденція» (лат. *tendo* – тягну, прагну, прямую) визначається як напрям розвитку, що відзначається перевагою одних моментів над іншими. Серед великої кількості тенденцій, що виокремлюються у процесі розвитку, виділяються основні, які реалізуються в подальшому, і другорядні, або такі, що не могли здійснитися через збіг певних обставин. Отже, кожний наслідок у процесі розвитку є завершенням певної провідної тенденції. Для того, щоб досягнути тенденції, слід у «зворотному порядку» відтворити шлях розвитку того чи іншого явища. Слід розрізняти об'єктивне та суб'єктивне значення тенденцій (як прагнення, схильності когось). Осягнення об'єктивних, провідних тенденцій є умовою наукового прогнозування та управління соціальними процесами [4, с. 518].

Необхідно зазначити, що в педагогічній літературі на даний час це поняття ще не отримало однозначного трактування. Так, до тенденцій розвитку вищої освіти відносять: суттєві чинники, що відбиваються на умовах і якості діяльності вищих навчальних закладів; існуючі об'єктивні суперечності, що визначаються в діяльності закладів освіти та управління ними; різ-

номанітні умови, в яких функціонує система освіти. Цілком слушною, на нашу думку, є точка зору В. Маслова, який зазначає, що тенденція – це узагальнююче поняття, яке втілює в собі суттєві постійні суперечності, умови, фактори тощо, які мають систематичний прояв і здійснюють суттєвий вплив на якість функціонування системи в цілому та її структурних компонентів [1, с. 40].

Метою данної статті є розгляд тенденцій розвитку самостійної роботи в університетах Великобританії з огляду на процеси її реформування, які безпосередньо асоціювалися з недостатньо високим освітнім потенціалом населення.

Питання реформування вищої освіти у Великобританії вивчалися провідними англійськими вченими та висвітлені у працях П. Анніки, Р. Брауна, Дж. Бреннана, Б. Бренда, С. Валтера та інших.

Законодавчою базою реформування освіти Великобританії стали закони «Про освіту» (1986) (яким започатковано реформування вищої освіти), «Про повну загальну, спеціальну середню та вищу освіту» (1992), «Про вищу освіту» (2004, 2006), державні документи «Правила про отримання педагогічної освіти» (1989), «Реформа базової підготовки вчителів» (1991), «Базова підготовка

вчителя» (1992), «Ера освіти» (1998), а також основні засади Болонської декларації (1999).

Детальний аналіз змісту цих документів дозволяє нам стверджувати, що вони зумовлюють: логічність та послідовність трансформації британської освітньої системи відповідно до сучасних тенденцій модернізації освітньої галузі; обмеження функцій держави в галузі освіти; поширення на галузь освіти ринкових механізмів конкуренції та теорій соціального вибору; методологічний індивідуалізм (людина як вільний, раціональний, автономний, самозацікавлений індивід); розвиток «нового менеджризму», тобто поширення принципів та механізмів менеджменту, характерного для сфери приватного бізнесу, на соціальну сферу, зокрема на галузь освіти; роздержавлення освітньої галузі, приватизація освітніх послуг; децентралізація управління освітньою системою. Освітні нововведення базувалися на національному суверенітеті, традиційних англійських поглядах на освіту і виховання.

Зазначимо, що реформування вищої школи у Великобританії торкнулося всіх основних сфер університетської освіти: її масштабів, функцій, формування студентського контингенту, змісту навчальної підготовки спеціалістів, форм і методів навчання, організації навчально-виховного процесу та самостійної роботи студентів, проведення наукових досліджень, підвищення кваліфікації випускників.

Проте, на думку спеціалістів у галузі вищої освіти [11], університети Великобританії, у цілому, зберегли традиційні для них функції: проведення наукових досліджень, здійснення навчання студентів і обслуговування суспільства. Функція обслуговування суспільства полягає в тому, що сучас-

ні університети повинні задовольняти потреби в поширенні освіти серед населення.

Проведений науковий пошук дозволив виявити тенденції розвитку проблеми самостійної роботи студентів в університетах Великобританії на таких рівнях, як:

- обґрунтування теорії;
- зміст освіти;
- технологічний рівень;
- оцінювання самостійної роботи;
- педагогічна взаємодія «викладач-студент».

