

ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД
"ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені К.Д. УШИНСЬКОГО"

На правах рукопису

ЄМЕЛЬЯНОВА ДАР'Я ВОЛОДИМИРІВНА

УДК 378.013+620.009.2+020+371.334

**ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН ДО САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ
В УМОВАХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОГО НАВЧАННЯ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація

на здобуття наукового ступеня

кандидата педагогічних наук

Науковий керівник

Богданова Інна Михайлівна,

доктор педагогічних наук, професор

Одеса – 2011

ЗМІСТ

СПИСОК СКОРОЧЕНЬ	4
ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН ДО САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ В УМОВАХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОГО НАВЧАННЯ	
1.1. Сутність самостійної навчальної роботи студентів	14
1.2. Характерні особливості та функції самостійної роботи в умовах кредитно-модульного навчання	28
1.3. Формування готовності до самостійної роботи як предмет теоретичних досліджень	45
1.4. Педагогічні умови формування готовності до самостійної роботи в системі кредитно-модульного навчання майбутніх учителів гуманітарних дисциплін	64
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1	94
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО - ДОСЛІДНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН В УМОВАХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОГО НАВЧАННЯ	
2.1. Критерії, показники та характеристики рівнів готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до самостійної роботи	98
2.2. Дослідження стану готовності до самостійної роботи майбутніх учителів гуманітарних дисциплін в умовах кредитно-модульного навчання (констатувальний експеримент)	107
2.2.1. Мета і сутність констатувального етапу дослідження	107

2.2.2. Стан сформованості готовності майбутніх учителів до самостійної роботи в умовах кредитно-модульного навчання на констатувальному етапі.	124
2.3. Реалізація педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до самостійної роботи в системі кредитно-модульного навчання (формувальний експеримент)	156
2.4. Результати експериментального дослідження та їх аналіз	188
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2	194
ВИСНОВКИ	200
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	204
ДОДАТКИ	225

СПИСОК СКОРОЧЕНЬ

ЄКТС	–	Європейська кредитно-трансферна системи
ВНЗ	–	Вищий навчальний заклад
СРС	–	Самостійна робота студентів
ОКХ	–	Освітньо-кваліфікаційна характеристика
ОПП	–	Освітньо-професійна програма
НІТ	–	Нові інформаційні технології
НІТН	–	Нові інформаційні технології навчання
ЕГ	–	Експериментальна група
КГ	–	Контрольна група
ІКТ	–	Інформаційні комп'ютерні технології
КМН	–	Кредитно-модульне навчання

ВСТУП

Актуальність дослідження зумовлена вимогами Болонського процесу, що полягають у необхідності підготовки майбутніх кваліфікованих фахівців, конкурентоздатних на ринку праці, компетентних, відповідальних, таких, які вільно володіють своєю професією, здібних до ефективної роботи за фахом, готових до постійного професійного зростання, самоосвіти, соціальної і професійної мобільності.

В умовах кредитно-модульного навчання самостійна робота набуває більш глибокого значення, оскільки, по-перше, змінюється співвідношення аудиторного навантаження і самостійної роботи з перенесенням акценту на останню і, по-друге, самостійна робота, поряд з лекціями, семінарами, практичними заняттями, виступає як складова частина ЄКТС - кредиту. Традиційні цілі, характерні особливості та функції самостійної роботи доповнюються новими. Вона стає основою всього навчального процесу, оновлює зміст педагогічної діяльності, активізує навчальний процес, удосконалює традиційні форми навчання, надає можливість і стимул широкого впровадження інноваційних та інформаційних методів навчання.

Упровадження самостійної роботи, як основної компоненти навчального процесу в умовах кредитно-модульної системи, створює надійне підґрунтя для диференціації та індивідуалізації навчання, формування у студентів власних поглядів і переконань, змінює характер пізнавальної діяльності: відтворення й закріплення знань, формування умінь і навичок відбувається у процесі самостійної роботи, яку постійно спонукає, контролює і коригує викладач. Студент займає позицію суб'єкта навчальної діяльності, здобувача знань, генератора навчально-професійних ідей.

Загальнодидактичні, психологічні, організаційно-діяльнісні, методичні та інші аспекти планування, організації, активізації, контролю самостійної роботи студентів розглядали у своїх працях такі науковці як: В. І. Андреев, С. І. Архангельський, Н. В. Ванжа, М. Г. Гарунов, В. В. Давидов,

Б. П. Єсипов, В. А. Козаков, В. М. Король, З. С. Кучер, В. В. Луценко, Л.В. Онучак, Т.М. Пащенко, П.І. Підкасистий, О. Я. Савченко, М. І. Смирнова, С. В. Степаненко, А. Я. Цюприк, І. А.Шайдур, І. М. Шимко, Н. О. Шишкіна (структура самостійної роботи, дидактичні умови, засади та методи її організації в умовах модернізації навчання); І. Г. Копотюк, Н. В. Кривенко, О. М. Лайпанова, Н. Г. Лукінова, Л. О. Осипова, С. М. Гайдай, Г. М. Діниць (самостійна робота як засіб професійної підготовки, підвищення професійно-пізнавальної активності, чинник становлення та розвитку творчих здібностей студентів); Г. М. Романова, О. О. Михалевич (самостійна робота студентів як чинник гуманізації навчального процесу), Н. І. Бойко, М. І. Глотова, О. Є. Жуков, М. М. Солдатенко, С. М. Яшанов (особливості самостійної роботи в умовах комп'ютеризації навчального процесу та інформатизації суспільства) тощо. Зазначимо, що всі дослідники дотримуються думки про те, що самостійна робота є одним з найважливіших елементів навчально-пізнавальної діяльності студентів.

У зв'язку з переорієнтацією процесу навчання у бік самостійного здобуття знань, умінь і навичок постає необхідність формування готовності до самостійної роботи майбутнього вчителя впродовж навчання у вищому навчальному закладі. Саме готовність до самостійної роботи, самостійної навчальної діяльності розглядається як один з основних показників оцінки якості підготовки майбутніх учителів.

У психолого-педагогічній літературі готовність до діяльності трактується як психічний і психологічний стан особистості, настанова на активну дію (В. В. Давидков, Н.Д. Левитов, А. Ф. Линенко, Л.В.Кондрацова, А. А. Понукалін), як складна динамічна система, що задіює інтелектуальні, емоційні, мотиваційні й вольові аспекти психіки (В. П. Беспалько, І. О. Зимня, Г. М. Коджаспірова, Н. В. Кузьміна, Л. А. Однодум, В. А. Сластьонін, Н. Ф. Тализіна та ін.).

Водночас зауважимо, що аналіз наукового фонду з означеної проблеми торкається лише окремих аспектів формування готовності до самостійної роботи майбутніх учителів, не розкриваючи її в цілому як інтегративну систему. Проблема ж формування готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до самостійної роботи в умовах кредитно-модульного навчання не розглядалася науковцями.

Отже, докладний аналіз наукового фонду і практики з досліджуваної проблеми засвідчив наявність суперечностей, зокрема, між:

- вимогами до сформованої готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до самостійної роботи та недооцінкою ролі сучасної системи підготовки фахівців у її досягненні;

- ідеальним уявленням студентів про творчий зміст майбутньої професії вчителя, і, водночас, схильність до вибору самостійних завдань переважно репродуктивного типу; визнанням студентами самостійної роботи як найважливішої складової навчального процесу і небажанням та невмінням працювати наполегливо і самостійно; між пропозиціями викладачів та запитам студентів щодо видів, типів, форм і методів самостійної роботи та засобів її виконання, тобто між потребою в докорінній зміні характеру самостійної роботи в умовах кредитно-модульного навчання та домінуючим традиційним підходом до використання її потенціалу.

Необхідність розв'язання наявних певних суперечностей зумовила вибір теми дисертаційного дослідження «Формування готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до самостійної роботи в умовах кредитно-модульного навчання».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дослідження виконано згідно з науковою темою кафедри педагогіки «Професійно-педагогічні засади підготовки фахівців (0105U000190)», що входить до тематичного плану науково-дослідної роботи Державного закладу «Піденноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ущинського». Автором досліджувалась проблема формування

готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до самостійної роботи в умовах кредитно-модульного навчання. Тема дисертаційного дослідження затверджена Вченою радою Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського (протокол №5 від 29 грудня 2005 року) і узгоджена в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології при НАПН України (протокол №1 від 31.01.2006 року).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати й експериментально апробувати педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до самостійної роботи в системі кредитно-модульного навчання.

Завдання дослідження:

1. Визначити і теоретично обґрунтувати сутність і структуру поняття «готовність до самостійної роботи майбутніх учителів гуманітарних дисциплін в умовах кредитно-модульного навчання»; уточнити поняття «самостійна робота студентів», «самостійна робота студентів в умовах кредитно-модульного навчання».

2. Визначити компоненти, критерії, показники та схарактеризувати рівні готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до самостійної роботи.

3. Виявити та обґрунтувати педагогічні умови формування готовності до самостійної роботи майбутніх учителів гуманітарних дисциплін в умовах кредитно-модульного навчання.

4. Розробити й спробувати експериментальну модель реалізації педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до самостійної роботи в системі кредитно-модульного навчання.

Об'єкт дослідження – професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів гуманітарних дисциплін у вищих педагогічних навчальних закладах.

Предмет дослідження – експериментальна модель формування готовності до самостійної роботи майбутніх учителів гуманітарних дисциплін у системі кредитно-модульного навчання.

Гіпотеза дослідження – формування готовності до самостійної роботи майбутніх учителів гуманітарних дисциплін у системі кредитно-модульного навчання відбуватиметься ефективно, якщо забезпечити поетапну реалізацію експериментальної моделі, що передбачає впровадження таких педагогічних умов:

- забезпечення стійкої мотивації студентів до самостійної роботи;
- активізація суб'єктної позиції студентів щодо вибору видів, типів, форм, методів самостійної роботи та засобів її виконання;
- залучення студентів до використання інформаційних та інноваційних технологій у самостійній роботі.

Методи дослідження – теоретичні: аналіз, синтез, класифікація, систематизація й узагальнення психолого-педагогічної, навчально-методичної літератури вітчизняних і зарубіжних авторів для уточнення сутності самостійної роботи та її організації в умовах кредитно-модульного навчання; емпіричні: вивчення й узагальнення досвіду професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін з урахуванням особливостей ЄКТС, аналіз продуктів діяльності студентів, педагогічні спостереження за процесом професійної підготовки студентів, бесіди, анкетування, самооцінка, діагностика рівнів сформованості готовності до самостійної роботи майбутніх учителів гуманітарних дисциплін, констатувальний і формувальний етапи експерименту для з'ясування стану готовності до самостійної роботи, перевірка ефективності педагогічних умов формування готовності до самостійної роботи, якісний та кількісний аналіз емпіричних даних із використанням методів математичної статистики для оброблення результатів експерименту та визначення ефективності розробленої моделі формування готовності до самостійної роботи майбутніх учителів гуманітарних дисциплін.

Базою дослідження виступав історико-філософський факультет і факультет української філології Державного закладу «Південноукраїнський національний університет імені К.Д.Ушинського». Експериментальною роботою було охоплено 292 студенти майбутніх учителів історії та вчителів української мови і літератури та 47 викладачів. У формувальному експерименті брало участь 145 студентів майбутніх учителів української мови та літератури.

Наукова новизна і теоретичне значення дослідження полягає в тому, що: вперше виявлено педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до самостійної роботи (забезпечення стійкої мотивації студентів до самостійної роботи; активізація суб'єктної позиції студентів щодо вибору видів, типів, форм, методів самостійної роботи та засобів її виконання; залучення студентів до використання інформаційних та інноваційних технологій у самостійній роботі); науково обґрунтовано сутність і структуру поняття «готовність майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до самостійної роботи" як цілісного стану особистості студента, який базується на свідомому сприйнятті та вираженому інтересі до майбутньої професії учителя і характеризується наявністю потреби, вміннями та навичками самостійно здобувати знання, керувати самостійною роботою учнів із застосуванням інформаційних та інноваційних технологій на підставі інтеграції когнітивних, організаторських здібностей та вольових якостей майбутнього вчителя»; визначено компоненти готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до самостійної роботи: мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, оцінно-рефлексивний; виокремлено критерії готовності (професійна спрямованість, пізнавальна активність, технологічна здатність, особистісна спрямованість) та показники (свідоме сприйняття і виражений інтерес до майбутньої професії учителя гуманітарних дисциплін; наявність і системність професійних знань; уявлення про мету, план і способи виконання самостійної роботи; здатність керувати самостійною роботою, визначати її

обсяг; здатність до застосування у самостійній роботі інноваційних та інформаційних технологій; спрямованість на розвиток умінь самоосвіти; здатність до аналізу, структуризації, зіставлення інформації, здатність оцінювати межі своїх знань, наявність організаторських та виконавчих здібностей та вольових якостей); схарактеризовано рівні сформованості готовності до самостійної роботи майбутніх учителів гуманітарних дисциплін в умовах кредитно-модульного навчання (низький, середній, високий). Високий рівень готовності визначено як змобілізованість особистості майбутнього вчителя, що трактується як багатофункціональний ресурс самостійної роботи, що забезпечує професійну спрямованість, пізнавальну активність, технологічну здатність, особистісну спрямованість – ознаки, що надають можливість студенту як суб'єкту пізнавальної діяльності сконцентрувати свої зусилля для успішного виконання самостійної роботи в постійно змінюваних умовах навчально-виховного процесу; уточнено поняття «самостійна робота», «кредитно-модульне навчання» та «самостійна робота в умовах кредитно-модульного навчання», яка визначається як одна з головних складових навчання, що дозволяє студентам реалізувати переваги сучасної системи освіти: систематично поповнювати свої знання, своєчасно набирати необхідну кількість кредитів, здійснювати вибір індивідуальної траєкторії навчання, розвивати навички самоосвіти, розширювати можливості академічної мобільності та працевлаштування; подальшого розвитку набула методика підготовки студентів до самостійної роботи.

Практична значущість дослідження полягає в розробці, апробації та впровадженні у навчальний процес вищої школи методики діагностики рівнів готовності до самостійної роботи студентів-гуманітаріїв; методики організації самостійної роботи студентів гуманітарних напрямів в умовах кредитно-модульного навчання з використанням інноваційних та інформаційних технологій. Навчально-методичне забезпечення полягає у розробці автором навчально-методичних посібників, як от: «Організація

самостійної роботи в умовах кредитно-модульного навчання»; «Самостійна робота студентів в умовах кредитно-модульного навчання»; «Довідник користувача комп'ютерних програм Microsoft Office та Internet». Результати дослідження можуть бути використані в системі підготовки учителів у вищих педагогічних навчальних закладах, у системі післядипломної освіти та підвищенні кваліфікації педагогічних кадрів, студентами під час написання курсових, дипломних, магістерських робіт, аспірантами і викладачами для написання наукових статей, розробки методичних рекомендацій і т. ін.

Результати дослідження впроваджено в навчально-виховний процес Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (акт про впровадження №28 від 11.01.2011 р.), Ізмаїльського державного гуманітарного університету (акт про впровадження №1-7/41 від 31.01.2011 р.), Одеського національного університету імені І. І. Мечникова (акт про впровадження № 08.3701-117а від 31.01. 2011 р.), Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (акт про впровадження №9 від 18 січня 2011 р.).

Достовірність результатів – забезпечується методологічною і теоретичною обґрунтованістю його вихідних концептуальних положень, використанням комплексу взаємозв'язаних методів, адекватних предмету, завданням і логіці дослідження, репрезентативністю вибірки учасників дослідно-експериментальної роботи, оптимальним поєднанням якісного та кількісного аналізу її результатів, апробацією основних концептуальних положень дослідження автором та за участю незалежних експертів, підтвердженням висунутої гіпотези математичною статистикою.

Апробація результатів. Основні положення дисертації доповідались на міжнародних: «Наукові дослідження – теорія та експеримент 2006» (Полтава, 2006 р.), «Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи» (Хмельницький, 2007 р.), «Когнітивні процеси та творчість» (Одеса, 2009 р.), «Теоретико-методологічні проблеми психологічного супроводу професійної діяльності» (Одеса - Санкт-Петербург, 2010 р.),

всеукраїнських: «Дидактичні технології у вищих педагогічних закладах» (Рівне, 2006 р.), «Актуальні проблеми сучасних наук: теорія та практика – '2006» (Дніпропетровськ, 2006 р.) «Кредитно-модульна система підготовки фахівців» (Запоріжжя, 2007 р.), «Студентська наука: проблеми і перспективи ХХІ століття» (Кіровоград, 2007), «Професійна підготовка вчителя-словесника в умовах кредитно-модульної системи навчання» (Умань, 2008 р.), міжвузівській «Студентські соціальні ініціативи: реалії та перспективи» (Одеса, 2008 р.), науково-практичних конференціях.

Основні положення і результати дослідження викладено в 17 публікаціях автора, з них – 8 у фахових виданнях України (1 – у співавторстві), затверджених ВАК України та у трьох навчально-методичних посібниках (1 – у співавторстві).

Особистий внесок автора в роботах у співавторстві полягає у теоретичному обґрунтуванні і розробці експериментальної моделі, визначенні педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до самостійної роботи в кредитно-модульній системі навчання.

Структура дисертації. Дисертація складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Основний зміст роботи складає 203 сторінки. Дисертацію ілюстровано 21 таблицями, 13 рисунками, розміщених на 4 самостійних сторінках основного тексту. У списку використаних джерел 202 найменування. Додатки викладено на 48 сторінках.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН ДО
САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ В УМОВАХ КРЕДИТНО-
МОДУЛЬНОГО НАВЧАННЯ

1.1. Сутність самостійної роботи студентів

Проаналізуємо погляди на сутність і зміст самостійної роботи, що визначаються в сучасній психолого-педагогічній літературі та дисертаційних дослідженнях.

Проведений аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури та дисертаційних праць свідчить про те, що дослідження різних аспектів самостійної навчальної роботи студентів є однією з важливих проблем педагогічної теорії і практики, а до її вивчення залучалось широке коло науковців (Н. І. Бойко, В. К. Буряк, М. Г. Гарунов, С. У. Гончаренко, В. Г. Граф, Б. П. Єсіпов, І. О. Зимня, І. І. Ільєсов, В. А. Козаков, В. М. Король, В. Я. Ляудіс, П. І. Підкасистий, О. Я. Савченко, М. М. Солдатенко та ін.). Водночас і сьогодні відсутній єдиний науковий підхід в її трактуванні. Дійсно, поняття «самостійна робота» використовується в різних значеннях: специфічний вид навчальної діяльності, головною метою якого виступає формування самостійності суб'єкта навчання (В. А. Козаков) [86]; різноманітні види індивідуальної і колективної навчальної діяльності (С. У. Гончаренко) [46]; засіб навчання, який у кожній конкретній ситуації засвоєння відповідає конкретній дидактичній меті і завданню, формує у студента на кожному етапі його пізнання необхідний обсяг і рівень знань, навичок і вмінь для розширення певного класу пізнавальних завдань і відповідного просування від нижчих до вищих рівнів розумової діяльності, виробляє психологічну настанову на

самостійне систематичне поповнення своїх знань і вмінь орієнтуватися в потоці інформації при розв'язанні нового пізнавального завдання (П. І. Підкасистий) [136]; цілеспрямована, внутрішньо мотивована, структурована самим суб'єктом і коригована ним за процесом і результатами діяльності (І. О. Зимняя) [76]; організаційно і методично спланована пізнавальна діяльність, що здійснюється без безпосередньої допомоги викладача для досягнення конкретного результату, складовою частиною якої є самостійна робота, що здійснюється під керівництвом і контролем викладача за рахунок скорочення обов'язкових аудиторних занять (В. М. Король, О. Я. Савченко) [93]; одна з основних форм організації навчання у ВНЗ і основний засіб засвоєння студентом навчального матеріалу в час, вільний від обов'язкових занять [140]; специфічний спосіб організації і управління самостійною діяльністю студентів (М. Г. Гарунов, П. І. Підкасистий) [42], (В.В. Луценко) [107], (О.В.Малихін) [109]; особливий вид фронтальної, групової та індивідуальної навчальної діяльності тих, хто навчається, що здійснюється під керівництвом, але без безпосередньої участі викладача, і характеризується активністю протікання пізнавальних процесів [131]; система організації педагогічних умов, що забезпечують управління навчальною діяльністю у відсутності викладача (В. Г. Граф, І. І. Ільясов, В. Я. Ляудіс) [49]; форма організації навчання, яка допускає активну самоосвітню роботу студента по засвоєнню основної освітньої програми в позааудиторний час (Н. Л. Стефанова, Н. Л. Шубіна) [174]; засоби розвитку здатності студента до самоосвіти (В. К. Буряк) [34, 35]; ефективний вид навчальної діяльності студентів за умови вмілого безпосереднього чи опосередкованого керівництва зі сторони викладача (А. Я. Цюприк) [183]; метод організації навчального процесу, де представлена діяльність педагога і тих, хто навчається (Л. В. Жарова) [66, 67]; робота, яка виконується без безпосередньої участі вчителя, але за його завданням у спеціально наданий для цього час (Б. П. Єсіпов) [59]; компонент наукової організації праці й

навчання у навчальному закладі (О. В. Астахова) [12]; форма організації навчальної діяльності студентів, здійснювана під прямим або непрямим керівництвом викладача, в ході якої ті, хто вчаться переважно або повністю самостійно виконують різного виду завдання з метою розвитку знань, умінь, навичок і особистісних якостей (В. І. Андрєєв) [9]; цілеспрямована, внутрішньо вмотивована, структурована самим суб'єктом діяльність, в сукупності виконуваних дій та корекції її процесу і результатів (М.М.Солдатенко [168, 169]; діяльність, що здійснюється студентами в силу внутрішніх пізнавальних мотивів у найбільш зручний час і контролюється ними в процесі й за результатами діяльності, але на підставі системного управління з боку викладача за допомогою навчальних програм, комп'ютерної техніки тощо (А. Є. Жуков) [68]; різні види індивідуальної і колективної діяльності студентів, яка здійснюється ними на аудиторному і позааудиторному заняттях чи вдома за завданням, але без участі викладача безпосередньо (І. М. Шимко) [186]. Таким чином, дослідники визначають самостійну роботу і як вид пізнавальної діяльності, і як засіб навчання, і як форму і метод організації навчального процесу в залежності від напрямку і завдання наукового дослідження цього феномену навчального процесу.

В українському педагогічному словнику поняття „самостійна навчальна робота учнів” визначається як «різноманітні види індивідуальної і колективної навчальної діяльності школярів, що здійснюється ними на навчальних заняттях або вдома за завданням учителя, під його керівництвом, однак без його безпосередньої участі» [46, с. 321].

У державних освітніх стандартах вищої професійної освіти під самостійною роботою розуміється робота студентів з освоєння освітньої програми в позааудиторний час. Так, Наказом Міністерства освіти від 2 червня 1993 року № 161 визначено, що «самостійна робота студентів є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових навчальних занять. Навчальний час для самостійної роботи повинен становити не менше 1/3 та не більше 2/3 загального обсягу навчального часу

студента» [118, с.7]. Наказом зверталася увага не тільки на необхідність уважати самостійну роботу провідною формою навчання студентів, але й вносити корективи в кінцеву мету її використання – формування навичок самоконтролю. Саме вміння здійснювати самоконтроль, встановлювати недоліки у процесі набуття знань є важливим компонентом самостійної діяльності студента, в тому числі і самостійної роботи. Викладачі повинні надавати студенту необхідні консультації під час виконання самостійної роботи [27].

І. О. Зимняя визначила вимоги до самостійної роботи, а саме:

- достовірно самостійна робота як самостійна навчальна діяльність може виникнути на основі «інформаційного вакууму». Він виникає тоді, коли у того, хто навчається, формується потреба пізнати, освоїти щось нове, невідоме, потрібне, важливе для нього, а засобів задовольнити таку потребу в навчальному процесі немає. Це, у свою чергу, припускає необхідність скерованої роботи викладача на створення передумови виникнення у студентів чи учнів такої потреби;

- в основі самостійної роботи завжди лежить новий для учня матеріал, нові пізнавальні завдання;

- самостійна робота має переважно індивідуальний характер (робота за індивідуальними планами, доповнюючими і тому розширюючими та поглиблюючими знання, які здобуті на навчальних заняттях чи під час підготовки до них [76].

Дослідники (А. М. Алексюк, П. І. Підкасистий та ін.) дійшли висновку, що головна ознака самостійної роботи, яка визначає її сутність, полягає не в тому, що студент працює без сторонньої допомоги, а в тому, що мета його діяльності одночасно виконує функцію управління нею. Тобто, в процесі самостійної роботи «цілепокладання» повністю збігається з «цілездійсненням», у силу чого самостійна робота як навчальне пізнання студента, виступає у двох якостях: як об'єкт діяльності студента (навчальне завдання, яке необхідно виконати) і як форма прояву ним певного способу діяльності, спрямованої на виконання цього завдання [8].

Отже, аналіз процесу навчання і засвоєння знань дозволяє виділити організаційні, дидактичні, психологічні, фізіологічні та інші групи ознак самостійної роботи, при аналізі яких досліджується проблема її сутності. Саме цим пояснюється розбіжність трактування поняття «самостійна робота студентів» різними авторами, здебільшого надається перевага якомусь одному напрямку.

У свою чергу, можна виділити основні ознаки самостійної роботи, що відрізняють її від інших видів навчальної діяльності: наявність завдання; виділення часу на його виконання; самостійність та активність тих, хто навчається; виконання завдання без прямої участі педагога.

Зазначимо, що всі дослідники дотримуються думки про те, що самостійна робота є одним з найважливіших елементів навчально-пізнавальної діяльності студентів. Вона підпорядкована тим самим завданням навчання, що й увесь навчально-виховний процес в цілому, і насамперед – цілеспрямованому, активному, свідомому, систематичному і міцному засвоєнню студентами навчального матеріалу дисципліни, що вивчається. Виходячи з практичного досвіду організації СРС, можна погодитись із вченими, які визнають єдність і взаємозв'язок зовнішнього і внутрішнього боків самостійної роботи. Зовнішній бік зумовлений повчальними функціями викладача, внутрішній – пізнавальними функціями студента, які виражаються в самостійності думок, суджень, висновків. Для ясного і чіткого розуміння єдності і розбіжностей трактування цього виду навчальної діяльності в науково-педагогічній літературі нами укладено таблицю трактування сутності поняття «самостійна робота» (Додаток А).

Із аналізу таблиці (див. дод. А) можна дійти висновку, що однозначного розуміння сутності поняття «самостійна робота» немає. Як відзначає П. І. Підкасистий: «Багатозначність поняття самостійна робота в дидактиці вищої школи пояснюється складністю цього педагогічного явища, наявністю в ньому багатьох відносно різних сторін, кожна з яких у ракурсі навчання може стати предметом спеціального вивчення» [137, с.46]. Тим

більше, не визначені місце, сутність, роль та особливості організації, контролю і оцінювання самостійної роботи в умовах кредитно-модульного навчання і, зокрема, при підготовці майбутніх учителів гуманітарних дисциплін.

У зарубіжній педагогічній літературі для позначення самостійної роботи використовується терміни, що підкреслюють різні аспекти самостійної роботи. У педагогічній літературі Німеччини, Австрії, Швейцарії застосовують термін «тиха робота» (Stillarbeit), який підкреслює тишу і відокремленість, що панують під час самостійної роботи. У Німеччині в науковому обігу є поняття «вільна розумова шкільна робота» (freie geistige Schularbeit). Для цієї роботи характерний вибір способів і цілей діяльності з боку учня [199]. Найчастіше в німецькій літературі використовують вираз «непряме (опосередковане) навчання» (mittelbarer Unterricht;), тобто робота, що проводиться під непрямим керівництвом учителя. Протилежне поняття – «пряме (безпосереднє) навчання» (unmittelbarer Unterricht), що відбувається під директивним керівництвом учителя [200]. У французькій і англійській літературі можна зустріти термін «індивідуальна робота» (le travail individual, the individual work). У цих визначеннях підкреслюється індивідуалізація розумової праці. Французькі автори, представники педагогіки активності і так званого «нового виховання», користуються терміном «вільна діяльність» (l'activité libre), що підкреслює інтерес та ініціативу самих учнів. У США введено термін «незалежне навчання» (the independent study), що позначає таке навчання, в процесі якого учням роздають програми, але залишають відносно велику свободу вибору матеріалів і способів засвоєння. Для такого навчання характерна відсутність постійного нагляду вчителя [194,196,201]. Незалежному навчанню протиставляється «індивідуально приписане навчання» (individually prescribed instruction), що є навчанням, здійснюваним під детальним керівництвом [198].

Аналізуючи вищевказані визначення поняття «самостійна робота», можна виокремити три підходи до трактування її сутності та змісту:

1. Організаційно-діяльнісний підхід.

За цим підходом самостійна робота є діяльністю, що керована і здійснювана в спеціальний час. Такий погляд на розуміння самостійної роботи закріпився в теорії і практиці як середньої, так і вищої школи. Учені розуміють лише зовнішній, організаційний бік проблеми. При такому розумінні сутності самостійної роботи насамперед підкреслюється рух від наслідування через ускладнення до вищого результату як результат організації навчального процесу та спільної діяльності студента і викладача (В.М. Король, О. Я. Савченко, З. С. Кучер, М.М.Солдатенко).

2. Дидактичний підхід.

За цим підходом трактують самостійну роботу як засіб розвитку навчальних умінь і навичок учнів та студентів, як можливість розвитку здібності до навчання, тобто особистісної риси, що проявляється в прагненні своїми силами оволодіти знаннями і способами діяльності (О. Є. Жуков, Л. В. Савенкова, М. М. Солдатенко).

3. Психологічний підхід.

Поняття «самостійна робота» ототожнюється з пізнавальною самостійністю і розглядається як здатність особистості студента чи учня самому організувати свою пізнавальну діяльність і здійснювати її для вирішення нової пізнавальної проблеми, а також як потреба й уміння опановувати знання і способи діяльності, готовність вирішувати пізнавальні завдання без безпосередньої допомоги, визначати цілі діяльності та своєчасно їх коригувати (С.У. Гончаренко, І. О. Зимняя, П. І. Підкасистий).