Розглянемо більш детально визначені тенденції. Однією з провідних тенденцій розвитку проблем самостійної роботи студентів в університетах Великобританії в аспекті обґрунтування теорії є спрямованість на повномасштабну реалізацію особистісного та компетентісного підходів у процесі організації самостійної роботи.

Ця тенденція, яка є досить стійкою в теперішній час, бере свій початок у 1980-х роках, коли вперше було вказано на необхідність реорганізації освітньої системи, у якій студент розглядався би як «споживач» («consumer», або «consumer in the supermarket» – покупець у супермаркеті) широкого асортименту товарів» (range of goods), який пропонує, залежно від його запитів, вищий навчальний заклад [18].

Особистісний підхід у навчанні й вихованні утверджує людину як найвищу цінність, оскільки він спрямований на реалізацію сутнісної природи суб'єкта, зумовлює дію психологічних механізмів виховання, що активізують усі компоненти структури особистості (свідомість, емоції, волю) з метою залучення їх до соціальної та міжособистісної взаємодії [13].

Відтак, оновлення сучасного освітнього процесу передбачає зміщення акценту з дидактичних засобів на осо-

бистість того, хто навчається, на розвиток його індивідуальності. Саме такий підхід обумовлює специфічні особливості самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів в університетах Великобританії, дозволяє студенту розкривати власні можливості в самовизначенні, самореалізації й самоствердженні.

Категорія компетентнісного підходу увійшла до складу понятійного апарату педагогіки у зв'язку з приєднанням систем вищої освіти різних країн світу, зокрема й Великої Британії, до «Болонського руху» в Європі та ухваленням західноєвропейської освітньої термінології.

Компетентнісний підхід в освіті став новим концептуальним орієнтиром, який забезпечує поступову переорієнтацію системи освіти з прямого надання знань та формування вмінь і навичок на створення умов для оволодіння певними компетенціями, формування компетентних людей, які здатні застосовувати свої знання в умовах, що змінюються, і компетентність яких полягала б у вмінні включатися у постійну самоосвіту впродовж усього життя.

Отже, реалізація особистісного та компетентнісного підходів у навчанні позначається на реальній можливості кожного студента самостійно будувати власний курс, обираючи структурні елементи, що відповідають центральному базовому ядру навчальної дисципліни. Це призводить до змін академічної організації навчального процесу і планування навчальних курсів у бік більшої гнучкості та мобільності [12].

Формування професійної компетентності майбутнього фахівця в університеті відбувається через участь студентів у діяльності наукових центрів і наукових шкіл, що сприяє по-

глибленню базової підготовки та професіоналізації освіти, запровадження інтегрованих навчальних програм і курсів, інтенсивних методів та технологій. Саме участь у роботі наукових лабораторій і шкіл дає можливість студентам британських університетів розвивати інтелект, творчі здібності в процесі дослідно-експериментальної діяльності, спрямованої на розв'язання сучасних проблем професійної діяльності [2].

У змісті освіти виявлено тенденцію створення гнучких і персоніфікованих навчальних програм самостійної роботи, що враховують потреби й можливості студента, чітко визначають цілі, зміст, форми і методи самостійного опрацювання навчального матеріалу й оцінювання його результатів.

Цьому сприяє, зокрема, модульна побудова програм навчання, яка надає студентам можливість конструювання особистих програм, що складаються з певних курсів, які можуть вивчатися в довільному порядку.

Загалом модульна побудова програм навчання студентів в університетах Великобританії забезпечує [15]:

- конкретність і чіткість планування самостійної роботи студентів шляхом урахування принципів оптимізації, інтенсифікації, цілепокладання, урахування міждисциплінарних зв'язків, рівня вмотивованості студентів, ступеня їхньої готовності до практичної діяльності;
- формування у студентів культури навчальної діяльності й вироблення навичок наукової організації праці (планування часу, організація робочого місця, формування культури навчальної діяльності, варіативність видів навчально-пізнавальної діяльності);

- постійне зростання теоретичної, педагогічної компетенції тих викладачів, які беруть участь у навчальному процесі;
- системність педагогічного моніторингу якості отриманої освіти.

Проходження окремого курсу супроводжується видачею курсового сертифікату, а завершення програми – отриманням професійного сертифікату. Закінчивши програму професійного сертифікату, студент може розпочати вивчення програм диплому master of business administration (MBA) – магістр бізнес-адміністрування (MBA).