Найбільш продуктивним, на нашу думку, є визначення сутності самостійної роботи студентів, у якому поєднуються всі три підходи, оскільки самостійна робота є у сукупності формою діяльності й методом навчання, яка потребує певної організації, слугує ефективним засобом здобуття знань та формування умінь і навичок, розвиває організаційно-діяльнісні здібності та емоційно-вольові якості особистості студентів [137, 151].

Як було вже зазначено, інтерес педагогів і психологів до самостійної

роботи студентів та розбіжності у трактуванні сутності самостійної роботи пов'язані з багатофункціональністю, багатозначністю і важливістю цього поняття у дидактиці, його складністю, наявністю в ньому багатьох аспектів. Причиною розбіжностей Н. А. Алексєєв вважає ототожнення понять «самостійність», «самостійна діяльність», «самостійне заняття» і «самоосвіта». Таке ототожнення не могло не позначитися на самій класифікації типів і видів самостійних робіт та на визначенні їх призначення в плані формування у студентів внутрішньої мотивації навчальної діяльності в структурі процесу пізнання [7]. Окремі автори (наприклад, В. І. Андрєєв) висловлюють навіть принципову неможливість надати прийнятне для всіх педагогів визначення, вважаючи, що самостійна робота є складним, поліструктурним явищем, а тому і не може одержати одновимірного визначення [9]. У ній, як у дидактичній категорії, слід розглядати два взаємовумовлені боки: навчальне завдання, яке виконується, і форму прояву студентами відповідної діяльності при його виконанні [81].

Оскільки, все це різні аспекти того самого явища, на нашу думку, доцільно визначити самостійну роботу як синтез форми навчальної діяльності та засобу організації пізнавальної діяльності, який передбачає формування навичок і вмінь самостійного здобуття знань, навчання за індивідуальною траєкторією, розвиток свідомої активності, самостійності, самоосвіти, тобто спроможності організувати та реалізувати свою навчальну, а надалі й професійну діяльність без стороннього безпосереднього керівництва та допомоги.

Самостійна робота підпорядковується певним законам, що визначають послідовність пізнавальних актів: знайомство з інформацією, її сприйняття, переробка, усвідомлене оволодіння новими знаннями такого рівня, який дозволяє застосовувати ці знання в навчальній або професійній діяльності [45].

Існують багато класифікацій самостійної роботи за різними класифікаційними ознаками, відповідними характеристиками та різновидами, які можна розподілити за змістом [37, 59, 68, 136, 138].

Наприклад, Б. П. Єсипов класифікує самостійну роботу відповідно до дидактичної мети і відповідно до цього принципу виділяє такі типи самостійної роботи:

I. Самостійна робота з метою одержання нових знань: самостійна робота студентів у зв'язку із попереднім повідомленням викладача, яка заздалегідь готує студента до сприйняття нових знань (попереджувальна самостійна робота), попереднє читання, виконання лабораторних, практичних занять, спостереження; робота у зв'язку із слуханням, поясненням; робота студентів після пояснення викладача (вивчення матеріалу посібника, спостереження, досліди та інші види робіт).

II. Самостійне набуття знань без попереднього повідомлення викладачем (читання, спостереження, дослідження).

III. Самостійна робота для повторення та перевірки знань, умінь, навичок: відтворення вивченого та усна перевірка знань; письмова та практична перевірка; робота з метою уникнення помилок у подальших практичних навичках; повторення з метою узагальнення та систематизації одержаних знань [59, с. 234].

Розглядаючи самостійну роботу як виконання студентами різних видів завдань, учені (М. Г. Гарунов, П. І. Підкасистий) класифікують їх за такими ознаками: видом діяльності; рівнем та ступенем складності; рівнем продуктивності самостійної діяльності; дидактичною метою; місцем проведення; повторюваністю та тривалістю; видом попиту та способом проведення; видом комунікативної взаємодії; характером керівництва та інструктування; способом педагогічного коригування тощо [42].

П. І. Підкасистий класифікує самостійну роботу відповідно до характеру навчальних завдань (типів і видів завдань) та пізнавальної діяльності студентів, оскільки самостійна робота виконує свою функцію опосередковано через завдання для самостійної роботи. Він класифікує самостійну роботу таким чином:

I. Самостійна робота за зразком: розв'язання типових задач, прикладів,

виконання різних вправ за зразками та алгоритмами, знаходження готових відповідей у тексті; порівняння простих планів, відпрацьованих тем, відбір та систематизація навчального матеріалу і його письмове й усне оформлення за створеними зразками і прикладами, оформлення ілюстрацій до питань, які вивчаються за зразками і рекомендаціями викладачів; проведення спостережень, лабораторних та практичних робіт.

II. Реконструктивна самостійна робота: відбір і систематизація навчального матеріалу на основі його реконструкції та визначення головного, письмове та усне його оформлення; вправи з розв'язання задач, застосування їх у різних ситуаціях, планування самостійних заходів, складання задач, тез і т.п.; проведення спостережень, лабораторних робіт і дослідів за планом або інструкцією, поданих у спеціальних посібниках, методичних рекомендаціях тощо.

III. Варіативна самостійна робота на використання понять науки: застосування фундаментальних понять (категорій) тієї чи тієї галузі науки до розв'язання певного класу задач логічного, експериментально-дослідницького характеру, протягом яких вишукуються способи, методи, технічні засоби для розкриття теми (питання), що вивчається.

IV. Творча самостійна робота: розкриття певних явищ, об'єктів подій, які вивчаються, та висловлювання власних думок, оцінок на основі всебічного аналізу; самостійна розробка тематики і методів дослідної, експериментальної роботи, виділення та формулювання проблем, висування гіпотез і розробка плану їх вирішення [136, 138].

I. М. Богданова класифікує самостійну роботу за рівнем суб'єктної змобілізованості до виявлення пізнавальної самостійності, складовими якої можуть бути організаційна, дидактична та особистісна змобілізованість [20]. Така класифікація враховує ступінь самостійності студентів під час виконання завдань, а також відображає характер і сутність самостійності в процесі діяльності студента. Саме формування самостійності як властивості

особистості є одним із головних завдань процесу навчання взагалі та самостійної роботи зокрема.

На нашу думку, основною кваліфікаційною характеристикою самостійної роботи має бути тип діяльності студента. Перевагою такої системи самостійних робіт, орієнтованих на тип діяльності студентів, є багатофункціональність, яка передбачає не окремі види самостійних робіт, а цілісну систему, що сприяє переходу від простого до складного, формуванню необхідного рівня знань, умінь, навичок, утворенню позитивної мотивації навчання, становленню професійної компетентності й найважливіших особистих якостей – самостійності, пізнавальної активності та відповідальності.

Центральне місце в структурі самостійної роботи, як вказує П.І. Підкасистий, належить завданню, яке є не лише «ядром», але й засобом управління самостійною роботою та активізації пізнавальної діяльності в цілому [137]. Саме характер завдання і визначає тип діяльності студента. До системи самостійної роботи, на наш погляд, мають входити завдання чотирьох типів: репродуктивні або відтворюючі (розв'язання типових завдань), при виконанні яких переважає репродуктивна діяльність; реконструктивно-варіативні (відбір і систематизація навчального матеріалу на підставі його реконструкції), евристичні або пошукові (завдання експериментально-дослідницького характеру з пошуком способів, методів, технічних засобів для їх виконання); творчі (самостійна розробка тематики і методів дослідної, експериментальної роботи, виділення і формулювання проблем, висування гіпотез і розробка плану їх вирішення). Таким чином, відбувається поступове наростання складності завдань. Репродуктивні, реконструктивні, евристичні й творчі дії з виконання чотирьох типів завдань, виступаючи в єдності, виявляються у вигляді послідовності дій – спочатку на вгадування об'єкта, потім на осмислення структури матеріалу, що вивчається, з подальшим варіюванням системи властивостей, ознак об'єкта в змінених умовах, актуалізацією і перенесенням знань на вирішення нового

кола завдань. Завдання для самостійної роботи мають враховувати динаміку пізнавальної діяльності студентів. При виконанні робіт перших двох типів накопичується досвід пізнавальної самостійності і, як наслідок, він сприяє розвитку більш високого рівня активності в процесі виконання роботи з поступовим переходом до евристичної і творчої діяльності.

Пізнавальна діяльність студентів при виконанні самостійних робіт репродуктивного типу зводиться до розпізнавання об'єкта, що вивчається, при повторному сприйнятті об'єкта або інформації про цей об'єкт. Ознаки об'єкта мають бути представлені в наявному вигляді, або в завданні, чи в інструкції до нього. При цьому передбачається формування знань, що дозволяють відтворювати по пам'яті засвоєну інформацію і вирішувати типові завдання. При виконанні самостійних робіт реконструктивно-варіативного типу пізнавальна діяльність повинна зводитися до часткового перетворення структури і вмісту засвоєної раніше навчальної інформації. У завданні цього типу має бути присутнім загальний алгоритм рішення. На основі набутого раніше досвіду виявляється можливість нового типу діяльності щодо виконання евристичних завдань, яка вимагає пошуку, формулювання і реалізації способу рішення. Мета самостійних робіт третього типу – створення передумов для творчої діяльності. Пізнавальна діяльність студентів при виконанні самостійних робіт творчого типу спрямована на глибоке проникнення в сутність об'єктів, встановлення нових фактів і невідомих раніше ідей.

На підставі узагальнення психолого-педагогічних досліджень було складено таблицю, в якій були визначені класифікаційні ознаки, відповідні до них види і приклади самостійних робіт та виокремлено 17 класифікаційних ознак, за якими визначалася самостійна робота. Факт існування такої кількості класифікаційних ознак пояснювався тим, що таким чином можна виявити нові аспекти, нові зв'язки між формами самостійної роботи, прояви її сутності і таким чином поглибити і розширити розуміння сутності і можливостей використання в практичній діяльності її проявів

(Додаток Б).

Ознайомлення з різновидами самостійної роботи надало можливість викладачам урізноманітнювати самостійну роботу, вибрати види завдань, характер інструктажу, комунікативної взаємодії і керівництва, форми й способи контролю та коригування, а студентам, при партнерській участі викладача, вибрати завдання за рівнем складності, продуктивності самостійної діяльності, дидактичні засоби виконання самостійної роботи, що сприяло підвищенню рівня готовності до самостійної роботи.

Відповідно до видів самостійної роботи визначалися особливості діяльності викладача з організації самостійної роботи і діяльності студента щодо способів її виконання. Діяльність викладача має співвідноситися з діяльністю студента (див. дод.В).

Таблиця 1.1

Класифікація самостійної роботи за навчальною діяльністю

Види самостійної роботи	Діяльність викладача	Діяльність студента
Репродуктивні (за зразком)	Надає конкретний алгоритм виконання завдання, демонструє виконання завдання	На підставі наданого зразка рішення виконує завдання
Реконструктивно-варіативні	Запропоновує завдання, для виконання якого необхідно застосувати відомі способи	Аналізує ситуацію, виявляє характерні ознаки, серед можливих засобів виконання вибирає найбільш раціональні
Евристичні	Запропоновує завдання, що вимагає перенесення декількох відомих способів виконання в нестандартну ситуацію	Аналізує ситуацію, порівнює з вивченим, шукає засоби виконання, вибирає найбільш раціональні способи

Продовж. табл. 1.1

Творчі	Запропоновує завдання, для виконання яких необхідно розробити новий спосіб рішення	Визначає мету, аналізує зміст, розробляє план дій, знаходить новий спосіб рішення, виконує завдання, аналізує результат
--------	--	---

Якщо при виконанні завдань репродуктивного типу викладач надає конкретний алгоритм виконання завдання, а студент на підставі наданого зразка виконує завдання, то при виконанні реконструктивно-варіативних завдань викладач дає декілька відомих способів виконання завдання, а студент аналізує ситуацію і обирає найбільш раціональні засоби його виконання. Експериментально-дослідницька самостійна діяльність студента, на підставі якої здійснюється формування самостійності як професійної риси майбутнього вчителя, починається з виконання завдань евристичного змісту: викладач запропоновує нестандартні завдання, для виконання яких студенту необхідно проаналізувати ситуацію, порівняти з вивченим, вибрати найбільш раціональні способи, самостійно знайти способи і засоби виконання. Для виконання творчих видів самостійної роботи викладач запропоновує завдання, виконання яких потребує розробки нового способу рішення, а студенту необхідно самому визначити мету, проаналізувати зміст, розробити план дій, знайти новий спосіб рішення, виконати завдання і критично проаналізувати результат.

Спираючись на традиційну класифікацію навчальних цілей, Л. М. Журавська визначає такі цілі самостійної роботи студентів: *виховні* – прищеплення самостійності як риси особистості; *навчальні* – набуття вмінь і практичних навичок техніки самостійної роботи, уміння приймати рішення, формувати конкретні завдання залежно від загального напрямку діяльності, уміння визначати засоби розв’язання проблем; *освітні* – здобування студентами загальноосвітніх професійних умінь, знань і навичок [69].

Отже, у формулюванні цілей СРС спостерігається багатомірність, долання меж прагматичного підходу, загальна спрямованість на самореалізацію особистості. Конкретизуючи цілі самостійної роботи, можна визначити такі її завдання в підготовці майбутнього вчителя, як:

- формування вміння і потреби вчитися самостійно;
- формування вміння управляти своєю пізнавальною діяльністю, постійно підвищувати рівень самостійної пізнавальної діяльності, адекватно застосовувати засвоєні у професійній освіті теоретичні знання і практичні навички;
- становлення власної пізнавальної самостійності студентів як важливої риси особистості майбутнього вчителя.

Таким чином, узагальнюючи різні підходи до розуміння самостійної роботи студентів, розбіжності у трактуванні її сутності, можна пояснити багатофункціональністю, багатозначністю і важливістю цього складного поліструктурного явища, наявністю в ньому багатьох аспектів, головними з яких можна вважати навчальне завдання, яке виконується і форму прояву студентами відповідної самостійної діяльності при його виконанні.

1.2. Характерні особливості та функції самостійної роботи в умовах кредитно-модульного навчання

У контексті реалізації цілей Болонського процесу суттєво змінюються функції та виникають особливості самої сутності самостійної роботи. Приєднання України до Болонського процесу і підписання Болонської декларації відбулось у травні 2005 року. Ця подія корінним чином змінили парадигму системи вищої освіти. У світлі болонських угод найважливішими новими тенденціями розвитку вищої педагогічної освіти є, по-перше, тенденція розвивального навчання, перехід від репродуктивного до активного способу організації навчання, від кваліфікацій, як формально підтвердженого дипломом обсягу знань та компетентностей – здатності

ефективно здійснювати певну професійну діяльність, і, по-друге, тенденція посилення професійно-педагогічної спрямованості викладання.

Парадигма освіти, в основу якої покладено компетентнісну модель спеціаліста, потребує нових підходів щодо педагогічних технологій навчання. Саме такою інноваційною технологією є кредитно-модульна технологія навчання, запровадження якої у вищих навчальних закладах України відбулось згідно Наказу Міністерства освіти і науки України №48 від 23 січня 2004 року «Про проведення педагогічного експерименту з кредитно-модульної системи організації навчального процесу» [116]. Наступним документом, що визначив позицію держави щодо запровадження кредитно-модульної системи став Наказ Міністерства освіти і науки України від 23 січня 2004 року № 49 «Про затвердження Програми дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України на 2004—2005 роки» [117]. Метою впровадження цієї системи навчання є підвищення якості вищої освіти фахівців і забезпечення на цій основі конкурентоспроможності випускників та престижу української вищої освіти у світовому освітньому просторі.

Ці два документи визначають основні завдання кредитно-модульної системи навчання:

- адаптація ідей Європейської кредитно-трансферної системи оцінок до системи вищої освіти України для забезпечення мобільності студентів в процесі навчання та гнучкості підготовки фахівців, враховуючи швидкозмінні вимоги національного та міжнародного ринків праці;
- забезпечення студентіві можливості навчання за індивідуальною варіативною частиною освітньо-професійної програми, що сформована за вимогами замовників та побажаннями студента і сприяє його саморозвитку й, відповідно, підготовці до життя у вільному демократичному суспільстві;
- стимулювання учасників навчального процесу з метою досягнення високої якості вищої освіти;

- унормування порядку надання студенту можливості отримання професійних кваліфікацій відповідно до ринку праці.

Тимчасове положення про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців визначає її як модель організації навчального процесу, що ґрунтується на поєднанні модульних технологій навчання та залікових освітніх одиниць (залікових кредитів) [116].

Залікові одиниці є методологічною основою для оцінки значущості різних видів занять (лекцій, практичних і семінарських занять, лабораторних робіт, виробничої практики, самостійної роботи та ін.), визначають внесок дисципліни в підсумковий бал студента за час навчання, ранжирування студентів відповідно до їх індивідуального рейтингу. Отже, самостійна робота стає обов'язковою складовою кредиту, що суттєво змінює її роль у процесі навчання і оцінюванні його результатів.

Таким чином, кредитно-модульна система підготовки фахівців передбачає оптимізацію навчального процесу, посилення самостійної роботи студентів, уможлиблює встановлення чіткої індивідуальної траєкторії здобуття вищої освіти, де враховуються всі навчальні досягнення під час навчання в різних університетах, що є дієвим засобом підтримки студентської мобільності. Нагромаджені кредити надають можливість студентам робити перерви в навчанні або продовжити його в іншому навчальному закладі [161].

Нове розуміння самостійної роботи студентів, у зв'язку з переходом до кредитно-модульної технології, пов'язане з реорганізацією процесу навчання у вищій школі і вимагає переходу від загального аналізу проблем планування, організації й контролю до виявлення особливостей СРС. У сучасній практиці вищої професійної освіти кредитно-модульна система розглядається як технологія, що професійно орієнтує, системно регламентує самостійну навчальну роботу студентів, активно впливає на їхню навчально-пізнавальну діяльність у цілому. Серед найголовніших завдань цієї системи визначається «стимулювання систематичної самостійної роботи студентів протягом усього семестру» [26, с.113]. Змістові модулі, на які розподіляється

зміст навчальних дисциплін, містять окремі модулі (теми) аудиторної і самостійної роботи студентів. Тобто самостійна робота переходить на якісно новий рівень і стає одним з продуктивних методів запровадження кредитно-модульної системи навчання.

Посилення ролі самостійної роботи студентів потребує змін педагогічних методик, запровадження активних методів та сучасних інформаційних технологій навчання, обґрунтування нових систем планування, організації і контролю самостійної роботи студентів з урахуванням ступеневої системи вищої освіти, підвищує продуктивність викладання й навчання, надає можливості вибору індивідуальної траєкторії та власної стратегії навчання, освіти впродовж життя, мобільності й працевлаштування майбутніх фахівців тощо.

У новій системі навчання студент стає не пасивним учасником процесу навчання, а його активним суб'єктом, який бере участь у рішенні різних дидактичних завдань. Від студента вимагається постійне вдосконалення власних знань, володіння навичками самоосвіти, вміння реагувати на освітні потреби суспільства і ринок праці, що, у свою чергу, потребує зміни організації освітнього процесу – скорочення аудиторного навантаження, заміну пасивного слухання лекцій зростанням частки самостійної роботи, зміщення акценту в навчанні з викладання на самостійну систематичну діяльність студентів, що супроводжується викладачем.

Отже, в контексті реалізації цілей Болонського процесу суттєво змінюються функції та виникають особливості самої сутності самостійної роботи. До особливостей СРС в умовах кредитно-модульної системи навчання можна віднести: по-перше, її вагому значущість у трудомісткості кредиту, тобто самостійна робота стає обов'язковою складовою кредиту; по-друге, структурованість відповідно до освітньо-кваліфікаційних рівнів бакалавра, спеціаліста і магістра; по-третє, індивідуалізованість, що відповідає можливості вибору індивідуального навчального плану та індивідуальної

траєкторії навчання. Для отримання ступеня бакалавра в загальній трудомісткості освітньої програми 50% часу виділяється на самостійну роботу студентів, а при підготовці спеціаліста і магістра об'єм самостійної роботи становить не менше $\frac{3}{4}$ часу.

Самостійна робота як засіб формування навичок самоосвіти забезпечує мобільність студентів у європейському освітньому просторі та можливість працевлаштування фахівців. Таким чином, функції самостійної роботи змінюються відповідно до основних цілей Болонського процесу (див.табл.1.2).

Таблиця 1.2

Основні цілі Болонського процесу та функції й особливості самостійної роботи в контексті Болонського процесу

Основні цілі Болонського процесу	Функції та особливості самостійної роботи
Введення двоциклового навчання	Структурування типів самостійної роботи з урахуванням вимог до освітньо-кваліфікаційних характеристик
Запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу	Самостійна робота як обов'язкова складова кредиту
Розширення мобільності студентів	Самостійна робота як основа формування свідомої активності, самостійності, самовизначеності
Забезпечення працевлаштування випускників	Самостійна робота як засіб формування навичок самоосвіти, самовиховання і само-вдосконалення, здатності самостійно мислити і приймати рішення.

Виходячи із цього зіставлення основних цілей Болонського процесу і відповідних до них функцій самостійної роботи, ми визначаємо самостійну

роботу в умовах кредитно-модульної системи навчання як одну з головних складових навчання, яка дозволяє студентам реалізувати переваги сучасної системи освіти: систематично поповнювати свої знання, своєчасно накопичувати необхідну кількість кредитів упродовж навчання, здійснювати підготовку відповідно до вимог певного освітньо-кваліфікаційного рівня, здійснювати вибір індивідуальної траєкторії навчання, сформувати свідому активність, самостійність, самовизначеність, розвивати навички самоосвіти, самореалізації, самоуправління, самоконтролю, професійного самовиховання й самовдосконалення, і, як наслідок, розширити можливості академічної мобільності та працевлаштування.

В умовах кредитно-модульного навчання при зміні співвідношення аудиторного навантаження і самостійної роботи з перенесенням акценту на останню, при внесенні самостійної роботи як складової частини кредиту або залікової одиниці, традиційні цілі, характерні особливості та функції самостійної роботи доповнюються новими. Самостійна робота набуває більш глибокого значення. Вона стає основою всього навчального процесу, важливим методом та прийомом активізації навчальної діяльності, оновлює зміст педагогічної діяльності, удосконалює традиційні форми навчання (лекції, практичні та лабораторні заняття) та надає можливість і стимул широкого впровадження в навчальний процес інноваційних методів (проблемне навчання, ділові ігри, навчальні проекти, індивідуальні науково-дослідні завдання тощо) [44]. Саме впровадження самостійної роботи, як основного компонента навчального процесу, створює надійне підґрунтя для розвитку ініціативи та самостійності, здійснення диференціації та індивідуалізації навчання, формування у студентів власних поглядів і переконань, дозволяє змінити характер пізнавальної діяльності: відтворення й закріплення знань, формування вмінь і навичок відбувається як самостійна діяльність студента при виконанні самостійної роботи, що постійно спонукає, контролює і коригує викладач. Студент займає позицію суб'єкта

навчальної діяльності, генератора навчально-професійних ідей. Тому першочерговим завданням професійної підготовки в умовах збільшення обсягу самостійної роботи стає пошук конструктивної моделі СРС, яка б забезпечувала необхідні та достатні умови для формування у студентів вміння вчитися самостійно [115, с. 31].

Визначаючи самостійну роботу як багатофункціональну складову навчального процесу в сучасних умовах, можна виокремити такі компоненти, на які вона спирається в нових умовах навчання:

1. Прозорість. Студент повинен знати перелік програмних і нормативних вимог, увесь об'єм, види і показники самостійної роботи.

2. Оперативність. Студент повинен своєчасно одержувати всі завдання для самостійної роботи, а після виконання своєчасно дізнаватися про результат.

3. Самоконтроль. Студент може сам вести облік накопичених балів за виконання самостійної роботи.

4. Демпфінг. Студент може поліпшити своє положення в рейтинговій шкалі, виконавши спеціальні додаткові самостійні завдання.

5. Актуальність. Студент одержує занижену оцінку в разі виконання роботи пізніше нормативного терміну, оскільки втрачається її актуальність. На цьому етапі студент повинен не засвоювати, а знати матеріал.

6. Статистичний аналіз. Викладач, накопичуючи статистичний матеріал протягом ряду років і аналізуючи його, дістає можливість продуктивно удосконалювати прийняту ним систему навчання [12, с. 134].

Отже, якщо в традиційній системі навчання самостійна робота виступає як засіб засвоєння знань, умінь і навичок, то в кредитно-модульній системі вона стає, крім того, визначальною складовою навчального процесу, засобом формування і самостійного розвитку особистості студента.

На підставі узагальнення вищезазначеного було складено відповідну порівняльну таблицю 1.3, у якій наведено характерні особливості традиційної і кредитно-модульної систем навчання та функції й цілі самостійної роботи в них, що надає можливість проаналізувати схожість і відмінності цих систем

навчання

Таблиця 1.3

**Характерні особливості традиційної і кредитно-модульної систем
навчання та функції самостійної роботи в них**

Традиційна система навчання	Кредитно-модульна система навчання
Самостійна робота – засіб засвоєння знань, умінь і навичок.	Самостійна робота – засіб формування і самостійного розвитку особистості студента.
Розвиток самостійності як другорядне завдання.	Розвиток самостійності як першочергове завдання .
Відсутність можливості безперервного і поступового набуття знань та оцінювання навчальних досягнень упродовж навчання за результатами самостійної роботи.	Свідома й активна самостійна робота студента впродовж семестру як можливість безперервного і поступового набуття знань та оцінювання навчальних досягнень упродовж навчання за результатами самостійної роботи.
Відсутність накопичувального характеру оцінювання самостійної роботи впродовж семестру, перевантаження наприкінці семестру.	Накопичувальний характер оцінювання самостійної роботи впродовж семестру при складанні модулів; відсутність перевантаження наприкінці семестру.
Відсутність систематичного контролю засвоєння навчальної інформації.	Систематичний контроль засвоєння навчальної інформації за результатами самостійної роботи.
Відсутність оперативного педагогічного впливу на навчальний процес і управління ним за результатами самостійної роботи;	Систематичний оперативний педагогічний вплив на навчальний процес і управління ним за результатами самостійної роботи;

Як видно з табл.1.3, аналіз характерних особливостей традиційної і кредитно-модульної систем навчання та функцій самостійної роботи в них свідчить про те, що в традиційній системі навчання самостійна робота малоефективна, оскільки в ній відсутня система, тобто немає єдиного підходу до її планування, організації та контролю навчальних досягнень, нерозвинена система стимулів, відсутнє ставлення студента як до суб'єкта навчання. При кредитно-модульному навчанні відсутні перераховані вище недоліки внаслідок дотримання принципів комплексності, безперервності, системності самостійної роботи.

Упровадження в освітній процес кредитно-модульної системи слугує рішенням завдань організації, контролю та активізації самостійної роботи, оскільки дозволяє комплексно вирішувати такі актуальні педагогічні проблеми:

- управління навчальною діяльністю студентів;
- забезпечення безперервного зовнішнього і внутрішнього контролю навчальних досягнень студентів;
- забезпечення ритмічності навчальної роботи студентів;
- зниження завантаженості студентів і викладачів у семестрово-сесійний період;
- забезпечення індивідуального темпу й часу навчання;
- урахування можливостей та потреб студента;
- розвиток самостійності як особистісної якості;
- отримання повної й максимально об'єктивної оцінки успішності студентів.

Збільшення обсягу самостійної роботи, що передбачене кредитно-модульною системою навчання, сприяє індивідуалізації та диференціації навчання, відповідає вимогам доступності й зростаючої посильної складності навчального процесу, забезпечує його безперервність, системність, керованість і поетапність, розвиток самостійності, свідомості та творчої активності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін.

Виходячи зі специфіки кредитно-модульної системи при організації самостійної роботи майбутніх учителів гуманітарних дисциплін, передбачається створення таких умов із управління самостійною роботою, які призведуть до засвоєння основної освітньої програми і досягнення професійної компетентності, на основі здобутих знань, сформованих умінь і навичок. Результатом виконання самостійної роботи за таких умов виступає професійна компетентність майбутнього вчителя як інтегральна характеристика, що визначає його здатність вирішувати професійні проблеми й типові професійні завдання, що виникають у реальних ситуаціях професійної діяльності, з використанням знань, професійного і життєвого досвіду, цінностей та уподобань.

І. В. Мороз визначає таку низку вимог щодо організації самостійної роботи студентів для успішного функціонування кредитно-модульної системи:

1. Обґрунтування необхідності завдань у цілому й конкретного завдання, зокрема, що вимагає виявлення та стимулювання позитивних мотивів діяльності студентів.

2. Відкритості та загальної оглядовості завдань. Усі студенти повинні знати зміст завдання, мати можливість порівняти виконані завдання в одній та в різних групах, проаналізувати правильність та корисність виконаної роботи, відповідність поставлених оцінок (адекватність оцінювання).

3. Надання методичних рекомендацій щодо виконання роботи.

4. Надання можливості студентам вільно вибрати самостійне завдання, засіб, форму і місце його виконання.

5. Надання можливості студентам підвищувати рівень складності самостійних завдань, виконувати творчі роботи, що відповідають професійному рівню засвоєння знань, не обмежуючи їх виконанням стандартних завдань.

6. Здійснення індивідуального підходу до організації самостійної роботи, що сприяє самореалізації студента, професійному розвитку.

7. Підтримання постійного зворотного зв'язку зі студентами в процесі здійснення самостійної роботи [115, с. 124].

Отже, самостійна робота студентів потребує чіткої організації, планування, системи її певного керування (обсяг завдань, типи завдань, методичні рекомендації щодо виконання, аналіз передбачуваних труднощів, облік, перевірка та оцінювання виконаних робіт), що сприяє підвищенню якості навчального процесу. Успіх цієї роботи багато в чому залежить від бажання, прагнення, інтересу до роботи, потреби в діяльності, тобто від наявності позитивних мотивів у студентів.

Важливо створювати такі умови самостійної роботи, за яких підтримується постійний інтерес, зацікавленість, мотивованість. Необхідно урізноманітнювати типи, види і рівні завдань. На підставі діагностики рівня сформованості готовності до самостійної роботи надавати студентам можливість вибирати самостійні завдання відповідно до їхнього рівня, але водночас створювати умови для постійного підвищення рівня складності самостійних завдань. Саме кредитно-модульна система, в основу якої покладено принцип особистісно-зорієнтованого навчання, принципи індивідуалізації та диференціації навчання, надає можливість дотримання таких умов.