Ці програми спираються на опрацювання конкретних професійних проблем. Програма професійного диплома вдосконалює загальні та спеціальні навички, необхідні фахівцеві, який прагне постійно підвищувати рівень своєї компетентності та відповідати в галузі своєї професійної діяльності сучасним вимогам. Різні складові програми, у тому числі спеціально розроблені вправи й завдання, спираються на сучасні комунікативні методи, особисту і групову підтримку та навчають використовувати новітні досягнення науки й техніки у професійній діяльності [6].

На технологічну рівні тенденцією розвитку проблеми самостійної роботи студентів в університетах Великої Британії визначено активізацію наукових пошуків щодо розробки й удосконалення форм, методів, засобів самостійної роботи, орієнтацію на впровадження сучасних інформаційних технологій.

Зокрема це стосується подальшої розробки дистанційної освіти (distance learning), основне значення якої полягає в забезпеченні можливості отримання основної і додаткової освіти за програмами будь-якого вищого на-

вчального закладу без відриву від роботи або виробництва та реалізації особистісно-орієнтованого підходу в навчанні.

Зазначимо, що за дистанційної організації навчального процесу центр тяжіння переноситься саме на самостійну роботу студентів, а основним принципом дистанційного навчання стає самостійність у послідовному, систематичному, усвідомленому набутті знань. Глибина і міцність знань у такому випадку буде залежати від того, наскільки активною і систематичною є самостійна робота того, хто навчається, наскільки розвинутий його рівень самосвідомості та прагнення до самовдосконалення. Кожен студент має право самостійно планувати й визначати темп проходження та обсяг закріплення навчального матеріалу. Важлива роль у здобутті дистанційної освіти належить умінню тих, хто пропонує таку послугу, організувати, дидактично й методично підкріпити самостійну роботу тих, хто навчається. Це передбачає наявність широкого спектру методичних розробок щодо самостійної організації пошуку й відбору навчального матеріалу, організації його закріплення та вироблення навичок творчого використання на практиці, та, особливо, здійснення контролю й самоконтролю за якістю засвоєного навчального матеріалу [19]. Дистанційна освіта має значні можливості самовдосконалення в межах самоосвіти.

З огляду на це важливе значення має створення у Великій Британії Відкритого університету (1969 р.), що пов'язують з ім'ям відомого політичного діяча Гарольда Вільсона.

Відкритий Університет є єдиним вищим навчальним закладом, що здійснює підготовку висококваліфікованих спеціалістів за формою неповного

навчального дня через дистанційне навчання. Ця форма освіти стала можливою завдяки розвитку нових інформаційних технологій та мережі масових комунікацій Інтернету.

Серед переваг цієї форми освіти слід назвати її демократичність (отримувати освіту може будь-хто, якщо в нього є доступ до Інтернету), урахування особистісних особливостей тих, хто навчається (кожен сам вибудовує свою освітню траєкторію, з огляду на власні інтереси, прагнення, здібності тощо), відсутність формальних рамок навчання (кожен має можливість рухатися своїми темпами залежно від власних особливостей сприйняття нової інформації). Серед недоліків можна назвати майже повне виключення з навчального процесу безпосереднього спілкування між викладачем та студентом.

У Великобританії велику популярність має також Школа Бізнесу Відкритого Університету (заснована на базі Університету в 1983 р.), яка працює зараз у 37 країнах світу (Internet-news). Унікальність такого процесу навчання полягає в можливості самостійного набуття знання і практичних навичок у різних галузях та отримання реальних результатів самоосвітньої діяльності.

У зв'язку з цим цілком очевидною стає необхідність удосконалення існуючих та створення нових педагогічних технологій, спрямованих на формування інформаційного світогляду особистості, яка здійснює свою діяльність у сучасному, якісно новому інформаційному середовищі, усвідомлює сутність інформаційних перетворень та здатна ефективно використовувати накопичені інформаційні ресурси [5].

Відтак, набуває нового значення прагнення і позитивне ставлення студентів до саморозвитку та самовдосконалення, органічне поєднання в

освітньому процесі навчання та самонавчання, творче піднесення особистості, опанування інноваційних технологій та їх використання у процесі професійної підготовки.

В оцінюванні самостійної роботи виявлено тенденцію зміщення акценту з контролю й оцінювання результатів самостійної роботи на самоконтроль і взаємоконтроль, самоперевірку і самооцінювання.

Британські вчені та педагоги звертають увагу на те, що значну роль у навчальному процесі відіграє встановлення зворотного зв'язку, який допомагає студентам дізнаватися про свої досягнення [7]. Отже, важливим є оцінювання самостійної роботи за її обсягом, специфічністю і оперативністю. На основі встановлення зворотного зв'язку викладач пояснює студентам, де конкретно потрібно внести у власну самостійну навчально-пізнавальну діяльність зміни задля її покращення і, головне, як це зробити, та вони досягають прогресу.

Оцінки за самостійну роботу, як правило, недостатньо оперативні та специфічні, щоб дати адекватне уявлення про її результати. Отримавши «відмінно» або «добре», студент усього лише дізнається, як оцінили його знання або роботу. Тому завдання викладача полягає в наданні студентам специфічних відомостей про результати своєї навчальної діяльності, про те, що конкретно слід у ній змінити або доопрацювати [9]. Це, у свою чергу, спричиняє підвищення самостійної пізнавальної активності студентів. Оцінка передбачає наявність і реалізацію таких здібностей та вмінь студентів, як оцінка своїх потенційних можливостей при виконанні самостійної роботи, адекватне оцінювання її результатів та коригування власної пізнавальної діяльності [8].

Підтвердження правильності наведених вище висновків знаходимо в науковому доробку М. Хантера (M. Hunter), який зазначає: якщо, докладаючи зусиль, студент був деякою мірою занепокоєний кінцевим результатом, відчуючи при цьому приємне відчуття, що він досягає успіху, і матеріал був для нього цікавим, новим і пов'язаним із його життєвою чи майбутньою професійною ситуацією, тоді, якщо викладач надає студенту оперативну та специфічну інформацію про результати його роботи, допомагає й далі покращувати його навчальні результати, є велика ймовірність того, що студенту сподобається весь навчальний процес і його мотивація перетвориться із зовнішньої на внутрішню. У такому випадку він захоче зробити більше, тому що йому сподобалося вчитися [10].

У сучасних умовах модернізації освітнього процесу в університетах Великої Британії (як і в інших країнах) відбувається перехід від жорсткого контролю за самостійною навчально-пізнавальною діяльністю студентів, що здійснюється одноосібно викладачем і має на меті визначення ступеню відповідності рівня їхніх навчальних досягнень установленим стандартам, до взаємо- і самоконтролю, а також до м'якого моніторингового контролю, що здійснюється викладачем разом із студентами і використовується для поточного коригування навчального процесу щодо заздалегідь визначеного результату [14].

Моніторинг – це якісно новий підхід до відстеження, контролю й коригування навчального процесу, потреба в появі якого продиктована вимогами часу з огляду на динамічність навколишнього середовища та його бурхливим розвитком, переходом від уніфікованої до особистісно-орієнтованої освіти, розвитком педагогіч-

ного менеджменту, інформатизації і комп'ютеризації освіти.

Британські вчені доводять, що в межах моніторингу здійснюються виявлення й оцінювання проведених педагогічних дій. При цьому забезпечується зворотний зв'язок щодо відповідності фактичних результатів діяльності педагогічної системи визначеним цілям. Дослідники також стверджують, що моніторинг пов'язаний із виявленням і регулюванням впливу факторів зовнішнього середовища та внутрішніх факторів самої педагогічної системи. Таким чином, під моніторингом науковці розуміють систему прогнозуючих, контролюючих, діагностуючих та регулюючих заходів, обумовлених цілепокладанням процесу навчання з передбаченням динаміки поетапного досягнення студентами кожного рівня засвоєння навчального матеріалу на основі поточного коригування власної навчальної діяльності.

Здійснення моніторингу самостійної навчально-пізнавальної діяльності студента, по-перше, уможливорює отримання інформації, яка повністю відображає перебіг навчального процесу, що дає змогу вирішувати непередбачені завдання й розвивати технології освіти; по-друге, забезпечує циклічний процес порівняння, зіставлення, оцінювання існуючого стану підготовки майбутнього фахівця із запланованим та прийняття на цій основі управлінського рішення щодо поточного коригування; по-третє, призводить до підвищення відповідальності студентів за результати своєї навчальної діяльності, що забезпечує формування рефлексивних якостей, які за допомогою моніторингу можна відстежувати та спрямовувати до бажаного результату; по-четверте, дозволяє встановлювати оперативний зворотний зв'язок, який допоможе сту-

дентам дізнатися про свої досягнення та виокремити конкретні ділянки в навчально-пізнавальній діяльності, які потребують виправлення й покращення, і, головне, що треба для цього зробити. У студентів формується позитивна мотивація, і вони переходять на більш високий рівень навчальних досягнень.