Для реалізації самостійної роботи в процесі вивчення навчального предмета студенти можуть виконувати завдання різних типів і відповідних рівнів складності (див. дод. Б). У цілому завдання для самостійної роботи студентів мають відповідати таким вимогам:

1. Професійна результативність – визначення завдання, яке має формувати хоча б одне професійне вміння в термінах та поняттях майбутньої спеціальності студента.

2. Продуктивність – отримання квазіпрофесійного продукту навчальної самостійної праці студента після завершення всіх дій з вирішення цього завдання.

3. Конструктивність – наявність визначеної структури завдання – задачі

(мета, вихідні дані, умови, що їх зв'язують).

4. Когнітивність – перевага розумових дій над психомоторикою в процесі вирішення завдання.

5. Самостійність – переважна кількість дій студента має бути самостійною, що забезпечується переліком вихідних даних, умовами задачі та необхідністю отримання різноманітних квазіпрофесійних продуктів [77].

Кожний з елементів завдання має спонукати студента до того, щоб він сам приймав рішення, порівнював умови, здійснював необхідний інформаційний пошук тощо [86].

Уведення багаторівневої системи вищої освіти зумовлює структурування форм і методів самостійної роботи з урахуванням різних вимог до освітньо-кваліфікаційних характеристик бакалавра, спеціаліста та магістра. Кредитно-модульна система організації навчального процесу, яка передбачає скорочення обсягу обов'язкового аудиторного навантаження і тому надає більше часу для повноцінної самостійної роботи студента та можливість навчатися в оптимальному для кожного студента режимі й темпі за індивідуальним графіком навчання.

Як зазначалося вище, кредит розглядається як одиниця оцінки трудовитрат на засвоєння освітньої програми і включає всі види роботи, необхідної для завершення повного року академічного навчання, тобто лекції, практичну роботу, семінари, консультації, виробничу практику, самостійну роботу (аудиторну та позааудиторну), екзамени, дипломний проект та інші види діяльності, пов'язані з оцінюванням. Отже, самостійна робота студентів виступає як необхідний компонент кредиту, якому наділяється певна кількість годин та залікових балів, і тому стає усвідомленою необхідністю для студентів. Саме цей факт відрізняє роль самостійної роботи в умовах кредитно-модульного навчання від традиційної для нас системи і суттєво змінює зміст, значення й місце самостійної роботи студентів у процесі навчання.

Самостійна робота в умовах кредитно-модульної технології навчання повинна регулюватися такими принципами, як:

- структуризація за об'ємом і часом;
- забезпечення психолого-педагогічних умов для її виконання.

Як було зазначено вище, до особливостей самостійної роботи в умовах кредитно-модульного навчання можна віднести: по-перше, її вагому значущість у трудомісткості кредиту; по-друге, структурованість відповідно до освітньо-кваліфікаційних рівнів бакалавра і магістра; по-третє, індивідуалізованість, що відповідає можливості вибору індивідуального навчального плану та індивідуальної траєкторії навчання. Позиція самостійної роботи в системі кредитно-модульного навчання сприяє становленню самостійності майбутнього фахівця і, як наслідок, розширює можливості мобільності студентів та працевлаштування випускників.

У сучасній науково-педагогічній літературі проблеми освіти все частіше розглядаються в контексті глобальних проблем людства. Розвиток нових інформаційно-комунікативних технологій спілкування сприяє швидкому розповсюдженню досягнень науки й техніки. Безумовно, ці закономірності мають безпосереднє відношення і до системи вищої педагогічної освіти. Проте, через її специфіку виділяють тенденції змін у системі підготовки педагогів у вищій школі. Такі зміни роблять суттєвий вплив на самостійну роботу, тому що скорочують час і розширюють можливості доступу до інформації та її обробки [154].

Перенесення акценту на самостійну роботу в умовах кредитно-модульного навчання посилює необхідність формування готовності студентів до самостійної роботи. Вміння самостійно працювати припускає наявність певного комплексу знань і умінь (когнітивних, організаційно-діяльнісних, оцінно-рефлексивних) із відповідним змістом кожної складової цього комплексу. В табл. 1.4 перелічено комплекс когнітивних, організаційно-діяльнісних, оцінно-рефлексивних знань і умінь студентів, необхідних для виконання самостійної роботи.

Комплекс та зміст умінь, необхідних для виконання СРС

Когнітивні вміння
<p>Уміння правильно працювати з навчальним текстом, складати конспекти лекцій, першоджерел, реферати, виконувати курсові роботи, поступово підвищувати рівень самостійної роботи, поступово включати елементи самостійної роботи, орієнтовані на виконання дослідницьких завдань, виконувати індивідуальні навчально-дослідницькі роботи, володіти комп'ютерними технологіями навчання.</p>
Операційно-діяльнісні вміння
<p>Уміння планувати самостійну роботу в часі і просторі, визначати стратегію і тактику її проведення, управляти своєю навчальною діяльністю при її виконанні. Уміння використовувати специфічні прийоми і методи, характерні для гуманітарних дисциплін (вміння швидко і якісно знаходити і опрацьовувати велику кількість інформації, запам'ятовувати та узагальнювати її, критично до неї ставитися, осмислювати значення здобутої інформації для майбутньої професійної діяльності), застосовувати комп'ютерні технології навчання.</p>
Оцінно-рефлексивні вміння
<p>Уміння виокремлювати головне від другорядного, проводити аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, виявляти причинно-наслідкові зв'язки, доводити свою позицію, робити висновки, підвищувати рівень самостійності при виконанні завдань самореалізувати інтелектуальні можливості.</p> <p>Уміння контролювати і прогнозувати результати самостійної роботи, оцінювати свій рівень самостійності, вміти вибирати із запропонованих кафедрою чи викладачем типів самостійної роботи такі, що сприяють підвищенню рівня самостійності, знань, умінь і навичок на певному етапі навчання (репродуктивні, продуктивні, творчі завдання), вміти здійснювати самоконтроль, ставити мету і досягати її при виконанні самостійної роботи</p>

Як видно з табл. 1.4, до когнітивних умінь відносимо вміння грамотно працювати з навчальним текстом, складати конспекти лекцій, першоджерел, реферати, виконувати курсові роботи тощо; операційно-діяльнісні уміння виявляються в умінні планувати самостійну роботу в часі та просторі, визначати стратегію і тактику її проведення, управляти своєю навчальною діяльністю при її виконанні тощо; до оцінно-рефлексивних умінь належать уміння виокремлювати головне від другорядного, проводити аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, уміння контролювати і прогнозувати результати самостійної роботи, оцінювати свій рівень самостійності.

В умовах кредитно-модульного навчання значення самостійної роботи в навчальному процесі значно важливіше, ніж успішне отримання знань у процесі навчання та учіння. СРС призначена не тільки для оволодіння кожною дисципліною, але й для формування навичок самостійної роботи взагалі: у навчальній, науковій, громадській, професійній діяльності. Вона сприяє поглибленню і розширенню знань, підвищенню інтересу до пізнавальної діяльності, оволодінню прийомами процесу пізнання, розвитку пізнавальних здібностей, здатності до самоосвітньої діяльності майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін.

Ця важлива складова навчального процесу сприяє становленню уміння самостійно поповнювати свої знання й розвивати одну з найважливіших якостей особистості майбутнього вчителя – самостійність, яка необхідна в будь-якому освітньому процесі та є умовою формування інтелектуальних навичок і вмінь у процесі навчання. Згодом вона переходить у важливу професійну якість учителя – бажання і прагнення займатися самоосвітою, контролювати і прогнозувати результати самостійної роботи, оцінювати свій рівень самостійності, дозволяє самостійно вирішувати професійні проблеми, брати на себе відповідальність та вміння здійснювати самоконтроль, ставити мету і досягати її, знаходити вихід зі складних ситуацій в професійній діяльності. Саме тому самостійна робота стає головним резервом підвищення ефективності підготовки вчителів, отримує нове смислове значення завдяки її

особливому статусу в надбанні умінь і навичок самостійно та безперервно навчатися, тобто набуває не тільки навчального, а й виховного значення.

Результативною є така самостійна робота, яка забезпечує досягнення кінцевого результату як сукупності продуктів самостійної навчальної діяльності, набутого досвіду, стану суб'єктів навчання на основі самоврядування та опосередкованого управління з боку викладачів з урахуванням при цьому внутрішніх, психологічних чинників і створенням відповідних до них зовнішніх, дидактичних умов навчальної діяльності [147].

Беручи до уваги психолого-дидактичні детермінанти самостійної роботи як складової кредитно-модульної системи, її можна визначити як цілеспрямовану, внутрішньо вмотивовану, структуровану самим суб'єктом діяльність у сукупності виконуваних дій та корекції її процесу і результатів, яка вимагає достатньо високого рівня розвитку самосвідомості, рефлексивності, самодисципліни, особистої відповідальності, приносить студенту задоволення у власному самовдосконаленні [94, 148]. Таким чином, можна ще раз зазначити, що самостійна робота студентів в умовах кредитно-модульного навчання посилює розвиток найважливішої якості майбутнього вчителя – самостійності, яка стає визначальною в сучасних умовах.

Специфіка самостійної роботи педагогічних ВНЗ, майбутніх викладачів та вчителів в умовах кредитно-модульного навчання визначається основними тенденціями розвитку вищої професійної педагогічної освіти і виявляється в такому:

- орієнтації на досягнення професійної компетентності майбутніх учителів;
- зміні освітніх технологій, спрямованості на гуманістично-орієнтовані технології, що полягають у супроводі студента при виконанні самостійної роботи, в наданні йому допомоги і підтримки;
- інтенсифікації освітнього процесу у вищому навчальному закладі (вибір різних освітніх і професійних програм, заснованих на фундаментальності, спеціалізації, науково-практичній спрямованості,

індивідуалізації, гнучкості й мобільності);

- інтеграції навчальної, навчально-дослідної та науково-дослідної діяльності;
- спрямованості на оволодіння досвідом організації й впровадження в майбутню професійну діяльність супроводу самостійної роботи [119].

Підводячи підсумки розвитку поглядів на самостійну роботу, можна дійти висновку, що визначення сутності самостійної роботи студентів, її змісту, форм організації і контролю, місця в навчальному процесі змінювались разом із розвитком освіти і відтворювали соціальні, політичні, економічні зміни в суспільстві. Пояснити такі зміни можна тим, що система вищої освіти є ключовою формою розвитку цивілізованого суспільства, а самостійна робота, самостійна навчальна діяльність є стрижнем вищої освіти.

На підставі проведеного аналізу науково-методичної літератури можна виділити основні підходи до самостійної роботи студентів у 20-му столітті та в останні часи при введенні кредитно-модульної системи навчання (див. табл. 1.5).

Таблиця 1.5

Специфіка підходів до самостійної роботи студентів у XX та XXI століттях

Роки	Підходи до самостійної роботи
1930-1940	Метод «готових знань»
1950-1960	Метод проблемного розвивального навчання як основа самостійної роботи
1970-1980	Формування самостійності праці й життя, виділення самостійної роботи студентів під керівництвом викладача як різновиду навчальної діяльності
1980 -2004	Активізація пізнавальної творчої самостійної роботи із використанням інноваційних технологій

2004- дотепер (у світлі Болонського процесу)	Стимулювання повноцінної самостійної роботи в лабораторіях, читальних залах, на об'єктах майбутньої професійної діяльності протягом усього навчання як основи формування самостійності, навичок самоосвіти, пізнавальної діяльності впродовж життя
---	--

Аналізуючи таблицю 1.5, зазначимо, що підходи до функцій і змісту самостійної роботи студентів у ХХ та ХХІ століттях набули суттєвих змін, трансформуючись від використання методу «готових знань» до активізація пізнавальної творчої самостійної роботи із використанням інноваційних технологій (електронні навчальні видання, мультимедіатехнології тощо) та стимулювання самостійної роботи в лабораторіях, читальних залах, на об'єктах майбутньої професійної діяльності протягом всього навчання як основи формування самостійності та навичок самоосвіти.

1.3. Формування готовності до самостійної роботи як предмет теоретичних досліджень

Безперервна педагогічна освіта стала реальністю наших днів, коли затребувані педагоги, здатні швидко адаптуватися до умов сучасної школи, коли учні подекуди швидше, ніж учителі, опановують новітні технології: комп'ютерні системи, Інтернет, мобільний зв'язок тощо. Аксиомою наших днів стала думка К. Д. Ушинського, про те що вчитель повинен завжди вчитися. Щоб постійно вчитися, самостійно поповнюючи багаж власних знань, потрібна внутрішня психологічна і практична готовність до безперервної освіти, яку необхідно починати формувати під час навчання у вищому навчальному закладі через збільшення об'єму та якості самостійної

роботи студентів шляхом її диференціації, індивідуалізації і розвитку. Готовність до самостійної роботи виступає як системна характеристика, що детермінує процес її успішного виконання та враховує вплив як внутрішніх (суб'єктивних), так і зовнішніх (об'єктивних) умов у сучасній системі навчання.

Майбутній вчитель гуманітарних дисциплін повинен формуватися в процесі навчання на базі фундаментальної теоретичної й практичної підготовки. Галузеві кваліфікаційні вимоги до компетентностей майбутніх учителів гуманітарних дисциплін узагальнюються в освітньо-кваліфікаційних характеристиках, у яких визначена система соціально-професійних завдань, загальні вимоги до знань, сукупність і рівні сформованості знань та вмінь вирішення типових завдань діяльності, освітня характеристика фахівця відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня (бакалавр-спеціаліст-магістр). ОКХ є компонентом фахового стандарту вищої освіти, в якому відображені освітні й фахові цілі при підготовці бакалаврів, спеціалістів та магістрів та визначається професійний статус випускників ВНЗ.

Серед низки завдань стандарту ОКХ майбутніх учителів гуманітарних дисциплін передбачається: «визначення змісту навчання як бази для опанування нових спеціальностей, кваліфікацій», «визначення змісту навчання в системі перепідготовки, підвищення кваліфікації» тощо [127].

Отже, в сучасних умовах виразно виявляється тенденція до посилення залежності кваліфікації кадрів, їхньої мобільності, можливості працевлаштування, професійного самовизначення від здібності до самоосвіти [77, 121]. Тому головним завданням педагогічної вищої школи виступає підготовка вчителя, здатного до цілеспрямованого самостійного поглиблення знань. У зв'язку з таким завданням постає необхідність формування готовності до самоосвітньої діяльності майбутнього вчителя впродовж навчання у ВНЗ, й одним із шляхів рішення цієї проблеми є формування готовності до самостійної роботи в процесі навчання. Саме готовність до самостійної роботи, самостійної

навчальної діяльності розглядається як один із основних показників оцінки та підвищення якості підготовки майбутніх учителів [99, 122, 153, 164, 177].

Враховуючи необхідність розвитку у студентів потреби в самоосвітній діяльності, навчання «впродовж усього життя» в умовах швидкозмінного світу, ми вважаємо, що формування готовності до самостійної роботи під час навчання у вищому навчальному закладі потрібно визначити як спільне завдання викладачів і студентів. У контексті парадигми сучасної освіти превалююча роль при цьому надається студенту. Головне завдання викладача полягає у наданні необхідної допомоги, основним резервом якої є правильно організована, спланована та проконтрольована самостійна робота, спрямована на формування у студентів бажання і вміння вчитися самостійно. Ступінь участі викладача в організації самостійної роботи залежить від готовності студентів до такої роботи і може варіюватися в широких межах. Роль викладача в організації самостійної роботи студентів визначається основною метою освіти: навчити студента вчитися. Відповідно до цієї мети перед викладачем постають такі завдання:

- постановка цілей самостійної роботи;
- визначення місця, обсягу і змісту самостійної роботи;
- розробка методів, форм і засобів стимулювання розвитку самостійності й творчості при виконанні самостійної роботи;
- індивідуалізація і диференціація самостійної роботи з поступовим ускладненням її змісту;
- створення методичного забезпечення;
- організація поточного, підсумкового контролю і самоконтролю результатів самостійної роботи;
- інформування студентів про рівень досягнення цілей;
- своєчасне коригування діяльності студентів;
- стимулювання, створення мотиваційного забезпечення;

- навчання студентів навичок організації та контролю самостійної роботи;
- забезпечення професійної спрямованості самостійної роботи;
- діагностування рівнів готовності студентів до самостійної роботи.

Перелічені вище функції викладача створюють умови для формування готовності до самостійної роботи, для активного розвитку студента як творчої особистості, як суб'єкта навчальної діяльності, здатного організувати, спрямовувати й контролювати процес навчання, усвідомлювати цілі, мотиви і прийоми навчання, стимулюють професійні мотиви самоосвіти та самовиховання.

Проаналізуємо, як визначається проблема готовності у психолого-педагогічній літературі та дисертаційних дослідженнях. Поняття «готовність» розглядається в контексті різних підходів. У загальнотеоретичному аспекті «готовність» визначається як фундаментальна умова і необхідна передумова виконання будь-якої діяльності [15]. У психологічному словнику зазначено, що готовність до діяльності – це психічний стан, передстартова активізація людини, що містить усвідомлення людиною своїх цілей, оцінку наявних умов, визначення найбільш вірогідних способів дії; прогнозування мотиваційних, вольових, інтелектуальних зусиль, вірогідність досягнення результату, мобілізацію сил, самонавіювання в досягненні цілей [25].

У психолого-педагогічній літературі готовність до діяльності трактується як психічний і психологічний стан особистості, настанова на активну дію [50, 102, 141], складна динамічна система, що охоплює інтелектуальні, емоційні, мотиваційні й вольові сторони психіки [85], психологічна передумова ефективності діяльності особистості [79], особистісна якість, що забезпечує ефективність діяльності [55], синтез якостей особистості, мотивів і ситуацій [56], як активнодіючий стан особистості, що забезпечує швидку адаптацію та використання у процесі практичної роботи здобутих під час навчання знань і вмінь [54], стан мобілізації психологічної й психофізичної систем людини, які забезпечують

виконання певної діяльності [58].

Стан готовності має складну динамічну структуру, включає поняттєвий, емоційний та поведінковий компоненти, тобто переважно визначається стійкими особливостями, властивими людині, і відображає конкретні умови, в яких здійснюється діяльність [79].

Вчені визначають різні види готовності людини до діяльності залежно від предмета дослідження і специфіки самої діяльності: психологічна готовність, моральна готовність, морально-психологічна готовність, професійна готовність тощо. Психологічна готовність досліджувалась у світлі різних концепцій і розглядалась у двох видах – як довготривала (завчасна, загальна) готовність і як тимчасова (ситуативна) готовність. Довготривала готовність є раніше надбаними настановами, знаннями, навичками, вміннями, мотивами діяльності. Тимчасовий стан готовності (ситуативна готовність) – це динамічний цілісний стан особи, внутрішнє налаштування на певну поведінку, мобілізація всіх сил на активні та доцільні дії, актуалізація, пристосування всіх сил, створення психологічних можливостей для успішних дій у певну мить [55].

К. О. Абульханова-Славська розглядає готовність як соціальну настанову особистості на діяльність [2]. Д. Н. Узнадзе вважає, що готовність до діяльності містить усвідомлені й неусвідомлені «установки», моделі вірогідної поведінки, визначення оптимальних способів діяльності, оцінку своїх можливостей відповідно до майбутніх труднощів і необхідності досягнення певного результату [175].

А. А. Понукалін наголошує на залежності готовності від діяльності людини, від ставлення до умов діяльності [141]. Вона розглядається як багаторівнева прогнозована особистісна діяльність, що має певне призначення для цілеспрямованого розвитку особистості. А. Ф. Линенко вказує, що готовність являє собою усвідомлення мотивів і потреб у діяльності й визначає готовність до діяльності як психологічний стан, який характеризується наявністю у суб'єкта образу структури певної діяльності та постійної

спрямованості свідомості на її виконання, тобто відзначає взаємозв'язок готовності і позитивного ставлення людини до діяльності [104, 105].

В. Н. Богданов і В. Г. Зазикін [19] визначають професійну готовність як інтегративну якість особистості фахівця, у структурі якої є компоненти, що зумовлюють успішність здійснення професійної діяльності в цілому. Важлива мотиваційна готовність до здобуття тієї чи тієї професії. Вибір професії, який людина здійснює в результаті аналізу внутрішніх ресурсів і зіставлення їх з вимогами професії, є основою її самоствердження в суспільстві, одним із головних рішень у житті [128].

А. Я. Айзенберг [3], Н. А. Алексєєв [6], В. І. Андрєєв [10] обґрунтовують цілі, задачі, структуру готовності до навчальної діяльності.

О. Є. Жуков виокремлює компоненти психологічної готовності до навчальної діяльності – інтереси (професійні і пізнавальні), ставлення до майбутньої професії, ціннісні орієнтації, ступінь вираження інтересів, а також визначає рівні та показники розвитку психологічної готовності до самостійної роботи, доводить необхідність орієнтування самостійної роботи на майбутню професійну діяльність [68].

Таким чином, у більшості робіт готовність розглядається як певна цінність, цілісний механізм, у якому найважливішими є дві характеристики: психологічна готовність і практична складова. Вона відображає майбутню діяльність і ставлення особистості до цієї діяльності, визначається як активно-дієвий стан особистості, що відображує зміст майбутньої задачі й умову майбутнього її виконання. Причому, не протиставляється готовність як психологічний стан і готовність як якість особистості [141].

М. І. Смірнова найбільш загальним цільовим орієнтиром фахової підготовки студентів називає інтегральну готовність випускника ВНЗ до виконання професійних функцій і детермінує її як складну інтегральну якість, яка визначається як заданою метою особистісно зорієнтованої фахової підготовки та умовами її реалізації, так і особистістю випускника ВНЗ [165]. Компонентами такої готовності є: психологічна складова, яка базується на

глибокому усвідомленні студентом потреби в оволодінні внутрішньо прийнятими професійними вміннями та якостями, самооцінному ставленні до них як до особистісно значущих щодо реалізації функцій спеціаліста; практична складова, тобто необхідний і достатній рівень сформованості у випускника всього комплексу значущих для професійної діяльності вмінь, яка забезпечує зовнішнє функціонування інтегральної готовності як системи, і готовність до самовдосконалення після отримання диплома.

Під теоретичною готовністю до діяльності дослідники цієї проблеми вважають набір певних відомостей про професію, професійних знань, мотивів особистості, знань про професійно важливі якості, про власну придатність до цього виду діяльності [27, 31, 133]. Практична готовність визначається у сукупності з теоретичною. При цьому наголошується, що для виникнення практичної готовності необхідна певна сума знань, умінь і навичок самостійної роботи, пошуку інформації і задоволення інтересу.

Вважаємо, що теоретична готовність майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін до самостійної роботи в умовах кредитно-модульного навчання визначається сумою теоретичних знань, умінь і навичок, передбачених в ОКХ та в ОПП, а практична готовність формується безпосередньо в практичній діяльності і визначається здатністю застосувати ці знання, вміння і навички при виконанні навчальної, навчально-дослідної та науково-дослідної роботи в процесі квазіпрофесійної діяльності при виконанні професійно спрямованої самостійної роботи. Особлива роль у формуванні практичної професійної готовності майбутніх гуманітаріїв, на нашу думку, належить різним видам практик.

Слід зауважити, що такий розподіл носить умовний характер, тому що ці дві складові готовності – теоретична і практична – взаємозв'язані та взаємозумовлені. Проте, ми вважаємо, що сформувати в стінах вищого навчального закладу можливо саме теоретичну та квазіпрофесійну (подібну професійній) практичну готовність до самостійної роботи, яка надалі послугує

фундаментом готовності до самоосвіти у професійній діяльності вчителя гуманітарних дисциплін.

На підставі теоретичних досліджень О. О. Михалевич розробила модель цілеспрямованого розвитку загальної готовності студентів до СР, як чотирикомпонентну єдність: психологічна, теоретична, методична і організаційно-практична готовність [113]. Формування психологічної готовності, яка, у свою чергу, є сукупністю мотиваційної готовності й готовності до особистісної саморегуляції, визначається як першочергове завдання. Дослідниця стверджує, що готовність є психологічною сутністю самостійності й формується у процесі формування психіки згідно з концепцією Л. С. Виготського про розвиток самостійності [40]. Саме такий підхід до проблеми формування готовності студентів до самостійної роботи вказує на її актуальність в умовах кредитно-модульного навчання, яке передбачає психологічну підготовку завдяки зростанню самопізнання і самооцінки в умовах багаторівневості освіти, націленої на самостійність.

Ми приймаємо визначення Є. О. Пирьєва [147] і О. О. Михалевич [113], які вважають, що готовність відображає цілісний стан особистості, що містить у собі не тільки наявність здібностей і якостей, необхідних у майбутній діяльності, але й ставлення до неї, що визначається в потребах, бажаннях, мотивах; тобто визнають мотиваційний компонент за найважливіший у формуванні готовності. Водночас ми вважаємо за необхідне формувати в процесі навчання всі компоненти готовності до СР, оскільки вони є взаємоузгодженими і взаємодоповнюючими складовими.

Дослідники відзначають вплив на формування готовності таких чинників, як наявність настанови на оволодіння знаннями, уміннями, необхідними в діяльності, яка започатковується з позитивного ставлення до виду діяльності, а також рівень розвитку певних здібностей, що характеризують професійну придатність [27, 31, 113, 133, 147, 165 та ін.]. У роботі ми розглядаємо таку настанову як стійке бажання, потребу студента в самостійній роботі, розуміння ним важливості самостійної роботи для використання переваг

кредитно-модульної системи навчання, яка передбачає суттєве збільшення частки самостійної роботи, безперервний контроль викладача, накопичувальний характер оцінки її виконання і, на підставі цих оцінок – якості роботи студента впродовж усього навчання та його придатності до майбутньої професійної діяльності учителя гуманітарних дисциплін.

На залежність рівня готовності до самостійної роботи від задоволеності вибором майбутньої діяльності вказує також Л. В. Кондрашова в процесі дослідження теоретичних основ етико-психологічної готовності студентів педагогічних вищих навчальних закладів до професійної діяльності [90]. Важливо відзначити зауваження про необхідність розвитку потреби до самовдосконалення, що докорінно, на думку багатьох дослідників (Л. В. Кондрашова, А. Ф. Линенко та ін.), впливає на стан готовності до самостійної роботи і загалом до педагогічної діяльності.

Безумовно, рівень готовності до самостійної роботи залежить від задоволеності вибором майбутньої професії. Бажання працювати самостійно виникає тільки при зацікавленості в роботі, за умови, що в процесі роботи студент задовольняє внутрішню потребу в самореалізації, усвідомлює, що вчителювання є його покликанням. Тому для визначення рівня готовності студентів до самостійної роботи необхідно проводити впродовж навчання діагностування професійно-педагогічної спрямованості студентів. Метою діагностування повинна бути не проста констатація фактів, а вироблення заходів із підвищення інтересу до самостійної роботи та її результативності, надання студенту допомоги поступового усвідомлення важливості самостійної роботи, доведення до його свідомості розуміння, що від готовності самостійно вчитися залежить у майбутньому здатність самостійно працювати, приймати рішення у професійній діяльності вчителя, розв'язувати важливі та перспективні проблеми сучасної освіти.

Тому вважаємо, що головними об'єктивними критеріями готовності до педагогічної діяльності є успішність навчальної діяльності й задоволеність вибором професії. Дійсно, інтерес до майбутньої роботи вчителя гуманітарних

дисциплін неможливий, якщо у студента не виникло бажання наполегливо вчитися майбутньої професії, самоудосконалюватися в процесі навчання.

Є. О. Пирьев [147] відзначає, якщо в структурі готовності відсутні необхідні мотиви, то їх можна компенсувати наявністю професійно важливих якостей особистості й обізнаністю про професію педагога. Саме професійно зорієнтована самостійна робота в навчально-виховному процесі вищого педагогічного закладу формує необхідні компенсаційні механізми для сприяння розвитку мотиваційного компонента навчальної діяльності. У працях

Н. Е. Касаткіної, Н. А. Ложникової [83] та Н. Д. Левітова [102] готовність до педагогічної діяльності визначається і як потенційний стан особистості, що передуює діяльності, і як її інтеграційна якість, що сполучає в собі мотиваційно-ціннісний, когнітивний та операційно-діяльнісний компоненти. Подібне розуміння готовності до професійної діяльності можна знайти в дослідженні Т. В. Іванової [79], яка вважає, що виникнення психологічної готовності до професійної діяльності починається з встановлення мети на підставі потреб і мотивів. Потім виробляється план, моделі, схеми майбутніх дій. Після цього людина приступає до втілення готовності в наочних діях, застосовує певні засоби й способи діяльності, порівнює хід і проміжні результати з поставленою метою та вносить корективи. Тобто готовність має динамічний характер, різні рівні, формується поступово за схемою: потреба — знання — діяльність — результат — корекція.

У дослідженні К. М. Дурай-Новакової представлена структура готовності студентів до педагогічної діяльності як єдність п'яти взаємодіючих функціональних компонентів:

- мотиваційно – професійного, тобто значущі потреби, мотиви діяльності;
- пізнавально – оцінного, а саме знання про зміст професії, про структуру професійної діяльності, способи рішення професійних задач, самооцінка підготовки до діяльності;
- емоційно – вольового, який відображує відчуття відповідальності за

результати, самоконтроль, вміння управляти діями;

- операційно – дієвого, який містить у собі володіння знаннями, вміннями, навичками, способами виконання професійних ролей;

- мобілізаційно – налаштованого, який означає здатність і можливість управляти своїми станами в реальних виробничих ситуаціях [54].

Тобто, на відміну від досліджень [79, 83, 102], до структури готовності додаються ще два компоненти: пізнавально-оцінний та емоційно-вольовий, і тим самим вважається за необхідне обізнаність у змісті й структурі майбутньої професійної діяльності та наявність певних особистісних якостей, а саме, відповідальності, самоконтролю тощо. Ми вважаємо, що виокремлення таких компонентів у структурі готовності надає можливість виявлення механізму переходу готовності як стану особистості в готовність як якість особистості, тобто переходу від потенційної можливості виконувати самостійну роботу на підставі набутих знань до виконання самостійної роботи як внутрішньої потреби професійного самовдосконалення, розвитку необхідних якостей і передусім здатності до самоосвіти .