На рівні педагогічної взаємодії «викладач-студент» визначено тенденції змінення ролі студента (активний, відповідальний суб'єкт) та викладача (фасилітатор, консультант, тьютор), побудови суб'єкт-суб'єктних відносин між ними, переходу від управління самостійною роботою студентів до самоуправління й набуття досвіду самостійної творчої діяльності.

Здійснений науковий пошук доводить, що одним із важливих завдань педагогічної діяльності викладача британського університету є формування особистості студента як суб'єкта навчальної діяльності.

У педагогіці під суб'єктом навчальної діяльності розуміється носій предметно-практичної активності та пізнання, який здійснює зміну в інших людях і в самому собі.

Суб'єктність людини проявляється в її життєдіяльності, спілкуванні, самосвідомості. Формування студента як суб'єкта навчальної діяльності передбачає навчання його вмінню планувати, організовувати свою діяльність, визначати навчальні дії, необхідні для успішного навчання, програму їх виконання на конкретному навчальному матеріалі й чітку організацію вправ щодо їх формування. Таким чином формуються вміння самостійної навчально-пізнавальної діяльності студента.

За висновками П. Стревенса (P. Strevens), викладачі не можуть самі реалізувати цілі навчального процесу

повною мірою і тому є необхідною модифікація традиційно розподілених ролей викладача та студентів. У традиційній моделі організації навчального процесу здійснення контролю за його проведенням є прямим обов'язком викладача, у той час як студент розглядається пасивним, повністю керованим у рамках освітнього процесу об'єктом, у якого відсутня відповідальність за власні дії. Відсутність активного залучення студента до навчального процесу, відсутність зацікавленості в його регулюванні значно знижує і якість засвоєння навчального матеріалу. Тому студент має стати активним, рішучим, творчим, відповідальним учасником навчального процесу [19].

Н. Найман (N. Naiman), вивчаючи характеристики найбільш встигаючих студентів, установив, що усвідомлення відповідальності за власне навчання прямо впливає на результати навчального процесу [16,

с. 14].

Розглядаючи самостійну роботу під час опанування навчальним матеріалом як одну із форм активної навчально-пізнавальної діяльності, слід мати на увазі інтеграцію специфічної діяльності викладача і студента. Саме поняття самостійної роботи студента тривалий час співвідносилось з організуючою роллю викладача. Самостійна робота студента розглядалась як наслідок правильно організованої викладачем навчальної діяльності на занятті, що мотивує студента до самостійного здійснення цієї діяльності у позаурочний час.

Сучасна педагогіка наголошує на необхідності взаємодії викладача і студентів, зорієнтованої на побудову суб'єкт-суб'єктних відносин. На думку В. Томаліна, С. Штемплескі [20], це можливе в разі переходу до діалогічного спілкування, заснованого на емоцій-

ній відвертості, довірі, сприйнятті іншої особи як цінності. Доведено, що фактор відносин між викладачем та студентом у навчальному процесі має явні переваги порівняно зі змістом і методами діяльності викладача. Високий рівень взаємин, співробітництва і співтворчості педагогів та студентів забезпечує реальні можливості успішного інтелектуального, професійного та психічного становлення особистості майбутнього фахівця, а також виявлення всього багатства ресурсів педагогічної майстерності викладача, арсеналу його педагогічних засобів та особистісних якостей.

Взаємодія суб'єктів освітнього процесу може бути представлена як цілісна, відкрита система, яка розвивається, має внутрішню й зовнішню структуру, зв'язки, функції та за певних умов стає розвивальною відносно всіх учасників взаємодії. Ця система включає суб'єктний, змістовно-цільовий, організаційний і результативний компоненти. Її відкритість забезпечується зв'язками з іншими педагогічними та соціальними системами. Взаємодія як цілісність виконує перетворювальні, пізнавальні, ціннісно-орієнтаційні та комунікативні функції.

Аналіз досліджень британських педагогів дає змогу зробити висновок про актуальність проблеми організації взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу в умовах вищих навчальних закладів. Стосовно цієї проблеми ідеї британських і вітчизняних педагогів перегукуються. Виявляється це, перш за все, у визначенні необхідності перебудови навчально-виховного процесу від принципів до методики, зміни всього арсеналу педагогічних засобів, що означає, передусім, рішуче спрямування всього навчально-виховного процесу на особистість студента як творчого суб'єкта власного розви-

тку. Це зумовлює створення умов для повного самовираження, самоутвердження та самореалізації кожної особистості спочатку у вищому навчальному закладі, а потім у професійній діяльності.

На думку П. Стревенса (P. Strevens), гарний викладач має концентрувати свою увагу на кожному окремому студентові, що уможливорює організацію самостійної роботи студента на засадах індивідуалізації навчання [19].

Незважаючи на те, що необхідність індивідуалізації навчального процесу визнається в педагогіці вже давно, практика свідчить про існування проблем і недостатню увагу до них з боку науки.

На думку англійських педагогів, головна причина існування проблем у практичній реалізації індивідуального навчання – його спрямованість на навчальні матеріали й на викладача та вузьке його розуміння. Так, Д. Ньюман (D. Newman) зазначає, що для більшості прихильників індивідуалізації залишається лише методом навчання і стимулює вдосконалення методу викладання, а не навчання в цілому. Індивідуалізацію, на його думку, слід розглядати не як метод, а як можливість досконалої реорганізації навчальних матеріалів і структури аудиторних занять [16].

Таким чином, індивідуалізація розглядається не тільки як спосіб практичного врахування індивідуальних особливостей студентів на заняттях, або у позааудиторній роботі, тобто не тільки як метод навчання, а в більш широкому теоретичному розумінні – як новий підхід в організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Діяльність викладача університету в організації самостійної роботи студентів на основі індивідуально-

орієнтованого підходу включає такі напрями:

- розробка завдань різного рівня складності з предмета, що вивчається;
- індивідуально-орієнтований підхід при складанні завдань для різних типологічних груп;
- створення позитивного емоційного середовища на занятті;
- поєднання групової та індивідуальної форм роботи студентів з урахуванням особливостей типологічних груп;
- надання консультативної допомоги тим, хто навчається, з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей та ступеня складності завдання;
- застосування методів і засобів контролю за результативністю виконання самостійної роботи.

Саме за таких умов роботи викладача можливо здійснення переходу від управління самостійною роботою студентів до самоуправління, набуття майбутніми фахівцями досвіду самостійної творчої діяльності.

Отже, що роль викладача в організації ефективної самостійної роботи студентів полягає у встановленні суб'єкт-суб'єктних відносин у навчальному процесі, запровадженні індивідуально-орієнтованого підходу, у встановленні оперативного зворотного зв'язку, що передбачає високий рівень педагогічної майстерності та професіоналізму педагогічної діяльності.

Проведений науковий пошук, поряд із безперечними позитивними моментами щодо організації самостійної роботи студентів в університетах Великобританії, дозволив виявити й деякі негативні моменти, а саме:

- тьюторській системі, яка характеризується певними позитивними рисами (використання індивідуаль-

ного підходу та залучення студентів до різних форм самостійної роботи), притаманні їй недоліки: недостатня, у ряді випадків, наукова кваліфікація тьютора (ним може бути аспірант, фахівець-практик, який не входить до штату університету, викладач закладу); значне перевантаження тьютора навчальною роботою; виконання однією особою всіх трьох функцій тьютора (керівник занять, моральний наставник, тьютор); необґрунтоване, з точки зору самостійної роботи студентів, дозування часу на тьюторські заняття;

- надання студентам самостійності щодо обрання навчальних курсів, дисциплін, кредитів для вивчення розмиває структуру навчальної програми на магістерському рівні;
- організація навчання в магістратурі здійснюється на основі міждисциплінарного підходу і передбачає два етапи: практичний (лекції та семінари) і теоретичний (дослідницький).