У відповідності до зазначеної структури готовності до педагогічної діяльності Г. Н. Сериков виокремлює основні характеристики особистості фахівця, підготовленого до самоосвіти:

1. Емоційно-особистісний апарат самоосвіти — знання соціально-значущих проблем галузі народного господарства, за якою спеціалізується студент; мотивація самоосвітньої діяльності пов'язана з рішенням цих проблем; правильне співвідношення особистісних інтересів із суспільними;

2. Знання, засвоєні особистістю, — знання фундаментальних теоретичних положень; основ системного аналізу і теорії моделювання; основних шляхів пошуку рішень, функціональних можливостей різних джерел зосередження соціального досвіду і способів самоосвіти;

3. Уміння працювати з основними джерелами інформації — уміння вибрати джерело інформації; поєднувати джерела інформації; раціонально

засвоювати необхідну інформацію;

4. Організаційно-управлінські вміння — ставити завдання самоосвіти; планувати свою діяльність; обирати форму і способи самоосвіти; провести самоконтроль, самоаналіз і самооцінку результатів; організувати колективне вивчення проблеми і керувати; оптимізувати самоврядування [158].

Необхідно зауважити, що автори вищезазначених наукових праць визначають структуру готовності до самостійної пізнавальної діяльності, відображають особливості цієї діяльності в певній професії, проте не враховують специфіку підготовки до самоосвітньої діяльності з погляду її формування ще в стінах вищого навчального закладу за допомогою вдосконалення самостійної роботи студентів. У цих працях, звичайно, не відображаються особливості структури готовності до самостійної роботи майбутніх учителів гуманітарних дисциплін у кредитно-модульній системі навчання.

Проте необхідно визнати, що пусковим механізмом формування у студентів готовності до майбутньої педагогічної діяльності слугує професійно зорієнтована самостійна робота у вищому педагогічному навчальному закладі. Зважаючи на це, компоненти готовності до самостійної роботи майбутніх учителів гуманітарних дисциплін, безумовно, повинні відображати особливості підготовки таких фахівців і структуру їхньої майбутньої педагогічної діяльності.

Взаємозв'язок між готовністю до самоосвітньої діяльності й готовністю до самостійної роботи визначила О. М. Інкіна, яка вивчала проблеми формування готовності до самоосвітньої діяльності студентів ВНЗ у процесі навчання як умову підвищення якості професійної підготовки [81]. Самостійна робота розглядається як основний шлях, головний резерв формування готовності до самоосвітньої діяльності вже з перших днів навчання у вищому навчальному закладі. Спираючись на розроблені концептуальні підходи до феномена готовності, автор дисертаційного дослідження [81] розуміє під готовністю до самоосвітньої діяльності потенційний стан студента,

передумання виконанню цієї діяльності, засноване на позитивному ставленні до діяльності та усвідомленні своїх здібностей до неї, певному рівню знань як бази, на якій, в процесі виконання самостійної роботи, розвиватимуться уміння самоосвітньої діяльності. У структуру готовності до самоосвітньої діяльності автор включає три компоненти: мотиваційний, інформаційний і діяльнісний.

Узагальнюючи підходи до проблеми готовності, слід зазначити, що:

1. Більшістю дослідників готовність розглядається як стан особистості; при забезпеченні спеціальних умов готовність як стан переходить у готовність як якість [54], [56], [58], [68], [75], [81], [83], [102].

2. Готовність до будь-якої діяльності, в тому числі й до самостійної роботи, є поліфункціональним поняттям і має багатокomпонентну структуру, яка відображує особливості й складності процесів пізнання та діяльності [54], [79], [81], [83], [102].

3. Головну роль у формуванні готовності студентів до самостійної роботи в стінах вищого навчального закладу відводять успішності навчальної діяльності і задоволеності вибором професії, яку можна розвинути в процесі навчання [81], [104], [113], [158].

Водночас можна дійти висновку, що не вивчалась проблема формування готовності до самостійної роботи в процесі професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін в умовах кредитно-модульної системи як основного чинника використання переваг цієї системи для розвитку самостійності, розширення мобільності і забезпечення працевлаштування випускників вищої школи.

Формування готовності до самостійної роботи в нових умовах навчання сприятиме розвитку системного бачення майбутньої професії учителя гуманітарних дисциплін, сукупності знань і вмінь з фахової, професійно-орієнтованої, психолого-педагогічної та соціально-економічної підготовки, забезпечить поступове виникнення у свідомості студента структурно-логічних зв'язків знань і вмінь, адекватних зв'язкам між знаннями і вміннями в майбутній професійній діяльності. Така готовність характеризується спроможністю

оволодіння системою знань з обраної спеціальності і знаннями про способи перенесення їх у конкретну професійно-навчальну задачу (знання методів самостійної роботи, що спираються на розвиток умінь самоосвітньої діяльності).

До системи знань, умінь і навичок майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін відносимо:

- сформованість системи знань, обов'язків і можливостей учителя; уявлення про функції знань у професійній діяльності; усвідомлення значущості елементів знань у професійній діяльності;
- виявлення шляхів і способів самостійного здобуття знань; бачення можливостей їх застосування у співвідношенні зі способами діяльності;
- системне бачення структури майбутньої діяльності вчителя, володіння системою умінь і навичок з обраної спеціальності, здатність комплексного застосування знань і вмінь при вирішенні професійних завдань.

Для формування системи знань, умінь і навичок майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін необхідно розробити таку структуру готовності до самостійної роботи, яка б втілювала особливості та переваги сучасної системи освіти. На підставі проведеного аналізу психолого-педагогічних досліджень щодо змісту і структури готовності до самостійної роботи, вважаємо за доцільне визначити готовність до самостійної роботи майбутніх учителів гуманітарних дисциплін в умовах кредитно-модульного навчання як цілісний стан особистості студента, який базується на свідомому сприйнятті та вираженому інтересі до майбутньої професії вчителя і характеризується наявністю потреби, вміннями та навичками самостійно здобувати знання, управляти самостійною роботою із застосуванням інноваційних та інформаційних технологій на підставі інтеграції когнітивних, організаторських здібностей та вольових якостей майбутнього вчителя.

Таке визначення готовності дозволило виокремити в структурі формування готовності до самостійної роботи майбутніх учителів гуманітарних дисциплін чотири компоненти, а саме: мотиваційний (усвідомлений інтерес до самостійної роботи), когнітивний (наявність системи знань із загальних,

фахових та професійно-спрямованих дисциплін), операційно-діяльнісний (наявність умінь і навичок щодо виконання самостійної роботи), оцінно-рефлексивний (спрямованість на самооцінювання та саморозвиток). Зазначена структура готовності відповідає структурі будь-якого дидактичного процесу, який складається з мотиваційного етапу, етапу самостійної діяльності, етапу управління цією діяльністю і, як наслідок, формуванню особистісних якостей того, хто навчається, тобто, відповідає такій схемі навчального процесу: потреба – мотив – знання – уміння – навички – контроль – коригування – стан особистості. Визначену структуру готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до самостійної роботи, яка складається з чотирьох визначених компонентів (мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, оцінно-рефлексивний), подано на рис. 1.1.

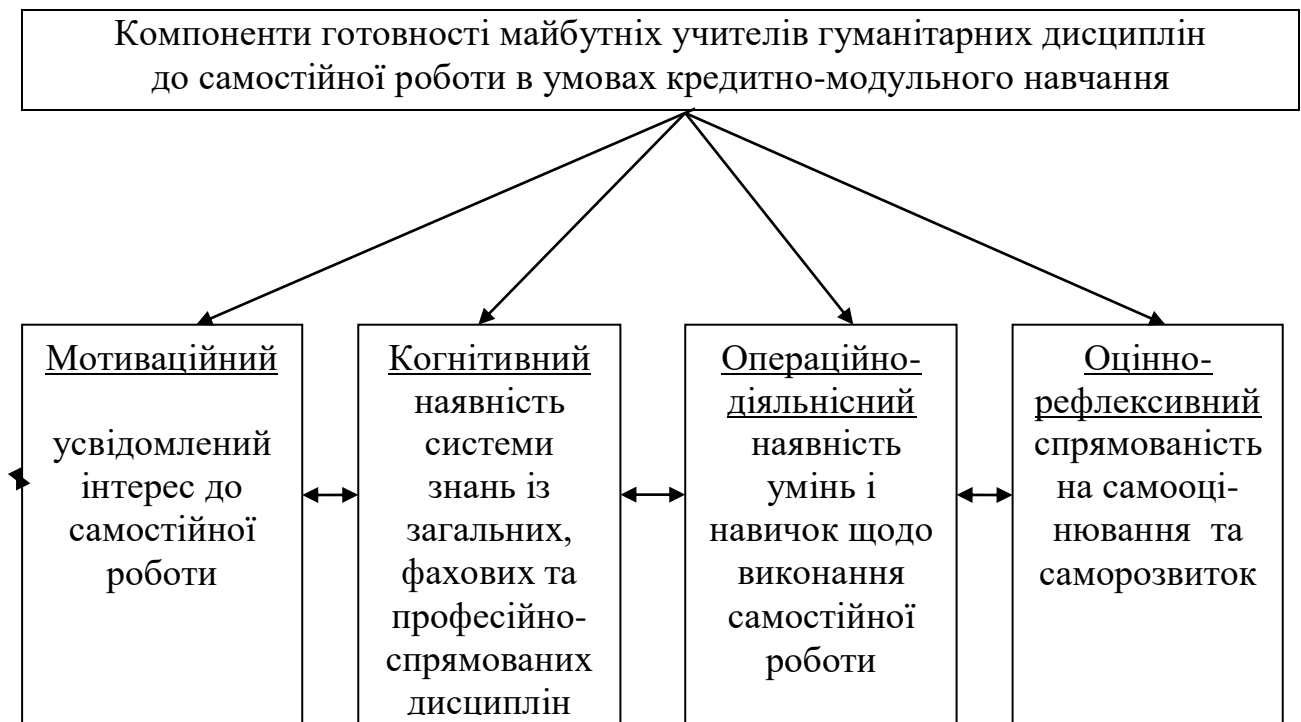


Рис. 1.1. Структура готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до самостійної роботи в умовах кредитно-модульного навчання

Проаналізуємо зміст кожного із запропонованих компонентів готовності до самостійної роботи.

1. Мотиваційний компонент готовності до самостійної роботи в умовах кредитно-модульного навчання визначався такими складовими: сукупністю

мотивів, інтересів і потреб; прагненням самостійно ставити цілі; здатністю до вольової напруги досягнення поставлених цілей; уявленням про себе як про майбутнього вчителя – професіонала.

Як відомо, мотиви діяльності й поведінки, утворюють ядро особистості. Мотив – складне, інтегральне (системне) психологічне утворення. Він є спонукальною причиною, підставою вчинків, діяльності і поведінки, тобто мотив — це внутрішня спонuka особистості до того чи того виду активності, що пов'язана із задоволенням певної потреби. Сукупність стійких мотивів особистості визначає її мотиваційну сферу [68, с.29].

Мотивація означає процес, у результаті якого певна діяльність набуває для індивіда особливого значення, створює стійкість інтересу до неї, перетворюючи задані ззовні цілі на внутрішні потреби особистості. Мотивація є умовою розвитку особистісної спрямованості того, хто навчається, а пізнавальна потреба є однією з її інтеграційних характеристик.

Мотивація виконання самостійної роботи може спонукатися зовнішніми вузькоособистісними мотивами: бажанням поступово і планомірно поповнювати свої знання для своєчасного складання модулів, прагненням високого рейтингу, бажанням отримувати стипендію, прагненням до першості; виконанням волі батьків тощо. Такий рівень мотиваційної готовності характеризується в деякій мірі формальним ставленням до самостійної навчальної роботи і спостерігається здебільшого на першому курсі. Тому для формування мотиваційного компонента готовності доцільно спочатку використовувати особистісно-значущі для студента зовнішні стимули: заохочування, схвалення, нарахування додаткових балів за старанність, ретельність та ініціативу, надання можливості виступити перед аудиторією, залучення до допомоги відстаючим студентам тощо. Такий підхід, на нашу думку, сприятиме появі подальшому посиленню внутрішніх мотивів навчання – справжнього, глибокого інтересу до майбутньої професії, невимушеного бажання працювати самостійно, задоволення від результатів навчання, досягнутих самостійно.

Упродовж навчання саме мотиваційний компонент готовності до самостійної роботи надає студенту змогу визначити відповідність рівня його професійної підготовки за фахом тим вимогам, що зазначені в освітньо-кваліфікаційних характеристиках, освітньо-професійних програмах, індивідуальному плані, та усунути можливі невідповідності. Внаслідок такої визначеності відбувається формування мотиваційної сфери майбутнього вчителя, виникає домінуючий інтерес виконання самостійної роботи, усвідомлення значущості самостійної роботи для навчання та майбутньої професійної діяльності як основи для самоосвіти. Як наслідок, спостерігається розвиток ціннісних якостей і властивостей особистості студента.

Методом забезпечення формування мотиваційного компонента готовності до самостійної роботи є розробка системного бачення спеціальності, обізнаність у змісті ОПШ і ОКХ, можливість працювати за індивідуальним планом, свобода у виборі різновидів, форм і методів самостійної роботи за умови ненав'язливого, коректного супроводу з боку викладача, об'єктивного оцінювання результатів та всілякого стимулювання підвищення рівня мотивації.

2. Когнітивний компонент у структурі готовності до самостійної роботи визначався як система знань із загальних, фахових і професійно-спрямованих дисциплін, умінь аналізувати та встановлювати міждисциплінарні зв'язки в процесі самостійної роботи, розуміння принципів побудови системи фахових знань, умінь застосовувати свої вміння у квазіпрофесійній діяльності при проходженні практик.

Завданням викладача є допомога у формуванні системної картини знань з тієї дисципліни, яку він викладає, виявленні й усуненні пропусків у знаннях, усвідомлені міждисциплінарних зв'язків та виявленні можливостей застосування традиційних і сучасних інформаційних методів навчання при виконанні завдань для самостійної роботи, плануванні власного маршруту навчання в процесі самостійної роботи, впродовж якої студент набуватиме знань про самоосвітню діяльність та умінь і навичок цієї діяльності.

3. Операційно-діяльнісний компонент готовності до самостійної роботи визначався такими складовими: вміннями і навичками, сформованість яких відображає практичну готовність до виконання самостійної роботи; уміннями оптимально засвоювати необхідну інформацію, використовуючи широкий спектр засобів навчання і не витрачаючи при цьому зайвих зусиль; вміннями організовувати свою самостійну пізнавальну діяльність у просторі і часі; вміннями здійснювати пошук й обробку інформації із застосуванням традиційних та інноваційних технологій; уміннями здійснювати як індивідуальну, так і групову самостійну роботу тощо.

Як відомо, значним гальмом швидкого просування студентів у навчанні є відсутність уміння планувати цілі й задачі власної діяльності з погляду їх смислової значущості, визначати порядок, першочерговість завдань, працювати в певному темпі з урахуванням ритму власної діяльності, контролювати в часі свою самостійну роботу, застосовувати набуті знання та здобуті вміння і навички самостійної роботи, відсутність уміння застосовувати сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання. Тому важливим стає формування і розвиток операційно-діялісного компонента готовності до самостійної роботи в процесі професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін.

4. Оцінно-рефлексивний компонент готовності до самостійної роботи визначався як здатність до самооцінювання та саморозвитку. Виконання самостійної роботи стимулює розвиток не тільки когнітивної структури, але й самої особистості студента, оскільки вона сприяє саморегуляції індивідуальної сфери. У психолого-педагогічних дослідженнях доведено, що самостійна робота є «формою навчання, за якої студент засвоює необхідні знання, оволодіває вміннями й навичками, навчається планомірно систематично працювати, мислити, формує свій стиль розумової діяльності» [114, с.61], «важливим засобом розвитку творчих здібностей студентів» [163, с.112], тобто встановлено вплив самостійної роботи на формування особистості студента, на розвиток умінь самоосвіти,

організаторських та виконавчих здібностей, морально-вольових якостей. Наприклад, І. О. Зимняя визначає СР з позиції самого суб'єкта діяльності: «Самостійна робота – цілеспрямована, внутрішньомотивована, структурована самим суб'єктом за сукупністю виконаних дій і коригована ним за процесом та результатом діяльності. Її виконання вимагає достатньо високого рівня самосвідомості, рефлексії, самодисципліни, особистої відповідальності, дає тому, хто навчається, задоволення як процес самовдосконалення і самопізнання» [75, с. 249], тобто розглядає самостійну роботу як поліфакторний процес, що сприяє не тільки формуванню професійних знань, умінь і навичок, а й розвитку особистості студента.

Використання терміна «оцінка» стосовно навчального процесу неоднозначне. У нашому випадку «оцінка» розуміється не як перевірка якості засвоєння за кінцевим результатом навчальної діяльності, а як встановлення ступеня стану готовності до самостійної роботи, як дослідження студентом своїх розумових операцій, своїх дій в процесі самостійної роботи для правильного вирішення навчального завдання, тобто під оцінкою ми розуміємо встановлення ступеня готовності студента до самостійної роботи. Оцінка в структурі готовності до самостійної роботи виступає у формі самооцінки, яка допомагає студентові не відхилитися від наміченого шляху і, тим самим, запобігати невиправданим енерговитратам, не пов'язаним з досягненням кінцевої мети.

Рефлексія (від латин. *reflexio* – обернення назад) в «Енциклопедії професійної освіти» розглядається у трьох аспектах. У життєвому сенсі воно позначає роздуми, наповнені сумнівами і коливаннями в ухваленні рішень. У філософському – роздум, спрямований не на зовнішній світ, а на аналіз людиною власних думок, переживань. У психологічному і педагогічному сенсі – більш - менш чітке усвідомлення людиною своїх психічних процесів, дій, станів, особистих якостей та їх зміни в процесі розвитку тих або тих умов середовища [112]. М. Міріманова вважає, що рефлексія – це механізм, завдяки якому система знаходить здатність до самоорганізації. Чим більш

розвинена здатність до рефлексії, тим більш можливостей для розвитку і саморозвитку виявляє особистість [112]. Рефлексія допомагає студентам сформулювати отримані результати самостійної роботи, визначити цілі й скорегувати свій подальший освітній шлях. Рефлексію в нашому випадку можна також визначити як аналіз, пов'язаний із пошуком необхідної інформації, зі структуризацією та виділенням інформаційних одиниць, зіставленням, тобто як складну розумову діяльність у процесі виконання самостійної роботи [80].

Розвиток оцінно-рефлексивного компонента формування готовності до самостійної роботи сприяє переходу готовності як стану особистості студента в готовність – якість майбутнього професіонала. Він є завершальним у структурі готовності та є результатом сформованості всіх попередніх компонентів і одночасно виступає як чинник, який на них впливає.

Можна припустити, що формування готовності як сукупності мотиваційного, когнітивного, операційно-діяльнісного та оцінно-рефлексивного компонентів сприятиме свідомому сприйняттю та інтересу до майбутньої професії, появою вмінь та навичок самостійно здобувати знання, самоврядуванню під час виконання самостійною роботою, застосуванню сучасних інформаційних технологій на підставі інтеграції когнітивних, організаторських здібностей та вольових якостей майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін.

1.4. Педагогічні умови формування готовності до самостійної роботи в системі кредитно-модульного навчання майбутніх учителів гуманітарних дисциплін

Під умовами прийнято розуміти обставини, від яких будь-що залежить; обстановку, в якій відбувається що-небудь; наявність обставин, передумов, що сприяють чому-небудь; сукупність процесів, стосунків, необхідних для

виникнення, існування або зміни певного об'єкта [51. с. 98]. Поняття «педагогічні умови» розглядалось у наукових працях Ю. А. Бабанського [13], Л. В. Горбатюка [47], Г. М. Діниць [51], Л. В. Дольнікової [53], З.С.Кучер [101], І. В. Мороз [115], П. М. Олійника [124], І. П. Підласного [139], І. М. Шимко [186], Л. В. Онучак [125], та ін. Л. В. Горбатюк під педагогічними умовами розуміє обставини, які діють у навчальному процесі та впливають як на навчальну діяльність, так і на результати навчання [47]. Г. М. Діниць визначає педагогічні умови як обставини процесу навчання, які є результатом відбору, конструювання і вживання елементів змісту, методів, засобів навчання для досягнення певної мети [51]. В. В. Павлова вважає, що психолого-педагогічні умови – це поєднання об'єктивних і суб'єктивних чинників, що позитивно впливають на ефективність та результативність навчально-виховного процесу [129].

Визначаючи умови реалізації будь-якої складової педагогічного процесу (організація процесу навчання, організація самостійної роботи студентів, формування готовності до самостійної роботи, самостійної діяльності, майбутньої професійної діяльності тощо), можна виокремити об'єктивні (зовнішні) та суб'єктивні (внутрішні) складові. До об'єктивних складових можна віднести раціональне використання засобів та форм навчання і самонавчання. До суб'єктивних складових входять знання, уміння, навички, психологічні процеси, стани та якості особистості, що забезпечують успішність протікання педагогічного процесу. Можна припустити, що об'єктивні і суб'єктивні складові педагогічних умов взаємозв'язані, взаємозумовлені й не тільки взаємоузгоджені, але й впливають та змінюють один одного. Наприклад, використання сучасних технологій навчання змінює стиль відносин між викладачем і студентом. У свою чергу, зміна стилю відносин спричиняє дію на психологічні процеси, стани і якості особистості як студента, так і викладача. Такий розподіл можна вважати умовним, тому що всі складові навчального процесу утворюють

суцільну систему, а структурування необхідне для аналізу процесу, розробки заходів з його покращення й надання рекомендацій його учасникам.

Г. М. Дінець вважає, що педагогічні умови вдосконалення організації самостійної роботи студентів визначаються сукупністю чинників навчально-виховного процесу, які впливають передусім на стан студента і результати його діяльності в процесі самостійної роботи [51, с. 99].

І. В. Мороз виокремила педагогічні умови організації самостійної роботи в кредитно-модульній системі навчання: визначення цілі й відповідних вимог до знань, умінь і навичок; індивідуалізований підхід; актуалізація мотивів та трансформація характеру мотивів від пізнавального й наукового до професійного; інформаційне і методичне забезпечення; контроль та оцінювання [115].

З. С. Кучер визначила такі педагогічні умови організації самостійної роботи в кредитно-модульній системі навчання: структурування змісту навчального матеріалу, створення і використання цілісної системи завдань самостійної роботи; розгляд самостійної роботи студентів як відносно цілісної педагогічної системи; взаємодія викладача та студента на основі особистісно-зорієнтованого підходу; комплексне методичне забезпечення самостійної роботи; збалансоване управління й самоуправління системою самостійної роботи студентів з використанням моделей управління [101, с.105].

Як слушно стверджує Л. К. Наумова, використати всі переваги сучасної системи вищої освіти завдяки самостійній роботі студента можна тільки при партнерській участі викладача в її плануванні, контролі й оцінці досягнення конкретного результату [119]. Виходячи з цього, визначаються такі педагогічні умови організації самостійної роботи студентів: вмотивованість навчального завдання (для чого, чому сприяє); чітка постановка пізнавальних задач; алгоритм, метод виконання роботи, знання студентом способів її виконання; методична організація самостійної роботи студентів в аудиторії та поза нею; забезпечення студента необхідними методичними матеріалами з

метою перетворення процесу самостійної роботи в процес творчий; чітке визначення викладачем форм звітності, обсягу роботи, термінів її представлення, визначення видів допомоги; критерії оцінки, звітності; види і форми контролю [119]. До визначених умов, на наш погляд, необхідно додати завершальну умову, а саме необхідність коригування самостійної роботи, яке здійснюється на першому і другому курсах переважно викладачем (визначення недоліків, виправлення помилок, надання порад з усунення недоліків та помилок при подальшій самостійній роботі, навчання критичному ставленню до результатів самостійної роботи та самоконтролю тощо). При такому підході, як свідчить наш власний досвід, починаючи з третього курсу, активно включається самоконтроль студентів за виконанням самостійної роботи і самокоригування самостійної діяльності. Все вищезазначене створює умови безперервного, ненав'язливого супроводу навчальної діяльності студента через чітко сплановану, грамотно організовану та своєчасно проконтрольовану і скоректовану самостійну роботу, тобто сприяє формуванню готовності студентів до самостійної роботи в системі кредитно-модульного навчання.

Як свідчить проведений аналіз психолого-педагогічних досліджень проблеми готовності, педагогічні умови формування готовності до самостійної роботи в процесі професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін в умовах кредитно-модульного навчання, як основного чинника використання переваг цієї системи для розвитку самостійності, розширення мобільності та забезпечення працевлаштування випускників ВНЗ, не визначались.

Вище вказувалося, що особливість кредитно-модульної системи навчання полягає у тому, що вона за своєю сутністю спрямована на самостійну роботу студентів, на реалізацію прав студента щодо вільного вибору форми, часу, місця, темпу і змісту навчання. Суттєве збільшення частки самостійної роботи надає студенту ВНЗ можливості не лише здобути знання і вміння та розвинути здатність професійного використання цих знань

і вмінь, але й отримати імпульс до безперервного саморозвитку й самовдосконалення, розвинути вміння самостійно здобувати нові знання.

Зважаючи на це, педагогічні умови формування готовності до самостійної роботи визначаємо як сукупність тісно зв'язаних дидактико-педагогічних обставин, які відображують особливості кредитно-модульної системи навчання, визначену раніше структуру формування готовності до самостійної роботи, стимулюють формування потреби і мотивів самостійної роботи, забезпечують свідоме сприйняття самостійної роботи не тільки як засобу самостійного отримання знань, умінь і навичок, але й як надійну основу формування системи якостей активної особистості вчителя гуманітарних дисциплін, здатного до використання переваг нової системи освіти у професійній діяльності, дозволять найбільш раціонально використати відведений для неї час, її значний потенціал, застосувати інноваційні та інформаційні технології, втілити права студентів щодо вільного вибору способів планування, послідовності дій та критичного осмислення з можливим коригування її результатів. Педагогічні умови мають оптимально впливати як на процес формування готовності, так і на результати цього процесу – професійну спрямованість та особистісний стан студента.

Отже, педагогічні умови в контексті нашого дослідження ми визначили як обставини, за яких відбувається свідоме і цілеспрямоване формування готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до самостійної роботи в кредитно-модульному навчанні, надається можливість у процесі виконання самостійної роботи всебічно підготуватися до майбутньої професійної діяльності вчителя, яка передбачає щоденну самостійну роботу, постійне особистісне та професійне самовдосконалення, самостійний вибір видів, форм і методів навчання, вільне володіння інноваційними та інформаційними технологіями навчання. Досягнення такого рівня готовності у стінах вищого навчального закладу ми визначили як стан змобілізованості, тобто повної готовності до самостійної професійної діяльності вчителя

гуманітарних дисциплін як активного суб'єкта цієї діяльності, який вільно орієнтується в освітньому просторі та здатний не тільки успішно втілювати в професійній діяльності знання, навички і вміння, що здобуті в процесі виконання самостійної роботи, але й постійно набувати і поповнювати ці знання, вдосконалювати професійні вміння та навички. виявляти самостійність у прийнятті професійних рішень.

Зважаючи на те, що основою готовності до будь-якої навчальної діяльності, в тому числі і до самостійної роботи, є мотивація цієї діяльності, ми визначили першу педагогічну умову формування готовності до самостійної роботи в кредитно-модульній системі – як забезпечення стійкої мотивації студентів до самостійної роботи.

У самостійній роботі можна виділити різні види мотивів:

- внутрішні мотиви, які існують у самому навчальному процесі: залучення до одержання нових знань, ліквідація незнання, оволодіння певним обсягом інформації, новими вміннями і навичками;
- зовнішні мотиви, які знаходяться поза навчальною діяльністю;
- соціальні мотиви, які пов'язані з перспективним розвитком особистості студента, його успіхами, самореалізацією, суспільним ухваленням, професійними намірами і планами на майбутнє [86, с. 91].

Значення мотивації, мотиваційного забезпечення навчального процесу важко переоцінити. Дослідження, що були проведені зі студентами, виявили, що високий рівень здібностей не може компенсувати відсутність навчальної мотивації. Водночас навіть при невисоких здібностях можна досягти високих навчальних результатів, якщо присутній високий рівень мотивації, тобто завдяки мотивації включається так званий «компенсаторний механізм» [187, 192].

Для забезпечення стійкої мотивації студентів до самостійної роботи необхідно розробити таку систему навчального процесу, яка б стимулювала перехід самостійної пізнавальної діяльності в професійне русло з відповідною зміною потреб і цілей, що, у свою чергу, потребує певних дій і

засобів. Дослідження показали, що навчальна активність студентів підвищується, якщо вони усвідомлюють професійну значущість навчальної діяльності. Студенти з позитивним ставленням до професії шукають причини труднощів у самих собі й бачать шляхи їх подолання в удосконаленні себе і своєї навчальної праці [187, 192].

Посиленням мотиваційної ролі самостійної роботи можна подолати одне з протиріч, не вирішених до цього дня, — потребою в докорінній зміні характеру самостійної роботи в системі кредитно-модульного навчання з метою формування творчої особистості майбутнього вчителя та домінуючим традиційним підходом до використання її потенціалу.

Підтримка стійкої професійної спрямованості особистості студента при виконанні самостійної роботи є безперервним процесом узгодження вимог і перспектив за допомогою самостійної діяльності, що відбувається зі зворотнім зв'язком. Дійсно, формування мотивів, як і системи цілей і намірів, йде разом із формуванням потреб. Потреба, а також інтереси, цілі і наміри стають стійкішими за рахунок глибшого пізнання перспективи і трансформації виниклої потреби в конкретні мотиви [12, с. 26].

За певних умов значущими потребами при виконанні самостійної роботи для студента можуть стати багато чинників та причин, пов'язаних із професією: його творчі можливості, перспективи професійного зростання, престиж професії та її суспільна значущість, особливості характеру тощо. Отже, професійна спрямованість ґрунтується на широкому колі потреб, інтересів, ідеалів, настанов студентів. Чим повніша професійна спрямованість, тим більшого значення має для студента вибір діяльності. При переважанні зовнішніх мотивів навчальної діяльності рівень готовності до самостійної роботи не завжди достатній для появи настанови на професійну діяльність.