Теоретичний етап передбачає написання дисертації (20-25 тис. слів) упродовж 10 місяців. На цьому етапі магістранти опановують низку дослідницьких стратегій і методів, проте успіх навчання за дослідницькою програмою залежить від уміння знайти наукового керівника і зацікавити його проблемою наукового проекту;

- доведення майже до абсолюту роль самостійної роботи студентів спричиняє труднощі щодо оцінки кінцевого результату освіти. За такої ситуації працедавець втрачає можливість отримати повну інформацію про фактичний рівень кваліфікації претендента, а також виявити відмінність між кваліфікаціями кандидатів за єдиним стандартом;

- рівень підготовки до здійснення студентами самостійної роботи не діагностується, що викликає труднощі в застосуванні певних методів і прийомів викладання, відтак, не всі студенти можуть на основі теоретичних знань, отриманих під час лекції, яка передбачає вербальний опис об'єктів, процесів або явищ, одержати нові вміння та навички і потім застосувати їх на практиці;
- відсутність у Великій Британії єдиної системи оцінювання та розроблених критеріїв щодо ефективності самостійної роботи студентів університетів. Оцінювання здійснюється шляхом самооцінювання навчальними закладами, які використовують для цього рейтинг, що визначається самими учасниками опитування. Опитувальники, анкети, письмові звіти потім аналізуються організаторами. У деяких випадках такі висновки

можуть носити необ'єктивний характер і не справляти позитивний вплив на вдосконалення самостійної роботи студентів, координацію діяльності окремих ланок навчального процесу, стандартизацію навчальних програм та матеріалів;

- утруднення контролю успішності в засвоєнні змісту освіти студентів з огляду на самостійне планування, а відтак, довільне опанування ними навчального матеріалу;
- за соціологічними опитуваннями, майже 40 % викладачів не застосовують тестовий моніторинг, а майже 90 % студентів без задоволення виконують тестові завдання, що пропонуються викладачами (М. Hunter [10]).

Виявлені недоліки можуть бути враховані при застосуванні практики організації самостійної роботи студентів університетів Великої Британії в умовах вітчизняної вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Масло В. Модування у теоретичній і практичній діяльності в педагогіці / В. Масло // *Післядипломна освіта в Україні*. – 2008. – № 6. – С. 3–9.
2. Роджерс К. Человекоцентрированный подход в образовании, психотерапии, психологии: [пер. с англ.] / К.Роджерс. – Ростов-н/Д., 1996. – 244 с.
3. Сухобская Г.С. Гуманистическая направленность обучения будущего педагога / Г.С. Сухобская // *Проблемы непрерывного образования*. – 1986. – №8. – С. 5–7.
4. *Философский словарь* / Под ред. И.Т. Фролова. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с.
5. Burnett J. *The Universities of the United Kingdom [Electronic resource] // Commonwealth Universities Yearbook*. – L, 1994. -- V.3. -- Access mode: - www.link.aps.org. – The title from the screen.
6. Centre for Educational Research and Innovation (CERI) - Evidence-based Policy Research in Education [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.oecd.org/edu/ceri/evidenceineducationlinkingresearchandpolicy.htm> – The title from the screen.

7. Coffield F. *Higher Education in a Learning Society* / F. Coffield. – School of Education, University of Durham, 1995. – 276 p.
8. Cunningham S. *Cutting Edge* / S. Cunningham, P. Moor. – Addison Wesley Longman Limited, 1998. – 58p.
9. Hull J. *New Interchange* / J. Hull, S. Proctor, J.C Richards. – Cambridge University Press, 1998. – 471 p.
10. Hunter M. *Raising Learner's Motivation* / M. Hunter // *Effective Teaching at High School and University*. Boston: Alyn and Bacon. – 2001. – 231p.
11. Jacks D. *Student, Politics and Higher Education* / D. Jacks. – London : Lawrence and Wishart, 1979. – P. 66–120.
12. Kogan M. *Educational Accountability: an Analytical Overview* / M. Kogan. – London: Hutchinron, 1986. – 81 p.
13. *Lisbon Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region, Lisbon, April 11, 1997* [Electronic resource]. – Acees mode: <http://www.osvita.org.ua/xfiles/bologna/stanov/pravo/LisbonConvention.pdf>
14. May P. *Exam Classes* / P. May. – Oxford: Oxford University Press, 1996. – 165p.
15. *Modular programme for supervisory development* / J. Propenko, J. White, L. Bittel, R. Eckles. – Switzerland, Geneva: Introductions and Trainers. – 1976. – P. 39.
16. Naiman N. *The Good English Learner* / N. Naiman, M. Frohlich, H.H. Stern, A. Todesko // *Ontario Institute for Studies in Education. – Research in Education Series*, 1978. – №7. – P. 13-16.
17. OECD. *Centre for Educational Research and Innovation* [Electronic resource]. – 1999. – Access mode:: <http://www.oecd.org/edu/ceri> – The title from the screen
18. Seelye H.N. *Teaching Culture* / H.N. Seelye // *Lincolnwood, IL.: National Textbook Company*, 1988. – 431p.
19. Strevens P. *The Paradox of Individualized Instruction: It Takes Better Teachers to Focus on the Learner* / P. Strevens, H.B. Altman, C.V. James // *Foreign Language Teaching: Meeting Individual Needs*. – Oxford: Pergamon Press, 1980. – 230 p.
20. Tomalin B. *Cultural Awareness* / B. Tomalin, S. Stempleski. – Oxford : Oxford University Press, 1996. – 160p.