Саме самостійна робота має великий потенціал щодо розвитку професійної свідомості майбутнього вчителя, який може реалізуватися при забезпеченні стійкої мотивації до самостійної роботи, що сприяє розвитку

професійної спрямованості й призводить до збагачення її внутрішніх мотивів. Тобто педагогічна умова, як необхідна зовнішня обставина, пробуджує внутрішню потребу в професійному становленні, призводить до переваги внутрішніх мотивів вибору професії над зовнішніми. У таких умовах самотійна робота стає ціннісно-орієнтованою діяльністю, розширює і поглиблює наявну систему знань, умінь і навичок. Забезпечення стійкої мотивації до самотійної роботи сприятиме формуванню мотиваційного компонента готовності до самотійної роботи, створюватиме підставу для реалізації принципу професійної спрямованості навчання і професійного становлення особистості студента.

Якщо основним мотивом і метою виконання самотійної роботи виступає професійне самовдосконалення, якщо студент усвідомлює її необхідність і корисність у майбутній роботі вчителя, тобто бачить перспективи застосування отриманих знань, умінь і навичок у майбутній професійній діяльності, то його самотійна робота набуває особистісного значення, а не виступає як навчальна необхідність для отримання кредитних балів.

Ми вважаємо, що запровадження цієї умови здійснюється такими засобами:

- формування вираженого інтересу до майбутньої професії вчителя гуманітарних дисциплін;
- формування спрямованості на саморозвиток, самовдосконалення, самоосвіту.

Спрямованість кредитно-модульної системи на самотійну роботу надає студенту можливість навчатися за індивідуальною траєкторією, тобто посилює індивідуально-диференційований підхід у навчанні. Диференційоване навчання – це спеціально організована навчально-пізнавальна діяльність, яка враховує вікові, індивідуальні особливості суб'єктів учіння, їхній соціальний досвід і стартовий стан, спрямований на оптимальний фізичний, духовний та

психологічний розвиток студентів, засвоєння необхідної суми знань, практичних дій за навчальними планами і програмами.

Індивідуалізація навчання передбачає врахування індивідуальних особливостей в усіх формах і методах, особливостей розвитку навчальних мотивів студентів та необхідність такої організації самостійної роботи, яка б увібрала в себе обов'язкову індивідуальну діяльність на підставі врахування індивідуальних особливостей тих, кого навчають. Принцип індивідуалізації розглядається як зв'язок індивідуального з колективним через необхідність індивідуальних, самостійних пошуків знань, розвитку особистості на підставі поєднання колективних та індивідуальних форм роботи. Проблема індивідуалізації навчання містить у собі проблему індивідуалізованої навчальної діяльності та проблему створення умов для її реалізації [184].

Поняття індивідуалізації та диференціації навчання подекуди ототожнюються: диференціація розглядається як один із видів індивідуалізації, як перехідний етап до індивідуалізації. Умовно вони розглядаються автономно, бо не можуть співставлятися [91, с.20].

Мета індивідуально-диференційованого підходу полягає в тому, щоб допомогти студенту знайти найраціональніші для нього прийоми і способи роботи, які активізують найрозвиненіші сторони його особистості і найбільше відповідають індивідуально-психологічному складу [176, 192]. Індивідуально-диференційований підхід сприяє формуванню індивідуального стилю навчальної діяльності, становлення якого виступає як результат компенсаторних перетворень у структурі індивідуальності й стимулює розвиток внутрішньої мотивації [187].

У кожному виді самостійної роботи саме завдання включає в себе або необхідність знаходити і застосовувати нові знання вже відомими способами, або знаходити нові способи оволодіння знаннями. Студент поступово оволодіває новими операціями, прийомами розумових дій або вміннями переносити раніш засвоєні знання, операції та прийоми на вивчення нового

матеріалу. Таким чином, із зовнішньої причини (стимулу) пізнавальне завдання перетворюється у внутрішній збудник, мотив оволодіння уміннями самостійної діяльності. Як зазначає А. С. Філіпенко: «за своєю суттю самостійна робота є активною розумовою діяльністю студента, що пов'язана з виконанням навчального завдання» [180, с. 139].

Самостійна робота студента передусім має бути усвідомлена як вільна за вибором, внутрішньо вмотивована діяльність, яка виникає, коли потреба в пізнанні не знаходить вирішення в аудиторній роботі. Тому ми визначили наступну, другу педагогічну умову як активізацію суб'єктної позиції студентів щодо вибору видів, типів, форм і методів самостійної роботи та засобів її виконання, що сприятиме розвитку внутрішньої мотивації, особистісного становлення студентів у процесі формування готовності до самостійної роботи, збереженню індивідуальних особливостей, пізнавальної активності, унікальності, різнорівневості та різноплановості особистості студента.

Зупинимось на визначенні понять «суб'єктна позиція в діяльності» і «суб'єктна позиція студента» щодо вибору видів, типів, форм і методів самостійної роботи і засобів її виконання. Говорячи про людину як суб'єкт життєдіяльності, сучасні дослідники (Н.М.Боритко, О.Ю.Цимбал, М.Ю.Шамшурова та ін.) визначають її як результат внутрішньої організації, яка включає в себе такі психологічні структури, як спонування, орієнтації, планування, організацію та спрямованість діяльності, механізми її регуляції й способи здійснення [32, 182, 185]. Серед характеристик людини як суб'єкта діяльності в дослідженні визначаються такі як: спрямованість на реалізацію настанови «само...» – самовиховання, самоосвіти, самооцінки, саморозвиток, самовизначення, самодетермінації й т. ін.; здатність самостійно вносити корективи у свою діяльність, в обставини, що її супроводжують [182].

Суб'єктність позиції студента визначається особливостями, що притаманні категорії суб'єкта в освіті, для якої характерні процеси двосторонніх відносин у спілкуванні, діяльності та пізнанні. Суб'єкт діяльності в освіті як суб'єкт відносин, характеризується активністю,

унікальністю, усвідомленістю та творчою свободою . Ці відносини визначають і формують позицію особистості як суб'єкта навчання. До позиції суб'єкта навчання відносять світоглядну, професійно-педагогічну й пізнавальну спрямованість особистості [32]. При цьому визнається, що суб'єктність викладача є вихідним поштовхом розвитку суб'єктності студента [185].

Виходячи з вищезазначеного, визначена педагогічна умова – активізація суб'єктної позиції студентів щодо вибору видів, типів, форм і методів самостійної роботи і засобів її виконання мала здійснюватися на підставі належного індивідуально-орієнтованого підходу, свободи вибору й творчої суб'єкт - суб'єктної взаємодії викладача і студента [65]. За таким підходом враховується пріоритетність інтересів студентів у самовизначенні й самореалізації, розвиток особистісної зацікавленості, відбувається формування умінь і навичок самостійної роботи, здатність об'єктивного оцінювання рівня своїх знань, коригування результатів самостійної роботи, проведення самоконтролю. Результативність такого підходу залежить від того, наскільки вдасться забезпечити мобілізацію можливостей і реалізацію здібностей студентів як суб'єктів навчальної діяльності.

Дійсно, однакові завдання та вимоги до всіх студентів примушують одних працювати надлишково, інших – уповільнювати темп пізнавальної діяльності. В такому разі тільки незначна частина студентів працює рівномірно на рівні відповідному до своїх здібностей. Саме для того, щоб забезпечити виконання самостійної роботи студентів на рівні їх здібностей і готовності, ми пропонуємо надати їм право такого вибору видів, типів, форм та методів самостійної роботи та засобів її виконання.

До видів самостійної роботи можна віднести: роботу з підручником, роботу зі спеціалізованою літературою (статтями, монографіями), роботу над проектом, підготовку доповіді, міні-лекції, складання картотеки літературних джерел, реферування статей тощо. Типи завдань для самостійної роботи визначаються за рівнем продуктивності самостійної діяльності (за зразком, реконструктивно-варіативні, евристичні, творчі, дослідницькі), за рівнем

складності (репродуктивні, продуктивні, творчі). За формою самостійні роботи можуть бути індивідуальними (індивідуальна контрольна робота, робота над веб-квестом, індивідуальне науково-дослідне завдання) та колективними (робота над проектом, складання сценарію ділової гри, проведення дискусії, диспуту, колективне розроблення веб-квесту тощо). До методів самостійної роботи відносимо метод проектів, метод ділової гри, метод рольової гри, дискусію.

За суттю пізнавально-практичні завдання розподіляємо таким чином:

- орієнтовно-ситуативні, які привчають студента до прийняття самостійних осмислених рішень у складних ситуаціях;
- логічні, які вимагають проведення певних операцій із поняттями категоріями і привчають майбутнього фахівця мислити, доводити, переконувати, відстоювати науково обґрунтовані поняття;
- конструктивні, які припускають прищеплення студентам уміння правильно будувати матеріал;
- графічні, які забезпечують уміння оформлювати і передавати думки у формі ескізів, схем, малюнків, таблиць, графіків тощо [120].

Вважаємо, що надання студентам можливості вільного вибору форм, методів, видів, засобів і звітності самостійної роботи не повинне приводити до послаблення вимог, а виступати як позитивний чинник стимулювання навчальної діяльності.

Завдання, що запропоновані студентові, мають бути посильними для нього і зацікавити його. Вимога повноти зумовлює той факт, що сумлінне виконання студентом навіть найпростішого варіанту гарантує оволодіння необхідним програмним мінімумом знань і умінь. Вимога доступності безпосередньо пов'язана з емоційно-психологічним комфортом студента, з його самоаналізом, готовністю до виконання конкретного варіанту певної міри складності. Вибір студентом завдання, адекватного його рівню навчально-пізнавальної підготовки, забезпечує продуктивність самостійної роботи студентів.

Пізнавальна діяльність мотивується не лише пізнавальними потребами, але й особистісними потребами в досягненні, самоствердженні, повазі [52]. Свобода вибору стратегії виконання самостійної роботи приводить до того, що спонукальні причини сприймаються як внутрішні і, як наслідок, виникає внутрішня відповідальність за результати обраного способу дій, інтерес до процесу навчання. Сама процедура такого вибору підкреслює особистісну відповідальність студента за результати навчальної діяльності. Чим більше умов свободи буде дотримано, тим сильніше буде внутрішня мотивація навчання і успішною самостійна робота студентів. Навчальна діяльність стає самостимульованою, з'являються творчі ініціативи, формується самостійність. І, навпаки, в разі нав'язування будь-якого виду діяльності пізнавальні мотиви слабшають, що виявляється в негативному ставленні до самостійної роботи і до навчання в цілому. Посилення аспекту самостійності в навчальній роботі призводить до розвитку таких якостей, як самоврядування, самоконтроль. Унаслідок цього студент відбувається як особистість, що гармонійно поєднує в собі прагнення до постійного саморозвитку через безперервну самоосвіту.

Для того, щоб визначена педагогічна умова – активізація суб'єктної позиції студентів щодо вибору видів, типів, форм і методів самостійної роботи та засобів її виконання, виступала як дієва і визначальна, необхідно, щоб студент мав змогу здійснювати усвідомлений вибір завдання відповідно до певних класифікаційних ознак системи самостійних завдань (див.дод. Б).

Для активізації вибору студентами видів, форм, типів і методів самостійної роботи викладачу необхідно проводити діагностику психологічного стану, оцінювати рівень знань, когнітивний стиль діяльності студента, спільно зі студентом розробляти план самостійної роботи, періодично коригувати його з метою підвищення рівня готовності до самостійної роботи. Активізація самостійного вибору повинна формуватися при доброзичливій участі й під ненастирливим впливом викладача за допомогою проведення пропедевтичних заходів, а саме:

- забезпечення студентів знаннями і поняттями, які надають можливість визначити власні інтереси та свідомо обирати види, форми, методи й засоби самостійної роботи;

- забезпечення інформаційно-методичними матеріалами для самостійної роботи;

- організація праці з навчальною літературою;

- спостереження за самостійною роботою;

- встановлення рівня навчальних досягнень;

- врахування індивідуальних особливостей та особливостей стилів навчально-пізнавальної діяльності;

- оцінювання рівня знань;

- активне консультування студентів, надання порад при виборі виду, форми, методу самостійної роботи і засобу її виконання;

- коригування результатів самостійної роботи.

Така педагогічна умова як надання студентам права вільного вибору самостійної роботи виступала як одна з можливостей впровадження особистісно-орієнтованого підходу до навчальної діяльності, вирішення проблеми розвитку самостійності й активності, підвищення рівня розумової діяльності студентів і розвитку творчих здібностей.

Для того, щоб визначена педагогічна умова діяла ефективно, ми вважаємо за необхідне приділяти увагу врахуванню особливостей стилів навчальної пізнавальної діяльності студентів [60, 65]. Як відомо, кожна людина в процесі навчання сприймає інформацію і опановує її абсолютно індивідуально, залежно від своїх психофізіологічних особливостей та індивідуальних характеристик пізнавальної діяльності. Індивідуальні особливості сприйняття і обробки (оволодіння) інформації називаються навчальним стилем. Він найтісніше пов'язаний з когнітивним, (пізнавальним) стилем, який визначається індивідуальними особливостями пізнавальної діяльності людини [68].

Відповідно до ознак можна сформулювати такі визначення когнітивного стилю:

1) когнітивний стиль – це процесуальна (інструментальна) характеристика інтелектуальної діяльності, що визначає спосіб отримання того або того когнітивного продукту;

2) когнітивний стиль – біполярний вимір; кожен когнітивний стиль описується на підставі звернення до двох крайніх форм пізнавального реагування (полезалежність – полenezалежність, гнучкість – ригідність, імпульсивність – рефлексивність тощо);

3) когнітивний стиль – стійка в часі характеристика суб'єкта, що виявляється на різних рівнях пізнавального функціонування;

4) до стильових феноменів не застосовні оцінні висновки, оскільки представники кожного стилю мають певні переваги в тих ситуаціях, де індивідуальні пізнавальні якості сприяють ефективній поведінці [68].

Таким чином, при визначенні когнітивних стилів дослідницький інтерес зміщується від змістових характеристик пізнавальної активності («що» людина думає) до способів її організації («як» людина думає), при цьому на перший план виходять типові для кожної конкретної особистості індивідуально своєрідні прийоми здобуття і переробки інформації [68, с.48].

У самому загальному вигляді ці відмінності зводяться до того, що сприйняття та осмислення оточуючого світу здійснюється двома шляхами: або ініціативно, в процесі активної взаємодії з дійсністю, імпульсивно, за участю відчуттів (екстраверти), або пасивно, рефлексивно, з перевагою внутрішніх відчуттів, думок (інтроверти). У першому випадку процес пізнання здійснюється через конкретні дії, образи; від конкретного до абстрактного, від одиничного до загального. У другому випадку процес пізнання здійснюється від абстрактного до конкретного, від загального до одиничного, від слова до образу, через глибокий аналіз.

Для студентів екстравертивного когнітивного стилю потрібні джерела з великою кількістю наочних матеріалів (ілюстрацій, таблиць, схем, малюнків), форми навчання, що передбачають лабораторні дослідження, участь у дискусіях і тому подібне, тобто навчання цих людей більш ефективне, якщо воно

організовано на основі активної позиції в сприйнятті і обробці інформації. Екстраверти вчать, коли вчать інших. Вони не впевнені, що з'ясували матеріал, до тих пір, поки не пояснять його собі та іншим. Екстравертам подобається працювати в групах. Найбільш відповідні методи навчання в таких групах – спільне і проблемне навчання.

Навчання людей інтровертного когнітивного стилю приносить більш позитивні результати, якщо воно побудоване на використанні друкарських матеріалів, текстів, індивідуальних творчих завдань тощо, тобто для інтровертів зручніші такі форми навчання, які дозволяють їм глибше осмислювати навчальний матеріал, надають можливість і час для обдумування, рефлексії. Інтроверти надають перевагу систематизованому навчанню, при якому отримувана ними інформація була б інтегрована в ціле і взаємозв'язана. З їхнього погляду, справжнє знання - це взаємозв'язані частини навчального матеріалу, що дозволяють досягти його глобального бачення. Тому викладачам необхідно навчати їх компанувати матеріал і встановлювати взаємозв'язки між його частинами.

Природньо, що в кожній людині наявна певна комбінація психофізіологічних особливостей. При навчанні необхідно враховувати когнітивний стиль студентів для того, щоб правильно визначити індивідуальні особливості організації процесу навчання, тобто навчальний стиль.

Визначення стилів навчальної діяльності необхідно здійснювати на самому початку викладання курсу дисципліни. У системі кредитно-модульного навчання, яка передбачає суттєве збільшення частки самостійної роботи, постає необхідність урахування індивідуальних особливостей студентів, що безпосередньо зв'язані із самостійним засвоєнням навчального матеріалу. Причому, це важливо як для викладачів, так і для студентів, і набуває особливого значення при складанні програми самостійної роботи [60].

Активізація суб'єктної позиції студентів щодо вибору видів, типів, форм і методів самостійної роботи та засобів її виконання має проводитися в режимі консультування. Групові й індивідуальні консультації є важливою

передумовою успішного розвитку різних форм організації й контролю самостійної роботи студентів. До першого виду відносять консультації під час читання курсу. Їх мета – допомогти в організації систематичної самостійної роботи студентів над конкретною темою, обов'язковою і додатковою літературою, над конспектом прослуханих лекцій тощо. У процесі групового консультування викладачу необхідно довести до відома студентів перелік питань теми, що винесені на самостійне опрацювання, пояснити, які додаткові знання, необхідні в майбутній професійній діяльності, отримує студент при виконанні того чи іншого завдання, визначити критерії оцінювання результатів. Під час проведення індивідуальних консультацій викладачеві необхідно надати поради, щодо вибору самостійної роботи згідно з особливостями когнітивного стилю діяльності студента. Не треба чекати, коли студент прийде до викладача, іноді йому слід запропонувати допомогу. Як показав наш власний досвід, якщо студент виробить звичку систематично консультуватися, він буде приходити сам і буде виявляти при цьому достатню активність.

За таких умов професійна діяльність викладача здійснюється у сучасному вигляді: викладач із керівника, організатора і транслятора знань перетворюється у фасилітатора, радника, який сприяє як особистісному, так і професійному становленню студента. У такому разі самостійна робота виконується в цілісному педагогічному процесі як партнерська взаємодія викладача і студента, тобто складаються суб'єкт-суб'єктні відносини.

У вищих навчальних закладах застосовується понад 160 видів і форм самостійної роботи [68]. Необізнаність викладачів у цьому питанні стримує забезпечення такої педагогічної умови, як активізація суб'єктної позиції студентів щодо вибору видів, типів, форм і методів самостійної роботи та засобів її виконання.

Враховуючи можливості самостійної роботи в системі кредитно-модульного навчання щодо втілення в навчальний процес таких сучасних технологій як особистісно-орієнтоване навчання, запровадження діяльнісного підходу, активізація суб'єктної позиції майбутнього

професіонала, створювались умови, за яких студент мав можливість свідомого вибору форм, методів, видів і засобів самостійної роботи. Для здійснення такої умови викладачу необхідно розробити систему самостійних робіт і довести її до студента.

На підставі узагальнення літературних джерел і власного досвіду педагогічної діяльності були визначені показники, види самостійної роботи і наведені відповідні приклади [64] (див. дод. Б).

Формування готовності до самостійної роботи є цілісним процесом. Розвиток цього процесу супроводжується накопиченням трьох типів досвіду діяльності: репродуктивної (за зразком), продуктивної (з елементами евристики), творчої (креативної). Суть цих типів діяльності відрізняється рівнем розумових процесів, інтелектуальною насиченістю, навчальними вміннями. Можливість підвищення рівня готовності до самостійної роботи залежить від знань, умінь, ціннісних орієнтацій на майбутню професію вчителя гуманітарних дисциплін, накопиченого досвіду самостійної діяльності, можливості здобувати ці знання і використовувати їх для виконання самостійної роботи.

Умовою поетапного розвитку готовності до самостійної роботи є розробка і впровадження з кожного модуля дисципліни комплексу завдань різного рівня складності, з переходом від репродуктивних до продуктивних, а потім і до творчих завдань. Рівень готовності до самостійної роботи залежить від можливостей і бажання студента виконувати все більш складні завдання. Як вважають І. Я. Лернер [103] і Н. Ю. Посталюк [142], саме система завдань, що вміщена в структуру пізнавальної діяльності, визначає зміст навчання. Завдання з кожного виду самостійної роботи призводило до необхідності знаходити і застосовувати нові знання вже відомими способами, або знаходити нові способи оволодіння знаннями. В процесі вирішення пізнавального завдання студент поступово оволодіває новими операціями, прийомами розумових дій або вміннями переносити раніш засвоєні знання, операції й прийоми на вивчення нового матеріалу. Таким чином, із стимулу (зовнішньої причини) пізнавальна задача перетворюється у внутрішній мотив – оволодіння вміннями самостійної діяльності, сприяє саморозвиткові та

самоактуалізації студентів, збуджує розвиток предметної і особистісної саморегуляції, розвиток особистісної зацікавленості студента в процесі навчання.

З метою підвищення рівня готовності до самостійної роботи комплекс завдань, що ускладнюється, відповідав таким вимогам:

- сформованість стійкої мотивації на виконання завдання;
- професійна спрямованість;
- відповідність рівня складності завдання рівню готовності студента до його виконання;
- наявність проблемної ситуації в змісті завдання;
- практична потреба і результативність;
- урахування психологічного типу особистості.

Відповідно до трьох типів досвіду діяльності можна виділити такі рівні складності завдань:

1-й рівень –репродуктивний, являє типові завдання виконавського характеру, що спрямовані на засвоєння вивченого матеріалу; рівень припускає використання конкретної інформації за раніше одержаним алгоритмом;

2-й рівень–продуктивний, є комплексними завданнями, які інтегрують знання й уміння. Вони припускають наявність досвіду діяльності з використання набутих знань і вмінь, що були одержані при вивченні декількох тем певного розділу. Рівень характеризується пошуковою активністю, готує студентів до прийняття тактичних рішень, зумовлює здатність студента вибрати необхідні, адекватні знання, уміння, способи інформаційної діяльності;

3-й рівень–творчий, є творчими завданнями, який припускає наявність інтегруючих знань, умінь, досвіду використання професійно-орієнтованих інформаційних технологій. Необхідною умовою і метою виконання таких завдань є продукування студентом нових ідей. Такі завдання

характеризуються креативністю, самостійністю та оригінальністю у виборі рішень і вимагають застосування професійно-орієнтованих інформаційних технологій. Підтримка інтересу до самостійної роботи створюється, якщо при плануванні й організації самостійної роботи студентам запропоновується різноманітність видів і типів завдань, а також методів їх виконання, що дозволяє зробити процес навчання ненав'язливим і безперервним.

На підставі визначених пропедевтичних заходів студент може розробити власну програму самостійної роботи, яка включає:

- діагностування своєї пізнавальної потреби в розширенні та поглибленні отриманих знань;
- визначення власних інтелектуальних і фізичних можливостей;
- визначення мети самостійної навчальної роботи – найближчої і віддаленої (для чого вона потрібна в навчальній, а надалі і в професійній діяльності);
- самостійний вибір об'єкта вивчення і його обґрунтування для себе;
- розробку конкретного плану, довгострокової й найближчої програми самостійної роботи;
- визначення форм і часу самоконтролю.

Ми вважаємо, що дотримання такої умови як активізація суб'єктної позиції студента щодо вибору видів, типів, форм і методів самостійної роботи і засобів її виконання надає можливість використовувати в кредитно-модульній системі навчання деякі науково-методичні принципи і педагогічні прийоми дистанційного навчання, а саме: принцип активізації самостійної навчальної роботи; принцип інтенсифікації процесу навчання; принцип гнучкості навчального матеріалу; принцип контролю знань для забезпечення безперервного і ефективного управління процесом навчання [12, с. 24].

Отже, як було показано вище, запровадження другої педагогічної умови – активізація суб'єктної позиції студента щодо вибору видів, типів, форм і методів самостійної роботи та засобів її виконання, забезпечує формування когнітивного, операційно-діяльнісного й оцінно-рефлексивного

компонентів готовності. Позиція студента при наданні йому свободи вибору стає активною від усвідомленого цілеутворення до оперування і конструктивного коригування способів діяльності, здатності самостійно вносити корективи у свою діяльність. Усвідомлене прийняття завдань припускає настанову на вибір діяльності, способів і засобів їх виконання. Суб'єктна позиція студента стає основою розвитку професійно значущих морально-вольових якостей (цілеспрямованість, активність, відповідальність, змобілізованість, почуття обов'язку, самостійність, рефлексивність) та організаторських і виконавських здібностей (організованість, дисциплінованість, зібраність, уміння планувати послідовність дій в самостійній роботі).

Кредитно-модульна система дозволяє здійснювати постійний контроль за самостійною роботою і таким чином відійти від традиційної концепції перевірки знань студентів під час сесії. Оцінки та обсяги модулів складають рейтинг студента, який підсумовується за семестрами, курсами. Такий процес вимагає від студентів напруженої навчальної самостійної діяльності впродовж семестру і тому забезпечується інформаційними ресурсами та наявністю у студентів умінь і навичок самостійно здійснювати інформаційно-пошукову діяльність.

Застосування інноваційних та інформаційних технологій сприяє активізації самостійної роботи [1, 193]. Буквальне розуміння інновації - «інше нове», то, чого не було раніше. Поняття «інновація» відноситься не просто до створення і поширення новин у навчанні, а до таких змін, які забезпечують якісні зрушення в образі діяльності, стилі мислення студента. Під інноваційним процесом розуміється комплексна діяльність зі створення, розробки, освоєння, використання і поширення нового [154, 155]. При розробці й створенні інноваційних технологій спочатку визначається мета нововведення, потім воно випробовується, засвоюється і розповсюджується. Вважається, що за дидактичним потенціалом інноваційна технологія визначається у трьох формах: модифікація – удосконалення вже відомих

методів; комбінування – групування відомих елементів у новому поєднанні; радикально нове – новаторський підхід [188].

Педагогічні інноваційні технології спрямовані на модернізацію традиційної системи навчання, залучення студентів та викладачів до впровадження й застосування інноваційних технологій і включають такі види:

1. Педагогічні технології на підставі активізації та інтенсифікації діяльності учнів.
2. Педагогічні технології на підставі організації і управління процесом навчання.
3. Педагогічні технології на підставі методичного вдосконалення і дидактичного реконструювання навчального процесу: програмоване навчання; технології диференційованого навчання; технології індивідуалізованого навчання; перспективно-випереджаюче навчання з використанням опорних схем; групові і колективні способи навчання; комп'ютерні (інформаційні) технології; ігрові технології; проблемне навчання; технології навчання на основі опорних сигналів; комунікативне навчання укрупнення дидактичних одиниць; технологія «діалогу культур»; -технологія реалізації поетапного формування розумових дій [78].

Якісно організована самостійна робота із застосуванням інноваційних технологій розвиває такі розумові операції, як аналіз, синтез, аналогія, що, у свою чергу, сприяє формуванню пошукової активності студента при відборі інформації.

Підвищення обсягу і ролі самостійної роботи в кредитно-модульній системі навчання неможливо собі уявити поза науково-технічним прогресом. Самостійна робота підкоряється законам, які визначають послідовність пізнавальних актів: знайомство з інформацією, її сприйняття, переробка, усвідомлене опанування нових знань на такому рівні, який дозволяє застосовувати ці знання в навчальній або професійній діяльності. Майбутній учитель повинен володіти інформаційною культурою, тобто вміти знаходити

і глибоко розуміти, обробляти, передавати й зберігати інформацію. Для цього йому необхідні знання ефективного використання нових інформаційних технологій у навчально-виховному процесі для створення умов самоосвіти та розкриття нахилів і здібностей, задоволення власних запитів та допитливості. Тому інформаційна підготовка майбутнього вчителя є важливим компонентом його професійної підготовки. Висока інформаційна культура значною мірою впливає на педагогічну діяльність, дозволяє студенту по-новому сприймати педагогічний процес, теоретичні основи і технології навчання, побачити нові можливості підвищення ефективності самостійної роботи [92].

С. М. Яшанов вважає, що для здійснення процесу переходу інформації у знання, уміння і навички необхідно в рамках навчального процесу створити умови потреби у цій інформації шляхом включення засобів нових інформаційних технологій у самостійну роботу студентів [193, с.101]. Здатність людини до самостійного пошуку потрібної інформації, засвоєння на її основі професійних знань і умінь творчо використовувати їх у різних ситуаціях – це якість особистості, що виховується. Вона формується протягом всього життя людини і особливо інтенсивно в період навчання у вищому навчальному закладі при виконанні самостійної роботи.

Тому завдання викладачів полягало не стільки в тому, щоб дати студентам необхідний обсяг знань, але й, що набагато важливіше, прищепити вміння й навички відбирання з величезної кількості науково-навчальної інформації того цінного, що потрібне їм для виконання конкретного завдання, формувати у них постійну потребу в самоосвіті, тобто прагненні набувати знань самостійно.

Не заперечуючи традиційної форми навчання, яка передбачає живе, творче і виховне спілкування, нові інформаційні технології (НІТ) мають ввести позитивний потенціал, значно підвищує ефективність самостійної роботи, надають можливість використовувати різноманітні бази даних, віртуальні бібліотеки, віртуальну реальність та елементи штучного інтелекту, а також

дозволяють проводити віртуальні експерименти з вартісним обладнанням, яке не завжди може бути доступним тому чи тому ВНЗ [91, с. 4]. За структурою готовність майбутнього фахівця до використання НІТ можна поділити на три рівні: достатній рівень володіння комп'ютерними технологіями, вміння безпосередньо запровадити їх у навчальній, а в подальшому і в професійній діяльності, вміння підвищувати свій фаховий рівень за допомогою НІТ [158, с. 39].

Дослідження останніх років ілюструють, що все частіше студенти для виконання навчальних завдань використовують сучасні інформаційні та інноваційні технології. Особливої популярності набувають Інтернет-технології, переваги яких концентруються у таких показниках, як комфортність доступу в будь-який час, простота пошуку та зручна форма отримання інформації. Ефективне використання студентами світового інформаційного потенціалу є визначальним чинником зближення вітчизняної та європейської вищої освіти.

У Законі України “Про Концепцію Національної програми інформатизації” вказується на необхідність підготовки молоді до сприйняття все більш зростаючого потоку інформації. На місце її пасивного сприймання ставиться самостійний пошук нової інформації, вміння аналізувати і використовувати інформаційний потенціал для орієнтації у провідних концепціях і теоріях, щоб на їх основі формувати власне мислення. Студент повинен відійти від традиційного пасивного споглядального характеру засвоєння інформації та навчитися володіти активними прийомами самостійного пошуку, збору, обробки, аналізу й синтезу інформації, отримати знання, вміння і навички інформаційного самозабезпечення з навчальної та науково-дослідної діяльності з використанням НІТ [72].

Зважаючи на це, наступною, третьою педагогічною умовою формування готовності до самостійної роботи в сучасному навчанні ми запропонували таку, як залучення студентів до використання інформаційних та інноваційних технологій у самостійній роботі. Така умова надає можливість якомога швидше включити в навчальні програми найновіші

відкриття, теорії, навіть наукові передбачення. Як відзначає С. М. Яшанов: «Нові педагогічні технології, що використовуються у наш час, неможливі без широкого застосування нових інформаційних технологій, насамперед, комп'ютерних. Саме нові інформаційні технології дозволяють повною мірою розкрити педагогічні, дидактичні функції цих методів, реалізувати закладені в них потенційні можливості. Відділити одне від іншого неможливо, оскільки тільки широке впровадження нових педагогічних технологій дозволить змінити парадигму освіти, і тільки нові інформаційні технології дозволять найбільш ефективно реалізувати можливості, закладені в нових педагогічних технологіях» [193, с. 82]. НІТН в освіті - це комплекс принципово нових навчальних, навчально-методичних матеріалів, технічних та інструментальних засобів обробки, збереження, передачі, відображення інформації у відповідності з закономірностями навчально-виховного процесу, які ефективно впливають на професійну підготовку майбутнього викладача. Тобто засоби НІТН – це синтез сучасних досягнень педагогічної науки і засобів інформаційно-обчислювальної техніки [193, с.80].

Раціональне поєднання індивідуальних та інтерактивних методів навчання при використанні НІТН, застосування методів проблемного навчання, Інтернет- та електронних технологій надавало можливість швидко і на якісному рівні виконувати самостійну роботу.

На сучасному етапі освіти інформатизація стала державною політикою. В основних напрямках Національної програми інформатизації України, зокрема, наголошується: «В галузі освіти ... передбачається подальше насичення навчальних закладів комп'ютерною технікою та комп'ютерними технологіями навчання. Одержують поширення мережі знань і засоби доступу до державних та закордонних академічних баз даних і знань; комп'ютерні дидактичні лабораторії для підготовки викладачів нового типу; перспективні технології для формування знань; електронні підручники, довідники і т. ін. » [143, с. 28].

Підвищення ефективності навчальної діяльності при використанні комп'ютерів доведено у психолого-педагогічних дослідженнях [108]. Вони виступають як засоби покращення якості каналів прямого і зворотного зв'язків у процесі засвоєння навчальної інформації, методів корекції діяльності, що допомагають підвищити продуктивність праці як студента, так і викладача [98, с. 6].

Використання НІТ вносить істотні зміни і доповнення до тих завдань, що використовуються у традиційному підході. Сучасний рівень розвитку комп'ютерної техніки і програмного забезпечення надає широкі можливості щодо модернізації та підвищення рівня навчання. Використання мультимедійних технологій у навчальному процесі урізноманітнює його, підвищує ефективність засвоєння матеріалу, автоматизує процес навчання і контроль знань, уможлиблює завдання на моделювання, планування, прогнозування, імітацію різноманітних дій, занурення в навчальне середовище, де студент, виконуючи певні дії, сам змінює навчальну ситуацію. Таким чином, комп'ютерне навчання вносить різноплановість у самостійну роботу студентів та сприяє всебічному і гармонійному розвитку особистості кожного студента, формуванню готовності до самостійної роботи на високому рівні, активізації та підвищенню творчих здібностей.

Використання комп'ютера в самостійній роботі студентів як інструмента творчої діяльності сприяє досягненню декількох цілей: підвищенню мотивації до самонавчання; формуванню нових компетенцій; реалізації креативного потенціалу; підвищенню особистісної самооцінки. Крім того, майбутній учитель повинен мати універсальні, фундаментальні знання, щоб ефективно використовувати засоби НІТ у навчально-виховному процесі, створюючи учням умови для повного розкриття їхніх нахилів та здібностей, задоволення запитів і допитливості. Ці знання є невід'ємною складовою інформаційної та загальної культури сучасного педагога [193, с.100].

При правильно організованій самостійній роботі з використанням НІТ викладач втрачає інформаційно-інтерпретаторську функцію, але замість того набуває консультативно-організаторську, при якій важливою стає не тільки передавання нової інформації, а вказівка щодо шляхів її здобуття.

Сучасний рівень розвитку комп'ютерної техніки і програмного забезпечення надає широкі можливості щодо модернізації та підвищення рівня виконання самостійної роботи, зацікавлює студентів і при цьому дозволяє зекономити час. Можна сказати, що активне впровадження у навчальний процес ідей комп'ютерного навчання дало новий поштовх до розвитку теоретичних і практичних питань, пов'язаних із формуванням готовності до самостійної роботи і взагалі до перебудови системи освіти з метою надання їй більшої гнучкості, урізноманітнення навчальних програм, забезпечення переходів з одних напрямів освіти до інших, що дозволить майбутнім учителям гуманітарних дисциплін адекватно реагувати на вимоги та попит на ринку праці.

Н. С. Завієна таким чином визначила переваги навчання за допомогою персональних комп'ютерів:

- комп'ютер дозволяє контролювати індивідуальний темп навчальної діяльності: у студента є можливість самостійно обрати момент переходу до наступної порції навчальної інформації, задавати швидкість подання задач, час розв'язування задач;

- комп'ютер дає змогу студенту самостійно переходити від більш високого ступеня складності навчального матеріалу до більш легкого і – навпаки;

- образотворча роль комп'ютера – унікальна;

- комп'ютер може “особисто” спілкуватись зі студентом і певним чином мотивувати його діяльність [70, с. 63].

Використання персональних комп'ютерів дає змогу розвивати пізнавальну активність, підвищувати ефективність самостійної роботи, інтерес до теми, що вивчається, удосконалювати форми і засоби організації

самостійної роботи студентів. Дослідники цієї проблеми виділяють три основні форми, в яких може використовуватися комп'ютер під час виконання ним навчальних функцій:

- як тренажер для формування та закріплення вмінь і навичок. Завдання студента полягає в тому, щоб сприймати команди й відповідати на них, повторювати і заучувати підготовлений для цілей такого навчання матеріал;

- як репетитор, що виконує деякі функції за викладача. Відмінність репетиторських систем визначається тим, що при чіткому визначенні цілей, завдань і змісту навчання використовується керівний вплив програми на студента;

- як улаштування, що моделює певні предметні ситуації [106, с. 57].

Третя форма використання комп'ютера найбільш перспективна, вона спонукає студента до продуктивного мислення, імітуючи майбутню професійну діяльність, а також дозволяє більш ефективно використовувати можливості комп'ютера для виконання творчих професійно орієнтованих самостійних, досить складних завдань, за допомогою евристичних засобів .

Використання комп'ютерної техніки при виконанні самостійної роботи змінює статус студента. Він усвідомлює себе людиною, яка самостійно приймає певні рішення і відповідає за одержаний результат. Як показало опитування, переважна більшість студентів (86%) вважає, що вільний доступ до комп'ютерів та Інтернет-ресурсів є важливою умовою отримання якісної й повної навчальної інформації, особливо для виконання довготривалої самостійної роботи – курсових та індивідуально-дослідницьких робіт, навчальних проектів, дипломних і магістерських робіт.

Особливу роль відіграють комп'ютерні навчальні програми, які вносять позитивні результати лише при дотриманні, у свою чергу, певних педагогічних вимог, а саме: необхідність оптимального поєднання сприйняття матеріалів інформаційного характеру та здійснення студентами самостійної пошукової роботи з різними джерелами інформації (включаючи

динамічну наочність та інтерактивну взаємодію з комп'ютерними засобами); використання діалогових методів навчання; забезпечення більш оперативної корекції навчальних досягнень студентів шляхом автоматизації певних етапів контролю [165, с. 62].

Комп'ютер надає широкі можливості управління самостійною роботою за допомогою навчальних програм. Аналіз наявних навчальних систем дозволяє виділити такі режими управління:

1) безпосереднє управління навчальною діяльністю, коли комп'ютер ставить перед студентом навчальне завдання в наявному вигляді; з боку студента допускаються запитання, що стосуються тільки розв'язання даного навчального завдання, а характер допомоги визначає комп'ютер;

2) опосередковане управління з боку комп'ютера, коли комп'ютер ставить перед студентом проблеми, які він повинен сформулювати у вигляді навчального завдання; в цьому випадку застосовуються задачі на моделювання різних виробничих і соціальних ситуацій, які допускають безліч рішень, а також задачі на пошук помилок, причому навчальні впливи даються у формі евристичних рекомендацій та узагальнених оцінок дій студента;

3) динамічне управління з боку комп'ютера і студента, коли розв'язання навчальної задачі зовні виступає як спільне з комп'ютером розв'язання задачі, яку ставить комп'ютер або студент; характер і міру допомоги може визначати і студент, і комп'ютер; міра допомоги може змінюватися від підказки до виконання комп'ютером фрагмента розв'язання навчального завдання [192, с.100].

Водночас необхідно зауважити, що використання комп'ютерів та Інтернет-ресурсів є важливою умовою підвищення рівня самостійної діяльності студентів, але не головною. Наведемо у зв'язку з цим зауваження Біла Гейтса: «Всі комп'ютери у світі нічого не змінюють без наявності захоплених студентів, освічених та відданих своїй праці викладачів, небайдужих та обізнаних батьків, а також суспільства, в якому

підкреслюється цінність навчання протягом усього життя» [48, с.88]. До недоліків використання комп'ютерів та Інтернет-ресурсів у самостійній діяльності студентів, крім відсутності безпосереднього, живого спілкування, можна віднести також відсутність, а іноді й гальмування розвитку мовлення, ускладнення міжособистісних контактів, погіршення зору тощо. Тому ми вважаємо, що в самостійній роботі студентів необхідно застосовувати гармонічне, врівноважене поєднання нових і традиційних методів навчання на підставі впровадження педагогічних інноваційних технологій.

Інноваційні педагогічні технології надають можливість раціонально організувати працю студентів під час самостійної роботи. Їх сукупність, педагогічно обґрунтоване, методично вивірене поєднання визначають особливості авторської технології. Особистість викладача, його культура, професіоналізм – це умови ефективного використання будь-якої освітньої технології [112].

Принципові положення інноваційних педагогічних технологій концептуально обґрунтовані А. М. Алексюком, [8], І. М. Богдановою [22], В. М. Галузинським, М. Б. Євтухом [41], Б. І. Коротяєвим, Є. О. Гришиним, О. А. Устенком [95], І. Ф. Прокопенком, В. І. Євдокимовим [145] та ін.

Вважаємо, що впровадження в навчально-виховний процес комплексу визначених нами педагогічних умов як-от: забезпечення стійкої мотивації студентів до самостійної роботи; активізація суб'єктної позиції студентів щодо вибору видів, типів, форм, методів самостійної роботи та засобів її виконання; залучення студентів до використання інформаційних та інноваційних технологій у самостійній роботі сприятиме розвитку професійної спрямованості навчальної діяльності студентів, їх пізнавальної активності, технологічної здатності відповідно до визначених нами критеріїв готовності майбутніх учителів до самостійної роботи в умовах кредитно-модульного навчання.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

Проаналізовано теоретико-методологічні аспекти самостійної роботи студентів: розглянуто сучасні погляди на сутність і роль самостійної роботи в умовах кредитно-модульного навчання, проведено класифікацію самостійної роботи за критеріями, показниками та видами; доведено, що однозначного розуміння сутності поняття «самостійна робота» немає; не визначені місце, сутність, роль та особливості організації, контролю і оцінювання самостійної роботи в умовах кредитно-модульного навчання і, зокрема, при підготовці майбутніх учителів гуманітарних дисциплін.

Ураховуючи особливості та специфіку сучасної системи освіти, відповідно до вимог Болонського процесу самостійна робота визначається як одна з головних складових навчання, що дозволяє студентам реалізувати переваги кредитно-модульної технології: систематично поповнювати знання, своєчасно набирати необхідну кількість кредитів, обрати індивідуальну траєкторію навчання, сформувати необхідні особистісні навички самоосвіти і, як наслідок, розширити можливості академічної мобільності та працевлаштування.

Визначальним чинником здатності студентів здійснювати самостійну роботу є готовність до неї. Узагальнення різних підходів до розуміння готовності дозволило визначити готовність майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до самостійної роботи в умовах кредитно-модульного навчання як цілісний стан особистості студента, який базується на свідомому сприйнятті та вираженому інтересі до майбутньої професії вчителя і характеризується наявністю потреби, вміннями та навичками самостійно здобувати знання, управляти самостійною роботою із застосуванням сучасних інформаційних технологій на підставі інтеграції когнітивних, організаторських здібностей та вольових якостей майбутнього вчителя.

Формування готовності до самостійної роботи визначено як процес, що містить у собі чотири взаємозв'язані компоненти: мотиваційний

(усвідомлений інтерес до самостійної роботи, бажання виконувати самостійну роботу на високому рівні); когнітивний (наявність цілісної системи знань, здатність самостійно опановувати знання, формувати систему професійних знань і міждисциплінарних зв'язків, обізнаність щодо застосування нових інформаційних технологій), операційно-діяльнісний (уявлення про мету, план і способи виконання самостійної роботи, здатність управляти самостійною роботою, визначати її обсяг, планувати етапи виконання, уміння використовувати сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання), оцінно-рефлексивний (здатність оцінювати межі своїх знань, наявність асоціативного, діалектичного, систематичного мислення, наявність організаторських здібностей, виконавчих та вольових якостей, здатність до адекватної самооцінки).

На підставі теоретичного аналізу наукових джерел щодо сутності процесу формування готовності до самостійної роботи, специфіки підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін в умовах кредитно-модульного навчання та вивчення практичного досвіду визначено педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін, а саме: забезпечення стійкої мотивації студентів до самостійної роботи; активізація суб'єктної позиції студентів щодо вибору видів, форм і методів самостійної роботи та засобів її виконання; залучення студентів до використання в самостійній роботі інноваційних та інформаційних технологій.

Щодо першої педагогічної умови, то вона сприяє розвитку професійної спрямованості і призводить до збагачення її внутрішніх мотивів. Тобто педагогічна умова, як необхідна зовнішня обставина, пробуджує внутрішню потребу в професійному становленні, призводить до переваги внутрішніх мотивів вибору професії над зовнішніми. У таких умовах самостійна робота стає ціннісно-орієнтованою діяльністю, розширює і поглиблює існуючу систему знань, умінь і навичок. Настанова на професійну діяльність при виконанні самостійної роботи сприятиме формуванню мотиваційного компонента готовності до самостійної роботи, створюватиме

підставу для реалізації принципу професійної спрямованості навчання і професійного становлення особистості студента.

Відносно другої педагогічної умови, самостійна робота студента передусім має бути усвідомлена як вільна за вибором, внутрішньо вмотивована діяльність, потреба у пізнанні. При такому підході враховується пріоритетність інтересів студентів у самовизначенні і самореалізації, розвиток особистісної зацікавленості в процесі навчання, відбувається формування умінь і навичок самостійної роботи, здатності до об'єктивного оцінювання рівня своїх знань, коригування результатів самостійної роботи, проведення самоконтролю. Свобода вибору виду та стратегії виконання самостійної роботи призводить до того, що спонукальні причини сприймаються як внутрішні і, як наслідок, виникає внутрішня відповідальність за результати обраного способу дій, інтерес до процесу навчання. Чим більше умов свободи буде дотримано, тим сильнішою буде внутрішня мотивація навчання і більш ефективною самостійна робота студентів. Навчальна діяльність стає самостимульованою, з'являються творчі ініціативи, формується самостійність.

Щодо третьої педагогічної умови, то застосування інноваційних та інформаційних технологій надає можливість перебудувати навчальний процес у бік самостійних форм навчання, раціонально організувати працю студентів під час самостійної роботи, якомога швидше застосувати найновіші відкриття та теорії, підвищуючи при цьому активність пізнавальної діяльності студента.

Основні висновки дослідження викладено у таких публікаціях автора:

1. Ємельянова Д. В. Діагностика особистісних якостей майбутніх учителів гуманітарних дисциплін, що сприяють формуванню психологічної готовності до самостійної роботи в умовах кредитно-модульного навчання / Д. В. Ємельянова // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського (зб. наук. праць). – 2008. – №4-5. – С.172-180

2. Ємельянова Д. В. Особливості самостійної роботи майбутніх учителів гуманітарних дисциплін у контексті Болонського процесу / Д. В. Ємельянова // Наука і освіта: науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України. – 2007. – №1-2. – С.134-136.

3. Ємельянова Д. В. Педагогічні умови формування готовності до самостійної роботи в системі кредитно-модульного навчання майбутніх учителів гуманітарних дисциплін / Д. В. Ємельянова // Наука і освіта: науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України. – 2009. – №3. – С.55-59.

4. Ємельянова Д. В. Структура готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до самостійної роботи в умовах кредитно-модульного навчання: матеріали міжвуз. науково-практ. конф. [«Студентські соціальні ініціативи: реалії та перспективи»], (10 квітня 2008 р.) – Одеса, – 2008. – С.57-61.

РОЗДІЛ 2
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО - ДОСЛІДНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ
ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ
ДИСЦИПЛІН ДО САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ
В УМОВАХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОГО НАВЧАННЯ

2.1. Критерії, показники та характеристики рівнів готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до самостійної роботи

У теоретичному дослідженні ефективність формування готовності до самостійної роботи визначалась такими якісними ознаками: знання та уміння, які необхідні для виконання самостійної роботи; навички, що виникають у процесі її виконання; особистісні якості тощо. Для дослідження процесу формування готовності до самостійної роботи в межах кожного компонента готовності було визначено основні критерії та відповідні показники.

За словниковими визначеннями, критерій [гр. *kriterion* – засіб для судження] – ознака, за якою оцінюють, визначають або класифікують щонебудь, міра судження [38, с. 149]. Показник – це характеристика певного аспекту критерію, за яким можна дійти висновків [38, с. 1032]. Іншими словами, якщо критерій – це якості, властивості об'єкта, що вивчається, які дозволяють судити про його стан, рівень розвитку і функціонування, то показники – це кількісні і якісні сформованості кожної якості чи властивості, ознаки об'єкта, що вивчається, тобто міра сформованості того або того критерію. Кількісними називають показники, значення яких виражаються числами. Якісні – це описові показники, значення яких виражаються не числовою, а словесною характеристикою [38].

Кожен критерій був спрямований на оцінювання окремого компонента. До кожного критерію було визначено по три показники, що відображали його зміст. Отже, сформуваність майбутніх учителів гуманітарних

дисциплін можна за умови виявлення кожного критерію відповідно до показників.

Вважаємо, що готовність до самостійної роботи починається з прийняття студентом її особливого сенсу і мотиву майбутньої діяльності. Внаслідок такої визначеності відбувається формування мотиваційної сфери майбутнього вчителя, виникає домінуючий інтерес виконання самостійної роботи, усвідомлення її значущості як основи самоосвіти впродовж навчання та майбутньої професійної діяльності. Як наслідок, спостерігається розвиток ціннісних потреб та особистісних якостей і властивостей студента.

Мотиваційний компонент готовності до самостійної роботи майбутнього вчителя базувався на усвідомленні мотивів, за якими студенти обрали професію вчителя гуманітарних дисциплін, на бажанні здобути знання і реалізувати їх у практичній діяльності, виникненні вираженого інтересу до майбутньої професії. Мотивом і ціллю діяльності студента ставало те, що є особливо значущим для нього та визначало справжній стержень його особистості. Мотивацію до самостійної роботи студентів визначаємо як процес стимулювання до самостійної навчально-пізнавальної діяльності, яка спрямована на досягнення визначених цілей та завдань.

Внаслідок виявлення інтересу до професії учителя виникала потреба вдосконалюватися, працювати самостійно, підвищувати рівень знань. Мотиваційний компонент готовності студентів до самостійної роботи в умовах кредитно-модульного навчання характеризувався таким критерієм, як професійна спрямованість, що є основою настанови студента на виконання самостійної роботи. Спрямованість визначається як настанови, що стали властивостями особистості, та включає в собі декілька пов'язаних між собою ієрархічно форм: бажання, прагнення, інтерес, схильність, ідеал, світогляд, переконання. Всі форми спрямованості особистості водночас і є мотивами її діяльності. Професійна спрямованість майбутніх фахівців складається з низки важливих компонентів психологічного, інтелектуального, морального характеру, а також з наявності особливих здібностей, що зумовлюють потенцію,

придатність і соціальну відповідність людини певним вимогам обраної професії [148, с. 54].

Показниками професійної спрямованості виступили: свідоме сприйняття майбутньої професії учителя гуманітарних дисциплін, виражений інтерес до професії учителя, потреба в самостійному здобутті професійних знань, умінь і навичок, спрямованість на досягнення цілей, прагнення до успіху в самостійній роботі. «Необхідні «повноцінні» мотиви учіння», – стверджує Г. С. Костюк [97, с. 138]. Викладач може створювати додаткові мотиви шляхом надання студентам можливості самостійного вибору завдання для самостійної роботи.

Когнітивний компонент у структурі готовності було визначено за таким критерієм, як пізнавальна активність. Філософський енциклопедичний словник трактує активність як «посилена діяльність» [179, с. 31]. У психолого-педагогічній літературі активність людини розглядається у співвідношенні з діяльністю, що створює нові форми і властивості соціальної дійсності. Педагогічний словник визначає активність у навчанні як «дидактичний принцип, що вимагає від викладача такої постановки процесу навчання, який сприяє вихованню ініціативності і самостійності, тих, хто навчається, міцному і глибокому засвоєнню знань, виробленню необхідних умінь і навичок, розвитку в них спостережливості, мислення і мови, пам'яті і творчої уяви. Принцип активності перебуває в найтіснішому зв'язку... з принципами свідомості» [134, с. 33].

Сучасні вимоги до освітнього процесу призводять до того, що принцип активності набуває не лише самостійності, але й абсолютно особливої ролі в системі принципів навчання, яка полягає в тому, що успішне навчання не можна здійснити без реалізації принципу активності [123]. Рівень пізнавальної активності студентів при виконанні самостійної роботи залежить від того, наскільки свідомо і самостійно студенти розширюють межі своїх знань, реалізують отримані знання в практичній діяльності, обізнані з сучасними інформаційними технологіями. Успішність пізнавальної

діяльності визначається мірою пізнавальної активності, що є метою, умовою і результатом пізнавальної діяльності особистості [129, с. 31]. Тому пізнавальну активність було визначено як критерій когнітивного компонента в структурі готовності.

Показниками такого критерію, як пізнавальна активність, виступали: наявність системи самостійно здобутих знань, вміння самостійно утворювати систему знань, обізнаність щодо застосування інноваційних та інформаційних технологій у самостійній роботі (інформаційні знання).

Операційно-діяльнісний компонент готовності до самостійної роботи характеризувався таким критерієм, як технологічна здатність. Для активного залучення студентів до самостійної роботи як основної форми їхньої навчальної діяльності необхідне формування уміння вчитися, тобто наявність навичок і вмінь оволодівати новими знаннями. Під технологічною здатністю розуміємо вміння студента ефективно і результативно будувати свою самостійну навчально-пізнавальну діяльність, методично правильно організувати самостійну роботу, налагоджувати співпрацю з викладачем та іншими студентами, вміння використовувати різноманітні засоби навчання. Технологічну здатність не можна визначити інакше, як здатність студента приймати на себе функції викладача, займати позицію “я – викладач” [96].

Показниками цього критерію стали: вміння визначати мету, зміст та обсяг самостійної роботи, здатність управляти самостійною роботою, планувати етапи виконання і досягати максимально ефективного результату, вміння застосовувати сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання при виконанні самостійної роботи (інформаційні вміння).

Оцінно-рефлексивний компонент готовності до самостійної роботи визначався таким критерієм як особистісна спрямованість. Показниками рівня сформованості оцінно-рефлексивного компонента готовності було обрано: спрямованість студента на розвиток умінь самоосвіти (наявність асоціативного, діалектичного, систематичного мислення); здатність до аналізу, структуризації, зіставлення інформації; здатність оцінювати межі

своїх знань; наявність організаторських та виконавчих здібностей (організованість, відповідальність, дисциплінованість, зібраність, уміння планувати, послідовність дій у самостійній роботі); наявність вольових якостей (цілеспрямованість, активність, рефлексивність, змобілізованість, почуття обов'язку).

У таблиці 2.1 згруповано визначені компоненти (мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, оцінно-рефлексивний), критерії (професійна спрямованість, пізнавальна активність, технологічна здатність, особистісна спрямованість) та показники готовності до самостійної роботи майбутніх учителів гуманітарних дисциплін в умовах кредитно-модульного навчання (свідоме сприйняття і виражений інтерес до майбутньої професії вчителя, потреба в самостійному здобутті професійних знань, умінь і навичок, спрямованість на досягнення цілей, прагнення до успіху, наявність системи самостійно здобутих знань, вміння самостійно утворювати систему знань, обізнаність щодо застосування інноваційних та інформаційних технологій у самостійній роботі, вміння визначати мету, зміст та обсяг самостійної роботи, здатність управляти самостійною роботою, уміння застосовувати сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання при виконанні самостійної роботи тощо).

Ступінь сформованості кожного з показників визначав рівень готовності до самостійної роботи. Відповідно до прояву кожного з показників було визначено три рівні готовності до самостійної роботи: низький, середній і високий.

Низький рівень готовності до самостійної роботи характеризувався слабо вираженою або взагалі відсутньою мотивацією професійної діяльності, відсутністю справжнього, непідробного інтересу до майбутньої професії учителя гуманітарних дисциплін, свідомого сприйняття майбутньої професії учителя, потреби у здобутті методологічних, загальнонаукових та професійних знань, спрямованості на досягнення цілей, прагнення до успіху і, як наслідок, – відсутністю системності знань, зв'язків між окремими

Таблиця 2.1

Компоненти, критерії та показники самостійної роботи майбутніх учителів гуманітарних дисциплін

Компоненти	Критерії	Показники
мотиваційний	професійна спрямованість	свідоме сприйняття і виражений інтерес до майбутньої професії вчителя
		потреба в самостійному здобутті професійних знань, умінь і навичок
		спрямованість на досягнення цілей, прагнення до успіху
когнітивний	пізнавальна активність	наявність системи самостійно здобутих знань
		вміння самостійно утворювати систему знань
		обізнаність щодо застосування інноваційних та інформаційних технологій у самостійній роботі (інформаційні знання)
операційно-діяльнісний	технологічна здатність	вміння визначати мету, зміст та обсяг самостійної роботи
		здатність управляти самостійною роботою, планувати етапи виконання і досягати максимально ефективного результату
		уміння застосовувати сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання при виконанні самостійної роботи
оцінно-рефлексивний	особистісна спрямованість	спрямованість на розвиток умінь самоосвіти (наявність асоціативного, діалектичного, систематичного мислення), здатність до аналізу, структуризації, зіставлення інформації, здатність оцінювати межі своїх знань
		наявність організаторських, виконавчих здібностей та вольових якостей

дисциплінами навчального курсу; невмінням оцінювати межі своїх знань, самостійно формувати систему знань, усвідомлювати міждисциплінарні зв'язки; низьким проявом умінь ставити мету, розробляти план та обирати способи виконання самостійної роботи; невмінням управляти самостійною роботою, визначати її зміст, обсяг та етапи виконання, здійснювати пошук, аналіз, структурування, зіставлення інформації; необізнаністю щодо використання сучасних інформаційних технологій та інноваційних методів навчання; низьким рівнем виконавчих якостей таких, як організованість, дисциплінованість, активність, відповідальність, змобілізованість. Низький рівень готовності відповідає ситуації, коли студент у своїх прагненнях обмежується, винятково під тиском обставин, виконанням завдань репродуктивного типу: підготовка відповідей на поставлені викладачем запитання з вивченого матеріалу, виконання практичних завдань за зразком, складання конспектів чи тез, плану занять тощо. Такий студент досить пасивний у підготовці до чергового аудиторного заняття, не поспішає прочитати додатковий матеріал, здобути знання із спеціальних джерел, самостійно підвищити рівень знань і вмінь.

Середній рівень готовності до самостійної роботи характеризувався проявом професійної спрямованості, інтересу до майбутньої професії учителя гуманітарних дисциплін, появою бажання реалізувати знання в професійній діяльності вчителя при проходженні практик, підготовці до виступів, дискусій, доповідей; появою системності у здобутих знаннях, обізнаності щодо використання комп'ютерних технологій для пошуку та обробки інформації, необхідної для виконання самостійної роботи; проявом вміння поставити мету, розробити план і обрати способи виконання самостійної роботи; здатності управляти самостійною роботою, визначати її зміст, обсяг та етапи виконання; наявністю умінь використовувати сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання при виконанні самостійної роботи; проявом здатності оцінювати межі своїх знань, самостійно формувати систему знань, усвідомлювати міждисциплінарні зв'язки; здатністю до аналізу, структурування, зіставлення інформації; проявом виконавчих здібностей та вольових якостей

таких, як організованість, дисциплінованість, відповідальність, самостійність, цілеспрямованість, активність, рефлексивність, змобілізованість, почуття обов'язку.

На цьому рівні у студентів виникало усвідомлене сприйняття майбутньої професії учителя гуманітарних дисциплін, з'являлися мотиви самоосвіти, хоча ці прояви носили ще нерегулярний характер; не усвідомлювалося значення самостійної роботи для формування умінь самоосвітньої діяльності, особистісних потреб у самоосвіті; знання з навчальних дисциплін носили здебільшого ізольований характер, водночас починали формуватися зв'язки між знаннями, утворюватися система знань. Студенти цього рівня не завжди самостійно вирішували професійно-навчальні завдання, здебільшого за вказівками і рекомендаціями викладача. На цьому рівні готовності студенти успішно виконували завдання репродуктивного типу (за зразком). Водночас виникала потреба розширити коло знань, бажання підвищити рівень складності завдань, здатність виконувати реконструктивно-варіативні завдання, рішення яких дозволяло на підставі отриманих раніше знань у змінних умовах знайти самостійні способи нестандартних рішень і підходів. При цьому передбачалося загальне непряме керівництво викладача.

Середній рівень сформованості готовності до самостійної роботи визначено як стадію переходу від пасивного слухання до активного учіння, усвідомлення необхідності самостійного надбання та удосконалення знань.