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Maslov V. *Modelyuvannya u teorety`chnij i prakty`chnij diyal`nosti v pedagogici* / V. Maslov // *Pislyady`plomna osvita v Ukrayini*. – 2008. – # 6. – S. 3–9.
2. Rodzhers K. *Chelovekocentry`rovannyj podxod v obrazovanu`y, psy`xoterapy`y, psy`xology`y`*: [per. s angl.] / K.Rodzhers. – Rostov-n/D., 1996. – 244 s.
3. Suxobskaya G.S. *Gumany`sty`cheskaya napravlennost` obuchenyu`ya budushhego pedagoga* / G.S. Suxobskaya // *Problemy nepreryvnogo obrazovanu`ya*. – 1986. – #8. – S. 5–7.
4. *Fy`losofsky`j slovar* / Pod red. Y`.T. Frolova. – 5-e y`zd. – M.: Poly`ty`zdat, 1987. – 590 s.
5. Burnett J. *The Universities of the United Kingdom* [Electronic resource] // *Commonwealth Universities Yearbook*. – L, 1994. -- V.3. -- Access mode: – www.link.ap.s.org. – The title from the screen.

6. Centre for Educational Research and Innovation (CERI) – Evidence-based Policy Research in Education [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.oecd.org/edu/ceri/evidenceineducationlinkingresearchandpolicy.htm> – The title from the screen.
7. Coffield F. *Higher Education in a Learning Society* / F. Coffield. – School of Education, University of Durham, 1995. – 276 p.
8. Cunningham S. *Cutting Edge* / S. Cunningham, P. Moor. – Addison Wesley Longman Limited, 1998. – 58p.
9. Hull J. *New Interchange* / J. Hull, S. Proctor, J.C Richards. – Cambridge University Press, 1998. – 471 p.
10. Hunter M. *Raising Learner's Motivation* / M. Hunter // *Effective Teaching at High School and University*. Boston: Alyn and Bacon. – 2001. – 231r.
11. Jacks D. *Student, Politics and Higher Education* / D. Jacks. – London : Lawrence and Wishart, 1979. – P. 66–120.
12. Kogan M. *Educational Accountability: an Analytical Overview* / M. Kogan. – London: Hutchinson, 1986. – 81 r.
13. *Lisbon Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region, Lisbon, April 11, 1997* [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.osvita.org.ua/xfiles/bologna/stanov/pravo/LisbonConvention.pdf>
14. May P. *Exam Classes* / P. May. – Oxford: Oxford University Press, 1996. – 165p.
15. *Modular programme for supervisory development* / J. Propenko, J. White, L. Bittel, R. Eckles. – Switzerland, Geneva: Introductions and Trainers. – 1976. – P. 39.
16. Naiman N. *The Good English Learner* / N. Naiman, M. Frohlich, H.H. Stern, A. Todesko // *Ontario Institute for Studies in Education. – Research in Education Series*, 1978. – #7. – P. 13-16.
17. OECD. Centre for Educational Research and Innovation [Electronic resource]. – 1999. – Access mode: <http://www.oecd.org/edu/ceri> – The title from the screen
18. Seelye H.N. *Teaching Culture* / H.N. Seelye // *Lincolnwood, IL: National Textbook Company*, 1988. – 431p.
19. Strevens P. *The Paradox of Individualized Instruction: It Takes Better Teachers to Focus on the Learner* / P. Strevens, H.B. Altman, C.V. James // *Foreign Language Teaching: Meeting Individual Needs*. – Oxford: Pergamon Press, 1980. – 230 p.
20. Tomalin V. *Cultural Awareness* / V. Tomalin, S. Stempleski. – Oxford : Oxford University Press, 1996. – 160p.