Високий рівень готовності студентів до самостійної роботи характеризувався стійкою професійною спрямованістю; глибоким, свідомим сприйняттям майбутньої професії учителя гуманітарних дисциплін; непідробним інтересом до професії учителя; розумінням необхідності виконання самостійної роботи для подальшого особистісного становлення в навчальному і професійному середовищах; постановою особистісно значущих мотивів і цілей у процесі самостійної роботи; вмінням чітко формулювати цілі, прагненням досягати їх оптимальним чином; умінням знаходити і раціонально

застосовувати різні джерела інформації та інноваційні технології у самостійній роботі; розвиненою здатністю оптимально управляти самостійною роботою — від планування до здійснення задумів, об'єктивного самооцінювання одержуваних результатів; наявністю високорозвинених організаторських та виконавчих здібностей, вольових якостей. Студенти цього рівня прагнули виконувати професійно спрямовані завдання евристичного і творчого типу, що передбачало пошукову діяльність, тобто міцну базу знань, умінь і навичок, творчу активність і потребу в самоосвіті. Взаємодія з викладачем відбувалася в режимі консультацій з обговоренням ключових питань.

Формування високого рівня готовності до самостійної роботи є кінцевою метою вищої освіти. У цьому зв'язку означений рівень готовності ми визначили як змобілізованість (повну готовність до самостійної роботи), тобто перехід готовності – стану студента до готовності – якості особистості студента як майбутнього вчителя. Змобілізованість студента розуміємо як багатофункціональний ресурс самостійної роботи, що забезпечував професійну спрямованість, пізнавальну активність, технологічну здатність, особистісну спрямованість, тобто ознаки, що надавали можливість студенту, як суб'єкту пізнавальної діяльності, сконцентрувати свої зусилля для успішного виконання самостійної роботи в постійно змінюваних умовах навчально-виховного процесу.

Визначені критерії, показники та характеристики рівнів готовності слугували для проведення дослідження стану готовності до самостійної роботи майбутніх учителів гуманітарних дисциплін в умовах кредитно-модульного навчання для визначення вихідного стану готовності на констатувальному етапі експерименту та динаміки змін стану готовності, що відбувалися на прикінцевому етапі формувального експерименту в експериментальних групах внаслідок поетапної реалізації визначених у теоретичній частині дослідження педагогічних умов формування готовності до самостійної роботи.

2.2. Дослідження стану готовності до самостійної роботи майбутніх учителів гуманітарних дисциплін в умовах кредитно-модульного навчання (констатувальний експеримент)

Експериментально – дослідна робота проводилась упродовж 2005-2010 років на базі Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» зі студентами історико-філософського факультету: напрям підготовки 6.020302 – Історія (контрольна група) і факультету української філології: напрям підготовки 6.020303 – Філологія (українська мова та література) (експериментальна група). В експерименті брали участь студенти 1 і 2 курсів, які готуються за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр». Загальна кількість респондентів складала 292, в тому числі 145 студентів ЕГ і 147 студентів КГ. Експериментально-дослідне навчання проводилося в межах дисципліни «Практичний курс іноземної мови (англійська мова)».

2.2.1. Мета і сутність констатувального етапу дослідження

Констатувальний етап було проведено з метою визначення стану готовності до самостійної роботи студентів-гуманітаріїв у умовах кредитно-модульного навчання на час початку експерименту. Визначення загальнометодологічної бази педагогічного експерименту ґрунтувалося на методології педагогічних досліджень, які детально розглянуто в роботах С. І. Архангельського [11], Ю. К. Бабанського [13], В. П. Беспалько [16, 17, 18], В. С. Гершунського [43], І. А. Зязюна [135], Н. В. Кузьміної [100] та ін.

Як емпіричні методи, використовувались експертні оцінки, самооцінка, анкетування, тестування, методи педагогічного спостереження, бесіди з викладачами і студентами, вивчення продуктів діяльності та досвіду, експеримент, дослідна перевірка. Для обробки результатів дослідження застосувалися порівняльні методи, кількісний та якісний аналіз, методи

математичної статистики (для вивчення процесу формування готовності до самостійної роботи).

На етапі констатувального експерименту вирішувалися такі завдання:

- ознайомлення з нормативно-організаційними документами (освітньо-професійними програмами, освітньо-професійними характеристиками, навчальними планами, індивідуальними навчальними планами та робочими програмами викладачів, індивідуальними навчальними планами студентів), що забезпечували функціонування кредитно-модульної системи навчання в процесі навчально-виховної підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін з напрямів підготовки філологія (українська мова і література), історія;
- ознайомлення зі станом організаційно-методичного забезпечення самостійної роботи майбутніх учителів гуманітарних дисциплін в умовах кредитно-модульного навчання;
- проведення попереднього дослідження стану готовності до самостійної роботи студентів: складання програми експерименту, забезпечення умов для його реалізації; організація спеціальної підготовки викладачів, які брали участь в експериментальній роботі; створення методичного забезпечення їхньої діяльності, а також діяльності всіх учасників експерименту; розробка діагностичних завдань і анкет контрольного зрізу;
- експериментальне обґрунтування розробленої у теоретичній частині дослідження структури готовності до самостійної роботи майбутніх учителів гуманітарних дисциплін у кредитно-модульній системі навчання: функціональності структури готовності, дієвості структурних критеріїв і визначених рівнів готовності студентів до самостійної роботи;
- експериментальне дослідження необхідності введення запропонованих у теоретичній частині педагогічних умов формування готовності до самостійної роботи майбутніх учителів гуманітарних дисциплін у кредитно-модульній системі навчання, а саме: забезпечення стійкої мотивації студентів до самостійної роботи; активізація суб'єктної позиції студентів щодо вибору видів, типів, форм і методів самостійної роботи та засобів її виконання;

залучення студентів до використання інформаційних та інноваційних технологій в самостійній роботі;

- аналіз і систематизація отриманих експериментальних результатів із проведенням їх якісної та кількісної обробки та представленням у вигляді таблиць та діаграм;
- співвіднесення результатів констатувального етапу експерименту з поставленими цілями і завданнями.

У таблиці 2.2 конкретизовано контингент студентів, які брали участь у констатувальному експерименті.

Таблиця 2.2

Контингент студентів, які взяли участь у констатувальному експерименті

Напрямок підготовки	Освітньо-кваліфікаційний рівень	Кваліфікація	Термін навчання	Кількість студентів
6.02.03.03 – Філологія (українська мова та література)	Бакалавр	Учитель української мови і літератури	4 роки	145
6.02.03.02 – Історія	Бакалавр	Учитель історії	4 роки	147

З таблиці 2.2 видно, що на констатувальному етапі експерименту брало участь 292 студенти, майбутні вчителі гуманітарних дисциплін. Як експерти були залучені 47 викладачів, які здійснювали навчально-виховну підготовку цих студентів.

Проаналізуємо результати констатувального етапу експерименту в послідовності вирішення поставлених завдань.

Зупинимось на результатах дослідження стану організаційно-методичного забезпечення самостійної роботи майбутніх учителів гуманітарних дисциплін в умовах кредитно-модульного навчання. Як відомо, основним нормативним документом, що визначає організацію навчального процесу у вищому навчальному закладі, є навчальний план. Навчальні плани підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін складено на підставі галузевого стандарту освітньо-логічної схеми гуманітарної підготовки. Вони визначають перелік та обсяг нормативних і вибіркових навчальних дисциплін, послідовність їх вивчення, конкретні форми проведення занять та їх обсяг, різновиди практик, графік навчального процесу, форми та засоби проведення поточного і підсумкового контролю, обсяг самостійної роботи з кожної дисципліни. План навчального процесу розподіляє бюджет навчального часу за семестрами, формами і видами навчальної діяльності студентів. На самостійну роботу відводиться не менше 1/3 частини всього навчального часу.

Для визначення місця самостійної роботи в навчальному процесі при підготовці студентів було зроблено витяг з навчальних планів, де показано співвідношення загального обсягу аудиторних занять та самостійної роботи, а також видів практик з напрямів підготовки: 6.020303; 7.020303; 8.020303 – Філологія (українська мова і література); 6.020302; 7.020302; 8.020302 – Історія (Додаток В).

Як видно з наведених даних, загальний обсяг самостійної роботи в навчальних планах студентів означених напрямів підготовки наближується до обсягу аудиторних занять, а подекуди перевищує його, що відповідає сучасним вимогам і свідчить про необхідність збільшення питомої ваги самостійної роботи в навчальному процесі.

Для з'ясування стану організації самостійної роботи студентів розглянуто 47 робочих навчальних програм з різних дисциплін, складених викладачами, які здійснюють підготовку майбутніх учителів гуманітарних дисциплін. Робочі програми навчальних дисциплін для професійної

підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін розроблені відповідно до вимог ОПП та ОКХ, визначають мету і завдання дисципліни, регламентують її структуру і зміст, послідовність та організаційні форми вивчення матеріалу, розподілу навчального часу за формами занять, форми і засоби потокового та підсумкового контролю, критерії оцінювання знань та інформаційне забезпечення дисципліни. При складанні робочих програм використовувався модульний принцип побудови курсу дисциплін навчального плану. Модуль, як дидактична одиниця навчальної інформації, містить певну дозу загальнотеоретичних і професійних знань, що формують майбутнього вчителя.

У робочих програмах викладачів, які здійснюють навчально-виховний процес на гуманітарних напрямках, присутні такі розділи: мета і завдання навчальної дисципліни; тематичний план; зміст програми за темами; плани занять; завдання для самостійної роботи студентів; тематика контрольних робіт; критерії оцінок; рекомендована література. На підставі робочих програм розроблені тексти лекцій, тематики контрольних, курсових робіт, завдання для самостійної роботи, навчальні посібники та підручники, екзаменаційні білети.

Отже, самостійна робота студентів входить до структури робочої програми, стає обов'язковою вагомою складовою навчання і має бути забезпечена навчально-методичними засобами, передбаченими для вивчення конкретної навчальної дисципліни (підручниками, навчально-методичними посібниками, конспектами лекцій викладачів, завданнями для самостійної роботи, системою планування, контролю і оцінювання самостійної роботи тощо). У таблиці 2.3 подано усереднені показники розподілу типів завдань для самостійної роботи в навчальних робочих програмах викладачів, які здійснювали навчально-виховну підготовку майбутніх учителів гуманітарних дисциплін.

Таблиця 2.3

**Розподіл видів самостійної роботи студентів у навчальних
програмах викладачів (усереднені показники)**

Типи самостійних робіт	Наявність у робочих навчальних програмах
Репродуктивні	56,3 %
Реконструктивно-варіативні	24,5 %
Евристичні	10,9 %
Творчі	8,3 %

Як видно з таблиці 2.3, більш ніж половина завдань мала репродуктивний характер. Крім того, можна відзначити, що завдання для самостійної роботи в більшості робочих програм не утворювали системи завдань, що ускладнюються, а зводилися здебільшого до самостійного опрацювання декількох питань курсу дисципліни, до виконання завдань переважно репродуктивного і реконструктивно-варіативного типу. Майже не пропонувались евристичні та творчі завдання (розробка проектів, виконання індивідуальних науково-дослідницьких завдань, розробка веб-квестів, сценарію рольових ігор, диспутів, дискусій тощо), не оцінювався їх обсяг, не завжди визначалися критерії оцінювання та форми контролю самостійної роботи, витрати часу на виконання, не визначалася професійна спрямованість завдань. Студентам не надавалася можливість планувати свою самостійну роботу, контролювати власні досягнення при виконанні самостійної роботи і тим самим усвідомлено підвищувати рівень складності самостійних завдань. Як джерела інформації для виконання самостійних завдань рекомендувалися підручники, конспекти лекцій, методичні розробки викладачів і дуже рідко мережа Інтернет.

Як показало опитування і бесіди, більшість (65,7 %) досвідчених викладачів зі стажем роботи від 20 років і більше, на жаль, не володіли на

достатньому рівні комп'ютерними технологіями, невиправдано негативно ставилися до використання Інтернету, не враховували необхідність розвитку вмінь володіння комп'ютером у студентів як джерелом інформації із застосуванням Інтернету і як зручного способу обробки та представлення інформації, тобто не усвідомлювали змін інформаційного простору, вважали за краще рекомендувати студентам друковані джерела інформації та обробляти інформацію традиційними методами. На кафедрах не розроблялися методичні рекомендації для викладачів з питань організації самостійної роботи, визначення особливостей і характерних рис самостійної роботи в умовах кредитно-модульного навчання, не розроблялася класифікація різновидів і форм самостійної роботи.

Для визначення ставлення викладачів і студентів до самостійної роботи в умовах кредитно-модульного навчання було розроблено анкети «Самостійна робота студентів в умовах кредитно-модульного навчання» (для викладачів) (Додаток Д) і «Самостійна робота в умовах кредитно-модульного навчання» (для студентів) (Додаток Е).

В анкеті для викладачів висвітлювалися погляди на роль самостійної роботи в нових умовах навчання, оцінювання рівня загальної готовності університету до переходу на нову систему навчання, ставлення викладачів до суттєвого збільшення обсягу самостійної роботи, визначення заходів, що сприятимуть збільшенню обсягу самостійної роботи тощо.

В анкетуванні брали участь 47 викладачів, які здійснюють навчально-виховний процес з підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін. Результати анкетування (див. дод. Д) свідчать про те, що більшість викладачів позитивно ставилися до введення кредитно-модульної технології навчання і вважали, що самостійна робота є найважливішою складовою навчально-виховного процесу (89,1%), основою вищої професійної освіти, високо оцінювали рівень навчально-методичного (50,7 %) та кадрового забезпечення університету (82,7 %), готовність викладачів для переходу до кредитно-модульної системи навчання (51,6 %), але дотримувалися думки,

що готовність студентів самостійно навчатися низька і тому необхідно вжити необхідні заходи щодо формування готовності до виконання самостійної роботи (58,6 %). Значна кількість викладачів негативно ставилися до збільшення обсягу самостійної роботи за рахунок аудиторних занять, (64,2 %). Викладачі зауважували, що ефективність самостійної роботи значно зросте, якщо в навчальних планах буде відведено більше часу на керівництво самостійною роботою студентів. У даний час навчальне навантаження передбачено тільки для керівництва курсовими, дипломними роботами і педагогічною практикою.

Для визначення найбільш важливих заходів, які необхідно вжити для підвищення рівня готовності до самостійної роботи, скористалися оцінкою викладачів. Викладачам було запропоновано обрати один з десяти заходів найбільш важливий щодо сприяння, на їхній погляд, активізації готовності до самостійної роботи (див.табл.2.4).

Таблиця 2.4

Значущість заходів, що впливають на підвищення рівня готовності студентів до самостійної роботи (за визначенням викладачів)

№	Заходи	Результати опитування (у відсотках)	Рейтингове місце
1.	Використання міжпредметних зв'язків	0	
2.	Фасилітація навчального процесу	2,1	
3.	Моніторинг якості знань	2,1	
4.	Надання студентам можливості широкого доступу до комп'ютерів і виходу в Інтернет	12,9	4
5.	Розробка системи самостійних завдань, що ускладнюються з урахуванням інтересів студентів та надання можливості вільного вибору видів завдань	23,4	1

Продовж. табл. 2.4

6.	Створення єдиного інформаційного простору в університеті	10,6	5
7.	Розробка навчально-методичних посібників для викладачів з метою ознайомлення з особливостями структури діяльності викладача в умовах модернізації освіти	17	3
8.	Розробка класифікатора самостійних робіт	2,1	
9.	Розробка навчально-методичних посібників для студентів з метою ознайомлення студентів з уміннями і навичками виконання самостійних завдань	21,3	2
10.	Проведення факультативних занять для розвитку вмінь і навичок виконання самостійної роботи	8,5	6

Як видно з табл. 2.4, найбільш важливими заходами, що впливають на підвищення рівня готовності студентів до самостійної роботи, викладачами було обрано: розробка системи самостійних завдань, що ускладнюються (репродуктивні – реконструктивно-варіативні – евристичні – творчі) з урахуванням інтересів студентів та надання можливості вільного вибору видів завдань (23,4%); розробка навчально-методичних посібників для студентів з метою ознайомлення студентів з уміннями і навичками виконання самостійних завдань (21,3 %) та для викладачів з метою ознайомлення з особливостями структури діяльності викладача в умовах модернізації освіти (17 %); надання студентам можливості широкого доступу до комп'ютерів і виходу в Інтернет (12,9 %). Викладачами було висловлене бажання відкрити в університеті курси комп'ютерної підготовки на рівні користувача (54,7% опитаних). Як свідчать результати анкетування, найбільш важливими функціями самостійної роботи викладачі визнали: формування готовності до

самоосвіти (36,2 %), формування самостійності як професійної риси (31,9 %); поглиблення і зміцнення знань, умінь і навичок (21,3 %), тобто вони свідомо виокремлювали і, можна припустити, забезпечували формування внутрішньої мотивації студентів щодо виконання самостійної роботи (див. дод.Д). Водночас викладачами визначався недостатній рівень сформованості основних умінь і навичок, необхідних для виконання самостійної роботи, труднощі, які виникали у студентів при написанні рефератів, курсових та дипломних робіт тощо (конспектування, кодування, структуризація, згортання і розгортання інформації, презентація рефератів, курсових робіт, індивідуальних завдань, навичок читання тощо). Тільки 21,3 % опитаних викладачів розробляли систему самостійних завдань, що ускладнюються (репродуктивні-евристичні-творчі) з відповідною шкалою оцінювання для стимулювання і підвищення рівня готовності до самостійної роботи студентів, а 78,7 % не приділяли цьому достатньої уваги. Інноваційні технології навчання також не знайшли ще відповідного застосування в самостійній роботі студентів, а саме: особистісно-орієнтоване навчання запроваджували 25,5 % викладачів, створення системи суб'єкт-суб'єктних відносин в процесі самостійної роботи здійснювали 29,8 % викладачів, інтерактивні методи навчання в самостійній роботі студентів (ділові та рольові ігри, діалогічні технології, розробка спільних проектів, організація студентських конференцій, організація спілкування через Інтернет, створення web-сторінок, web-квестів) використовували 31,9 % опитаних. Впровадження комп'ютерних інформаційних технологій в самостійній роботі студентів також здійснювалось на недостатньому рівні: пошук інформації в мережі Інтернет здійснювали 29,8 % викладачів, діалог зі студентами і колегами в мережі Інтернет здійснювали тільки 12,8 %, власні web-сторінки розробили 10,6 % викладачів (див. дод. Д). Отже, результати анкетування викладачів свідчили щодо необхідності впровадження визначених у теоретичній частині педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін.

Для виявлення ставлення студентів до самостійної роботи в умовах кредитно-модульного навчання проаналізуємо результати опитування студентів за розробленою анкетною (див. дод. Е). На запитання «Яке навчання є більш ефективним – традиційне, де оцінювання результатів навчальної діяльності відбувається на іспитах, чи за кредитно-модульною системою, де збільшується питома вага самостійної роботи, а результати навчання оцінюються впродовж семестру за підсумками самостійної роботи?», студенти, майбутні вчителі гуманітарних дисциплін, відповіли таким чином: більшість з них вважали, що кредитно-модульна технологія навчання, в якій результати навчання оцінюються впродовж семестру за підсумками самостійної роботи, є продуктивнішою (75,3 %) і тільки 24,7 % надали перевагу традиційній системі навчання, де оцінювання результатів навчальної діяльності відбувається здебільшого на іспитах. Більшість з них (69,7 %) визнали самостійну роботу, як найважливішу складову навчального процесу в умовах кредитно-модульного навчання, а 30,3 % студентів вважали, що самостійна робота займає таке ж саме місце, як інші складові. Студенти визнали (65,4 %) можливість частково самостійно вивчити навчальний матеріал. Проте 34,6 % студентів не вбачали такої можливості.

Як найважливіші джерела інформації при виконанні самостійної роботи студенти вибрали власні конспекти лекцій і практичних занять (72,4%); підручники та посібники, що вказані викладачами, здебільшого використовували 21,8 % студентів. Підручники і посібники, що підібрані самостійно, при виконанні самостійної роботи застосовували 4 % студентів, а мережею Інтернет, як джерелом навчальної інформації, систематично користувалися тільки 1,8 % опитаних, що можна пояснити або відсутністю навичок роботи в Інтернеті, або неможливістю доступу до Інтернету в зручний час і в затишному місці.

За найважливішу причину, що ускладнює виконання самостійної роботи, студенти визнавали недостатнє забезпечення підручниками і

посібниками в особистому користуванні (43,7%), що свідчить про недостатню забезпеченість необхідними підручниками і посібниками бібліотечного фонду університету і потребує пильної уваги з боку відповідних підрозділів. Можливо, саме за таких обставин, як головне джерело знань, студенти застосовують власні конспекти. Як другу причину, що ускладнювала виконання самостійної роботи, студенти вважали перевантаженість навчальною роботою в семестрі (21,4 %), що можна пояснити відсутністю узгодженості в плануванні самостійної роботи з різних дисциплін на кафедрах університету. Третьою причиною була визнана обмеженість доступу до Інтернету (15,1 %).

На запитання «Скільки позааудиторного часу протягом доби ви витрачаєте на виконання самостійних завдань?» 6 % опитаних відповіли, що витрачають на самостійну роботу більше 3 годин на добу, 29 % - від 2 до 3 годин на добу; 46 % - від 1 до 2 годин; 11 % - менше 1 години; 8 % призналися, що не займаються взагалі самостійною роботою. Тобто більшість студентів витрачала на самостійну роботу від 1 години до 2 годин на добу. Для наочності результати опитування представлені на рис. 2.1.

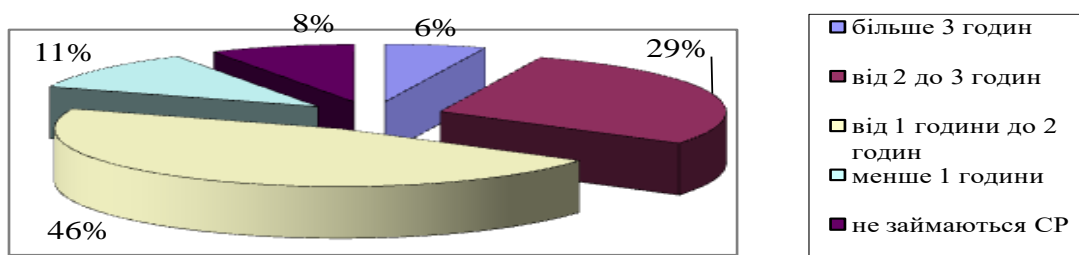


Рис.2.1 Час, виділений студентами на самостійну роботу протягом доби

Анкетування показало, що найважливішими функціями самостійної роботи студенти вважали: 1) поглиблення і зміцнення знань, умінь і навичок (56,4 %); 2) поліпшення навчальних показників (28,2 %). Водночас надавали значення самостійній роботі як підґрунтя для формування самостійності як професійної риси тільки 4,9 % студентів, готовності до самостійної

професійної діяльності – 6,3 %), самонавчання – 4,2 %.

Отримані результати свідчать про те, що студенти в деякій мірі усвідомлювали суттєвий потенціал самостійної роботи для професійного зростання впродовж навчання, визнавали, що саме кредитно-модульна система навчання, яка направлена на самостійну роботу і постійний контроль за її виконанням, створює для цього необхідні умови.

Для визначення чинників, що впливають на формування готовності до самостійної роботи в дослідницько-експериментальному режимі, ми спиралися на результати анкетування студентів. Їм було запропоновано з десяти чинників відзначити такий, що, на їх думку, найбільш ефективно впливає на активізацію процесу формування готовності до самостійної роботи. Результати опитування наведено у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

**Значущість чинників, що впливають на ефективність формування
готовності до самостійної роботи (за визначенням студентів)**

№	Чинник впливу	Відсоток студентів, що обрали відповідь
1	можливість професійного самовдосконалення	8,1
2	можливість отримати високу оцінку	33,5
3	можливість самостійного вибору завдання	9,7
4	використання інформаційних технологій	17,3
5	умови кредитно-модульного навчання	2,1
6	бажання працювати самостійно	7,4
7	своєчасна допомога викладача	5,1
8	задоволення від процесу навчання	6,5
9	сприятливі умови для занять	8,5
10	спілкування з одногрупниками	1,8

Як видно з табл.2.5, найбільш впливовими чинниками формування готовності до самостійної роботи студентами майбутніми вчителями

гуманітарних дисциплін було визнано: можливість отримати високу оцінку (33,5 %), використання інформаційних технологій (17,3 %), можливість самостійного вибору завдання (9,7 %), сприятливі умови для занять (8,5 %).

Хоча перевага була надана такому чиннику як можливість отримати високу оцінку (33,5 %), водночас результати анкетування підтвердили актуальність педагогічних умов, що були визначені в процесі теоретичного дослідження проблеми формування готовності до самостійної роботи.

На запитання «Яким видам завдань для самостійної роботи ви надаєте перевагу – репродуктивним, реконструктивно-варіативним, евристичним чи творчим?» відповіді розподілились таким чином: 12 % надають перевагу репродуктивним завданням, 25 % – реконструктивно-варіативним, 29 % – евристичним і 34 % – творчим. Тобто, визначилось протиріччя між пропозиціями викладачів та запитамі студентів щодо видів самостійної роботи. Для наочності на рисунках 2.2 і 2.3 приведено розподіл типів завдань, що пропонують викладачі і що бажають виконувати студенти.



Студенти вважали, що саме евристичні та творчі завдання сприяють становленню самостійності, активності, дисциплінованості, готовності до самоосвіти. Водночас, окремі з них усвідомлювали, що для виконання творчих завдань необхідна наявність певних знань, умінь і навичок, які здобуваються при виконанні репродуктивних завдань під безпосереднім керівництвом викладача на початковому етапі, і реконструктивно-варіативних завдань під опосередкованим керівництвом викладача, про що свідчили окремі відповіді студентів, майбутніх учителів української мови і літератури, наприклад такі, як-от:

Студентка Ганна Б: «Я вважаю, що сприяти розвитку нашої змобілізованості (повної готовності) до самостійної роботи можуть завдання евристичного і творчого типів. При виконанні таких завдань ми можемо не тільки засвоїти необхідний матеріал, але й висловити власні думки, своє ставлення, що певною мірою є важливим для майбутнього філолога, який має бути людиною обізнаною, але зі своїм баченням довкілля. В процесі виконання самостійної роботи студент не лише закріплює вивчений матеріал, а й виховує в собі наполегливість, старанність, розвиває пам'ять, спостережливість, самостійність».

Студентка Марина Ш.: «Творчі види самостійної роботи сприяють покращенню навчальних результатів, дають змогу проявити свої здібності, а, мабуть, і талант, розкрити себе як особистість. Без сумнівів, самостійна робота сприяє нашому професійному формуванню. Але не треба забувати, що саме викладач є направником, радником, «базою» в навчальному процесі».

Студентка Катерина Л. «Я вважаю, що виконання творчої самостійної роботи набагато цікавіше, тому що в такій спосіб ми набуваємо професійної майстерності – цікаво проводити шкільні уроки, творчо викладати матеріал, а не в стандартних, запланованих рамках. Виконання самостійних творчих завдань сприяє формуванню творчої особистості, і у цьому нам допомагають наші викладачі».

Таким чином, деякі студенти усвідомлювали, що самостійна робота сприяє не тільки успішності навчальної діяльності, але й професійному становленню, розвитку важливих особистісних якостей майбутнього вчителя, а саме самостійності, наполегливості, спостережливості, старанності тощо. Вони визнали, що самостійна робота є основою творчої співпраці студента і викладача, в процесі якої формується особистість майбутнього вчителя. Важливо, щоб викладачі уважно ставилися до творчих запитів студентів і допомагали їм реалізувати бажання творчості.

Діяльність викладача з формування готовності до самостійної роботи на кожному етапі повинна резонувати з навчальною діяльністю студента. При цьому важливо допомогти студентові визначити свій рівень готовності і всебічно сприяти його підвищенню. Ми вважаємо, що викладачі повинні більше уваги приділяти розробці завдань для самостійної роботи з елементами новизни і творчості для того, щоб зацікавити студентів, надати їм можливість вибрати саме таке завдання, яке захопить їх, примусить працювати наполегливо, створить атмосферу успіху і бажання самостійно виконати завдання, не дивлячись на витрачений час. Наявність цілісної структури різноманітних завдань сприятиме розвитку особистості студента, формуванню стійкої мотивації до навчання, визначенню індивідуальної траєкторії навчання.

Різний рівень вихідної підготовки призводив до необхідності асинхронізації процесу формування готовності до самостійної роботи і постійного нівелювання рівнів. Тому, з метою визначення початкової підготовки студентів, ми проводили вхідне тестування.

Успіхи в навчальній діяльності та формування готовності до самостійної роботи не завжди йдуть за наростаючою. Виникають різного роду обставини (стан здоров'я, психічний стан, вплив оточуючого середовища, проблеми особистісного характеру і багато інших причин, що притаманні студентському віку), що призводять до збоїв у процесі навчання. При організації самостійної роботи викладачу необхідно це передбачити і створити умови для виправлення ситуації. Можна розподілити студентів на гомогенні групи (з однаковим рівнем вихідної підготовки), а можна створити гетерогенні групи (з різним рівнем вихідної підготовки). Саме самостійна робота, що здійснюється студентом при виконанні завдання вибраного ним самим з урахуванням особистого інтересу, надає можливість нівелювання і корекції рівня початкової підготовки.

Зростанню мотивації виконання самостійної роботи сприяли дві об'єктивні зовнішні обставини: по-перше, значне місце, яке посідає

самостійна робота в навчальних планах (не менше 50% від загального обсягу навчального навантаження) дозволяло створити умови для індивідуалізації та диференціації процесу навчання; по-друге, самостійна робота стає рівноправною складовою кредиту, що дозволяло студентів послідовно і планомірно здобувати знання, закріплювати їх при складанні модулів, а викладачу – управляти навчальною діяльністю і постійно контролювати процес навчання. Для плідної співпраці зі студентами викладачу необхідно було визначити межі використання певних технологій і методів, що дозволить сформувати готовність до самостійної роботи на належному рівні [65].

Водночас ми звернули увагу на те, що бажання студентів виконувати евристичні й творчі різновиди завдань не завжди співпадало з їх можливостями і рівнем готовності, а також з пропозиціями, що надавали викладачі. У відповідях викладачів і студентів спостерігалися протиріччя: студенти бажали виконувати творчі та евристичні завдання для самостійної роботи і, проте, мало часу приділяли самостійній роботі. Викладачі усвідомлювали переваги кредитно-модульної системи навчання, визнавали суттєву роль самостійної роботи, але при визначені комплексу самостійних завдань надавали перевагу завданням репродуктивного типу. Тобто потреба в докорінній зміні характеру самостійної роботи в умовах кредитно-модульного навчання вступала в протиріччя з домінуючим традиційним підходом до використання її потенціалу. Ми вбачаємо, що ситуацію може виправити надання студентіві можливості вибору саме такого завдання, яке було б для нього цікавим і посильним та, водночас, сприяло бажанню підвищити рівень готовності до самостійної роботи, тобто впровадження другої визначеної в теоретичній частині дослідження педагогічної умови – активізація суб'єктної позиції студентів щодо вибору видів, типів, форм, методів самостійної роботи та засобів її виконання

2.2.2. Стан сформованості готовності майбутніх учителів до самостійної роботи в умовах кредитно-модульного навчання на констатувальному етапі. Наступним завданням констатувальної частини експерименту з'явилося проведення попереднього визначення готовності до самостійної роботи студентів-гуманітаріїв відповідно до визначених нами компонентів, критеріїв та показників.

У таблиці 2.6 перелічено методи емпіричних досліджень, що використовувались в дослідно-експериментальній частині роботи.

Таблиця 2.6

Методи емпіричних досліджень

Назва	Джерело
Анкета для студентів: «Самостійна робота студентів в умовах кредитно-модульного навчання»	Додаток Е
Анкета для викладачів: «Самостійна робота студентів в умовах кредитно-модульного навчання»	Додаток Д)
Діагностика рівня парціальної готовності до професійно-педагогічного розвитку.	[178, с. 421]
Діагностика спрямованості навчальної мотивації	Додаток Ж
Діагностика рівня саморозвитку і професійно-педагогічної діяльності (Л.І.Бережнова) (тест)	[178, с. 411]
Діагностика "Шкала потреби в досягненні"	[178, с. 98]
Тест «Мотивація успіху і боязнь невдач»	[39, с. 259]
Тест на схильність до педагогічної діяльності	[135, с. 189]
Тест «Рівень суб'єктивного контролю»	[146, с. 302]
Диференційно-діагностичний опитувальник (ДДО) Є.Климова	[84, с. 569]

Як видно з таблиці 2.6, визначений комплекс методів емпіричних досліджень надав можливість провести дослідження стану сформованості

готовності до самостійної роботи студентів відповідно до визначених компонентів, критеріїв та показників.

Визначальним компонентом у структурі готовності до самостійної роботи нами було виокремлено мотиваційний компонент. Відомо, що саме мотиви визначають діяльність людини і саме вони є джерелом активності особистості й умовою ефективного оволодіння знаннями, вміннями і навичками.

Для діагностики мотиваційного компонента готовності за визначеним критерієм «професійна спрямованість», з такими показниками як свідоме сприйняття та виражений інтерес до майбутньої професії учителя гуманітарних дисциплін; потреба в самостійному здобутті професійних знань, умінь і навичок; спрямованість на досягнення цілей, прагнення до успіху, було використано такі методики: методика діагностики педагогічної спрямованості студентів «Тест на схильність до педагогічної діяльності» [135, с. 189], диференціально-діагностичний опитувальник (ДДО) Є. Клімова [84, с. 187], методика діагностики "Шкала потреби в досягненні" [178, с. 98], методика діагностики «Мотивація успіху та боязнь невдач» [39, с. 259], методика діагностики рівня саморозвитку і професійно-педагогічної діяльності (Л.Н. Бережнова) [178, с. 411], методика діагностики спрямованості навчальної мотивації (розробка автора) (див. додаток Ж), методика діагностики рівня парціальної готовності до професійно-педагогічного саморозвитку (карта самооцінки готовності до самоосвітньої діяльності) [178, с. 421]. У процесі констатувального етапу експерименту використовувалась також система тестів та самостійних завдань для контролю рівня знань студентів з практичного курсу англійської мови.

Для діагностики першого показника: свідоме сприйняття і виражений інтерес до майбутньої професії вчителя було використано такі методики: «Тест на схильність до педагогічної діяльності» [135, с.189], ДДО Є. Клімова [81, с.569], методика діагностики спрямованості навчальної мотивації (Додаток Ж), методика діагностики рівня парціальної готовності до професійно-педагогічного саморозвитку (мотиваційний компонент) [178,

с. 421]. Означені методики дали можливість діагностувати педагогічну спрямованість студентів, виявити домінуючу сферу професійних інтересів і придатність до педагогічної професії. Вони були побудовані на визначенні характерологічних особливостей особистості. У психології було доведено тісний зв'язок між професійними інтересами і характерологічними особливостями [30, с.191].

Результати тестування рівня сформованості готовності студентів за показником «свідоме сприйняття і виражений інтерес до майбутньої професії вчителя» подано в Додатку И. Проаналізуємо одержані результати за кожною з використаних методик. Тестування на схильність до педагогічної діяльності показали, що студентів, яким не підходять професії з частими і напруженими міжособистісними контактами (до яких належить професія вчителя) не виявилось ні в ЕГ, ні в КГ, що свідчило про відсутність серед студентів, майбутніх учителів гуманітарних дисциплін випадкових для педагогічної діяльності осіб. Кількість студентів, які будуть відчувати певний дискомфорт, працюючи вчителем, і тому потребують зусиль для його подолання, склала 46,2 % у КГ і 51,7 % у ЕГ. Відносна кількість студентів, яких робота вчителя задовольнятиме, хоч і завдаватиме певних незручностей, виявилось у КГ 35,4 % і в ЕГ 33,1 %. Кількість студентів, яких повністю задовольнятиме професія вчителя складала 18,4 % у КГ і 15,2 % в ЕГ.

Групу студентів, які відчували б певний дискомфорт, працюючи вчителем, було ідентифіковано як таку, що мала низький рівень схильності до педагогічної діяльності. Групу студентів, яких робота вчителя задовольнятиме, хоч і завдаватиме певних незручностей, віднесли до такої, що мала середній рівень схильності до педагогічної діяльності. Студентів, яких повністю задовольнятиме професія вчителя, вважали як таку, що мала високий рівень схильності до педагогічної діяльності. Наявність незначної кількості студентів з високими показниками схильності до педагогічної діяльності як у контрольних, так і в експериментальних групах, пояснюємо

психологічними особливостями студентів. Наприклад, на запитання «Чи довго у вас в душі зберігається враження від різних переживань, що виникають під час спілкування?», майже всі студенти (91,6%) відповіли позитивно. Дійсно, серед студентів спостерігається прояви образливості, вразливості, нестійкої психіки. Молодому віку притаманна часта зміна настрою, що супроводжується чергуванням піднесення і спаду, гостра реакція на критику в свою адресу, соромливість. На нашу думку, такі обставини частково призвели до низьких показників рівня схильності до педагогічної діяльності.

Наступною методикою дослідження показника «свідоме сприйняття і виражений інтерес до майбутньої професії учителя» за критерієм «професійна спрямованість» був ДДО Є.Климова [84, с. 569], спрямований на визначення здатності людини здійснювати діяльність в одній із п'яти основних типів професій: типу П – людина-природа; типу Т – людина-техніка; типу Л – людина-людина; типу З – людина-знакова система; типу Х – людина-художній образ. За результатами діагностики по ДДО визначалися не лише усвідомлювані професійні інтереси, але й інші особистісні утворення: схильності, здібності, відповідність характерологічних особливостей особистості вимогам професії.

Результати тестування за ДДО показали (див. додаток І), що майбутні вчителі гуманітарних дисциплін віддали перевагу професіям типу Л – «людина – людина», відносна кількість таких студентів складала 66,7% – у КГ і 62,8 % – в ЕГ. Друге місце посіли професії типу Х – «людина – художній образ» (16,3 % – КГ; 22,7 % – ЕГ). Більша наповненість цієї групи професій спостерігалась у студентів майбутніх учителів української мови та літератури, що пояснюється, на нашу думку, опрацюванням значної кількості художніх творів студентами цього напрямку підготовки, що передбачало аналіз, критику і входження в образ літературних героїв, розвиток художньої уяви тощо. Далі за рейтингом визначалися професії типу П – людина-природа (9,5 % в КГ і 11 % в ЕГ). Отже можна зробити

висновок, що більшості студентів властиві характерологічні риси, що відповідали обраній ними професії учителя.

За результатами опитування студентів за розробленою методикою діагностики спрямованості навчальної мотивації (див. дод. Ж) були визначені причини, за яких студент вступив до університету, роль та місце освіти в житті студентства, ставлення до навчальної діяльності і самостійної роботи тощо. На запитання «За яких причин ви вступили до університету?» лише 40,9% студентів у КГ і 37,5% в ЕГ відповіли, що за бажанням стати вчителем; 41,8% студентів у КГ і 45,3% в ЕГ відповіли, що причиною вступу до університету є бажання отримати диплом про вищу освіту; 15,2% у КГ і 15,4% в ЕГ хочуть отримати незалежність і самостійність. Тільки 2,1% в КГ і 1,8% в ЕГ вступили до університету за бажанням слідувати улюбленому вчителю. Ніхто із студентів першого курсу не виявив бажання займатися наукою. І тільки 2% студентів другого курсу виявили інтерес до наукової діяльності. За результатами бесіди зі студентами та анкетування з'ясувалось, що ніхто з них не зміг визначити таку найважливішу сферу людської діяльності, як наука. Студенти не мали уявлення про те, де і як можна займатися наукою в університеті. Більшість студентів не усвідомлювали головної мети вищої педагогічної освіти – особистого і професійного розвитку та становлення, а розглядали її як можливість влаштуватися на роботу, гарантію стабільності і можливості матеріального благополуччя, престижу (75,3% – КГ, 78,6% – ЕГ). Отримані результати свідчать про обмеженість запитів студентів, спрямованість на зовнішні мотиви. Свою активність на заняттях більшість студентів (68,2% у КГ і 71,1% в ЕГ) пояснювали бажанням отримати високу оцінку (і в результаті – стипендію), а не бажанням підвищувати рівень знань. На здобуття знань було налаштовано тільки 9,1% студентів КГ і 7,8% – ЕГ. Принаймні, відповіді були відвертими.

Підсумкові результати діагностування за першим показником критерію професійна спрямованість, а саме – свідоме сприйняття і

виражений інтерес до майбутньої професії учителя за трьома методиками свідчили про те, що кількість студентів, які на констатувальному етапі експерименту виявили високий рівень спрямованості на вчительську професію, інтерес до майбутньої професії, наявність манер поведінки, рис характеру і якостей, що властиві професії вчителя, не склала більшості (21,8 % у КГ і 18,4 % в ЕГ). На середньому рівні за цим показником знаходилася приблизно однакова кількість студентів (32,6 % – КГ і 32,7 % – ЕГ), а найбільша кількість студентів перебувала на низькому рівні сформованості цього показника – 45,6 % у КГ і 48,9 % в ЕГ (див. дод. І).

Визначальна роль у формуванні свідомого сприйняття та інтересу до майбутньої професії вчителя належить викладачам, які повинні ненав'язливо, тактовно, цілеспрямовано, крок за кроком розвивати у студентів схильність до педагогічної діяльності, спрямовувати мотивацію навчання на внутрішні аспекти такі, як потреба в самовдосконаленні, саморозвитку. Як було встановлено за результатами бесід зі студентами, свідоме сприйняття і виражений інтерес студента до майбутньої професії учителя започатковується з інтересу до навчання, з поваги до викладача, захопленості викладацькою майстерністю, бажання слідувати викладачу-професіоналу. Саме викладач має бути рушійною силою, що викликає інтерес до майбутньої професії учителя, дає поштовх до усвідомлення ролі самостійної роботи, до необхідності розвитку її умінь і навичок як фундаменту для навчальної, а надалі й професійної діяльності.

Для діагностики другого показника критерію «професійна спрямованість», який ми визначили як потребу в здобутті професійних знань, умінь і навичок, було використано методика діагностики рівня парціальної готовності до професійно-педагогічного саморозвитку (мотиваційний компонент) [178, с. 421]. Мотиваційний компонент карти самооцінки готовності до самоосвітньої діяльності складався з дев'яти запитань, спрямованих на визначення рівня потреби в самостійному здобутті професійних знань, умінь і навичок. Відповіді було оцінено за

дев'ятибальною шкалою. Сума набраних балів надала можливість визначити рівень потреби студентів у здобутті професійних знань (низький, середній, високий). Як головні чинники, що сприяли розвитку потреби в самостійному здобутті професійних знань, умінь і навичок, студенти КГ обрали «почуття обов'язку і відповідальності» (37,8%), «впевненість у своїх силах» (33,6%), «прагнення отримати хорошу оцінку» (28,6 %). В ЕГ найбільше значення студенти надавали допитливості (35,7%), впевненості у своїх силах (33,6%), прагненню отримати хорошу оцінку (30,7 %). Таким чином, за результатами цієї діагностики також було простежено, що потребу в самостійному здобутті знань студенти підсвідомо розглядали як можливість отримати високу оцінку (третє рангове місце), а не як основу для саморозвитку (сьоме рангове місце). Результати діагностики за показником «потреба в самостійному здобутті професійних знань, умінь і навичок» подано в Додатку К. Спостерігалася схожість розподілу студентів за рівнями потреби в самостійному здобутті професійних знань, умінь і навичок в контрольній і експериментальній групах. На перше місце студенти обох груп поставили другорядні чинники, не усвідомлюючи, що потреба в самостійній роботі виникає як наслідок професійної спрямованості, прагнення до самоосвіти, усвідомлення особистої і суспільної значущості педагогічної освіти і педагогічної діяльності.

Результати дослідження за наступним, третім показником критерію професійної спрямованості, «спрямованість на досягнення цілей, прагнення до успіху» показали, що серед зовнішніх мотивів значний вплив на результати діяльності мала потреба в досягненні, під якою розуміють прагнення людини до поліпшення результату своєї діяльності. Для отримання найбільшого результату потреба в досягненні повинна поєднуватися з внутрішніми мотивами інтелектуально-пізнавального плану. Керуючись подібними мотивами, студент має наполегливо і поглиблено працювати над вирішенням навчального завдання [89].

Вимірювання мотивації досягнення здійснили за допомогою шкали – тесту-опитувальника Ю. М. Орлова "Шкала оцінки потреби в досягненні" [178, с. 98] та тесту-опитувальника «Мотивація успіху і боязнь невдач» [39, с. 259]. Тест-опитувальник «Шкала оцінки потреби в досягненні» складався з 22 суджень, що мали за мету визначити рівень мотивації досягнень. Залежно від суми набраних балів визначався рівень мотивації досягнень студентів: високий, середній, низький. Тест-опитувальник «Діагностика мотивації успіху і боязнь невдач» містив у собі 20 запитань. Залежно від набраної суми балів виявлялася спрямованість на успіх чи на боязнь невдач. Оцінювався як високий рівень мотивації – спрямованість на успіх, як низький – боязнь невдач, і як середній – якщо сума балів відповідала невираженому мотиваційному полюсу.

Успіхи студента в самостійній роботі визначалися не лише рівнем і розвитком пізнавальних здібностей та інтересів, а й силою мотивації навчання. Одним з мотивів навчання вважали спонукання щодо досягнення успіху в навчальній діяльності. Мотивація досягнень визначалась як прагнення до покращення результатів, незадоволеність досягнутим, наполегливість у досягненні своїх цілей, прагнення досягнути свого, незважаючи ні на що [146, с. 10]. Студенти, які мали високий рівень мотивації досягнень, виявляли наполегливість при виконанні самостійної роботи, при пошуку способів рішень самостійних завдань, отримували задоволення від самостійної роботи, від нестандартних підходів, шукали шляхи для виконання завдань більш високого рівня складності, були наполегливі в здобутті інформації, демонстрували завзятість при зіткненні з перешкодами.

Поштовхом до діяльності, до навчання виступали і бажання досягти успіху, і острах перед невдачею [30, с.178]. Студенти, налаштовані на успіх, зазвичай, були активні, ініціативні. Якщо зустрічалися з перешкодами — шукали способи їх подолання. Продуктивність діяльності й міра активності меншою мірою залежали від зовнішнього контролю. Вони відрізнялися

наполегливістю в досягненні мети і були схильні планувати своє майбутнє на значні проміжки часу; вважали за краще брати на себе середні за труднощами або ж злегка завищені, але здійснювані зобов'язання, тобто ставили перед собою реально досяжні цілі, а якщо ризикували, то обачливо. Зазвичай, такі якості забезпечували остаточний успіх. При виконанні завдань проблемного характеру, а також в умовах дефіциту часу результативність діяльності здебільшого покращувалась. Привабливість завдання зростала пропорційно його складності. Особливо, це виявлялося на прикладі добровільних, а не нав'язаних іззовні завдань. Студенти, які у своїй діяльності налаштовані на боязнь невдач, були малоініціативні, уникали відповідальних завдань, знаходили причини відмови від них. Такі студенти не могли оцінити свої можливості і тому ставили перед собою невиправдано підвищені або, навпаки, занижені цілі. При виконанні завдань проблемного характеру, в умовах дефіциту часу результативність діяльності погіршувалась. Вони відрізнялися переважно меншою наполегливістю в досягненні мети. В разі невдачі при виконанні якого-небудь завдання його привабливість знижувалася. Причому це відбувалося частіше, коли завдання було «на'язано» викладачем, а не обрано самим студентом. Таким чином, була підтверджена доцільність упровадження другої педагогічної умови формування готовності до самостійної роботи – активізація суб'єктної позиції студентів щодо вибору видів, типів, форм і методів самостійної роботи та засобів її виконання.

Усереднені результати тестування за показником «спрямованість на досягнення цілей, прагнення до успіху», отримані за цими двома методиками, подано в Додатку К. Результати тестування показали, що рівень потреби в досягненнях у студентів як контрольної, так і експериментальної груп був достатньо високий, що свідчило про схильність студентів перебільшувати свої можливості в разі досягнень і занижувати власну відповідальність в разі невдач, що притаманно людям взагалі, а тим більш у молодому віці. Включаючись до роботи, сподівалися на успіх 79,6 %

студентів КГ і 68,4 % ЕГ. При зустрічі з перешкодами, як правило, не відступали, а шукали способи їх подолання 67,8 % студентів КЕ та 71,3 % студентів ЕГ і т. ін. Водночас тільки 15,4 % студентів КГ і 21,4 % ЕГ виявили готовність результативно опрацювати складні завдання в умовах обмеженості часу. Низькі показники виявили студенти і у відповідях на інші запитання.

Урахування типу мотивації було важливе для запровадження однієї з визначених нами педагогічних умов – активізація суб'єктної позиції студентів щодо вибору видів, типів, форм і методів самостійної роботи і засобів її виконання. Єдиною можливістю виправлення ситуації зі студентами, які були налаштовані на невдачу, на наш погляд, було коригування ставлення до результатів самостійної роботи шляхом спостереження, надання порад при виборі завдань, обговорення результатів самостійної роботи, створення ситуації успіху. При будь-якому результаті викладачеві необхідно було знаходити позитивні моменти, тактовно виправляти помилки, якомога більше налаштовувати студента на успіх. Створення ситуації успіху припускає цілеспрямоване створення атмосфери задоволення, радості, взаємної поваги, тобто створення комплексу позитивних емоцій як у викладача, так і у студента в процесі самостійної роботи.

Результати діагностики готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до самостійної роботи за трьома визначеними показниками критерію «професійна спрямованість» зведено в таблицю 2.7.

Таблиця 2.7

**Результати діагностики рівнів готовності до самостійної роботи
майбутніх учителів за критерієм «професійна спрямованість»**

Рівень професійної спрямованості	Контрольна група		Експериментальна група	
	Кількість студентів	У відсотках	Кількість студентів	У відсотках
високий	31	21,1 %	30	20,7 %

Продовж. табл.2.7

середній	48	32,6 %	44	30,3 %
низький	68	46,3 %	71	49 %

Отже, з таблиці 2.7 видно, що більшість студентів (46,3 % у КГ і 49 % в ЕГ) мали низький рівень сформованості готовності за критерієм «професійна спрямованість», середній рівень цього критерію виявили 32,6 % студентів КГ і 30,3 % студентів ЕГ, на високому рівні перебували 21,1 % студентів у КГ і 20,7 % – ЕГ.

Для наочності отримані результати діагностики за критерієм «професійна спрямованість» представлено у формі діаграми (рис.2.4).

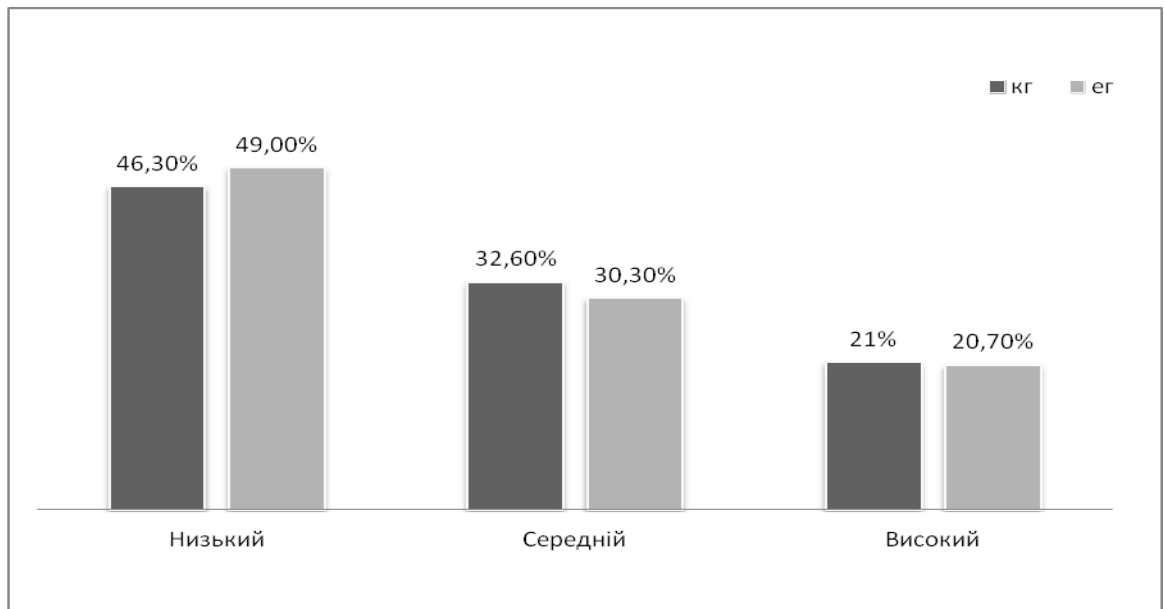


Рис.2.4. Характеристика рівнів готовності майбутніх учителів до самостійної роботи за критерієм «професійна спрямованість».

На рис. 2.4 виразно спостерігаються схожість розподілу за рівнями готовності до самостійної роботи студентів обох груп, наявність значної кількості студентів на низькому рівні готовності і незначної – на високому.

Отже, у процесі дослідження на етапі констатувального експерименту було виявлено низку суперечностей при оцінюванні критерію «професійна спрямованість». Наприклад, ідеальне уявлення про творчий зміст майбутньої

професії вчителя, щире прагнення творчості у студентів і водночас схильність до вибору самостійних завдань переважно репродуктивного типу; визнання самостійної роботи як найважливішої складової навчального процесу і явне небажання працювати наполегливо, не дивлячись на час; суперечності між пропозиціями викладачів та запитам студентів щодо видів самостійної роботи, тобто між потребою в докорінній зміні характеру самостійної роботи в умовах кредитно-модульного навчання та домінуючим традиційним підходом до використання її потенціалу.

Для подолання таких суперечностей уже з перших занять процес формування готовності до самостійної роботи було побудовано таким чином, щоб студенти зрозуміли, що завдання з самостійної роботи вимагають активної професійно спрямованої діяльності, але для виконання таких завдань їм не вистачає знань, умінь і навичок, які необхідно було здобути. Підставою для цього була спільна діяльність викладача і студента, у процесі якої кожна зі сторін виконувала свої функції: викладач організовував сприятливі умови для формування готовності студента до самостійної роботи, а студент засвоював знання, набував умінь і навичок для підвищення рівня готовності до самостійної роботи. Такий підхід зумовлював у студентів детермінацію визначених протиріч і спонукав їх до пошуку способів розв'язання цих протиріч.

Підводячи підсумки дослідження готовності студентів до самостійної роботи за критерієм «професійна спрямованість» на констатувальному етапі експерименту, зазначимо, що вступ до педагогічного університету вже сам по собі виступає чинником професійної спрямованості. Водночас, при вступі до вищого педагогічного навчального закладу, студент не завжди розуміє сутність майбутньої спеціальності вчителя. Він не розуміє, які знання, уміння, навички та якості йому будуть необхідні для розв'язання професійних задач, яка система підготовки приведе його до оволодіння майбутньою професією, тобто до формування професійної спрямованості.

У процесі навчання провідну роль у формуванні професійної

спрямованості відіграла система внутрішнього спонукання до навчально-пізнавальної діяльності. Формування позитивного ставлення до професії було важливим чинником підвищення навчальної успішності студентів, яка в сучасних умовах навчання безпосередньо пов'язана з успішністю оволодіння знаннями, вміннями і навичками в процесі самостійної роботи. Якщо студент упродовж навчання усвідомлював вибір професії, її значущість для суспільства, то змінювалось і ставлення до навчання. Дослідження, які було проведено у вищій школі, повністю підтвердили такі спостереження [30, с.182]. Результати досліджень дозволили з упевненістю стверджувати, що висока позитивна мотивація може заповнювати недолік спеціальних здібностей або недостатній запас знань, умінь і навичок, виступаючи компенсаторним чинником. Проте, у зворотному напрямі компенсаторний механізм не спрацьовував. Іншими словами, яким би здатним і ерудованим не був студент, без бажання і поштовху до навчання успіхів він не досягав. Провідне місце у виявленні готовності до самостійної роботи в процесі навчально-пізнавальної діяльності посідала система внутрішніх спонук. У самій сфері професійної мотивації найважливіше місце посідало позитивне ставлення до професії, оскільки цей мотив пов'язаний з кінцевою метою навчання [30].

Можна припустити, що впровадження визначеної педагогічної умови – забезпечення стійкої мотивації студентів до самостійної роботи, сприятиме підвищенню рівня професійної спрямованості студентів, справжньому усвідомленому інтересу до майбутньої професії учителя.

Діагностика за когнітивним компонентом готовності за критерієм пізнавальна активність, з показниками: повнота і системність здобутих знань, уміння утворювати систему знань, обізнаність у сучасних інформаційних технологіях, проводилась з використанням таких методик як-от: методика діагностики рівня парціальної готовності до професійно-педагогічного саморозвитку (карта самооцінки готовності до самоосвітньої діяльності)

(когнітивний компонент) [178, с. 421], вхідне тестування, виконання різнорівневих самостійних завдань з навчальної дисципліни «Практичний курс іноземної мови (англійська мова)», виконання тестів для визначення рівня обізнаності щодо загальних знань комп'ютера (додаток Л) (інформаційні знання). Дисципліна «Практичний курс іноземної мови» була обрана як одна з дисциплін, що входила до навчального плану як в експериментальних (спеціальність «Філологія (українська мова і література)»), так і в контрольних групах (спеціальність – «Історія»).

Перший показник критерію «пізнавальна активність» – повнота здобутих знань, в процесі констатувального експерименту досліджувався із застосуванням методики діагностики рівня парціальної готовності до професійно-педагогічного саморозвитку [178, с. 421], що була призначена для самооцінювання студентами готовності до самоосвітньої діяльності. Когнітивний компонент цієї методики містив у собі шість запитань для самооцінювання рівня загальноосвітніх, психолого-педагогічних та професійних знань за дев'ятибальною шкалою. У відповідності до суми набраних балів визначався рівень готовності за когнітивним компонентом: низький, середній, високий. Діагностування показало, що студенти достатньо високо оцінюють рівень своїх знань. Спостерігався такий розподіл за рівнями: КГ: високий – 19,8 %, середній – 41,5 %, низький – 38,7 %; ЕГ: високий – 22,8 %, середній – 49,3 %, низький – 27,9 %. Найбільша кількість студентів оцінювали свої знання як такі, що відповідають середньому рівню. Вважаємо, що отримані результати відображали не стільки дійсний рівень знань студентів, а скоріше рівень їхніх неадекватних домагань на наявність знань. За словниковим визначенням: «домагання – прагнення добитися визнання чого-небудь при відсутності підстав на таке визнання» [162]. Водночас хоча достатня кількість студентів визнавала рівень своїх знань високим, проте значна кількість студентів критично ставилася до рівня своїх знань і оцінювала їх як низький, що мало зіграти стимулюючу роль у навчанні.

Дещо інші результати спостерігалися при оцінюванні рівня знань на підставі вхідного тестування за дисципліною «Практичний курс іноземної мови». Отримані результати надають можливість ідентифікувати показники готовності до самостійної роботи в межах загальної для обох груп дисципліни.

Вхідне тестування проводилось на початку навчального року на першому курсі після завчасного попередження студентів. Результати тестування враховувались для визначення показника «наявність знань» критерію – пізнавальна активність, когнітивного компонента готовності. Для оцінювання вихідної підготовки було застосовано типи тестових завдань, які найчастіше використовуються при навчанні іноземної мови:

1. Завдання з варіантами відповіді «Так/Ні». У разі правильної відповіді студент отримував 1 бал, у разі неправильної відповіді – 0 балів.

2. Завдання з вибором однієї правильної відповіді з декількох. У завдання введено декілька варіантів відповіді на запитання і наголошено правильний варіант відповіді. Студент повинен обрати один варіант відповіді. Якщо вибрано правильний варіант – студент отримував 1 бал, у разі неправильного вибору – 0 балів.

3. Завдання з вибором декількох правильних відповідей. У зміст завдання введено декілька варіантів відповіді на запитання, кожен варіант позначається як правильний або неправильний (мало бути як мінімум один правильний варіант). Студент відзначав правильні відповіді (або неправильні, якщо так сформульовано завдання). За кожний правильний варіант студент отримував 1 бал, за неправильний – 0 балів.

4. Завдання типу «класифікація» на встановлення відповідності. У завданні визначалося декілька категорій і в кожному з них додавалося декілька варіантів відповіді. Студент розподіляв варіанти відповіді за категоріями. Наприклад, потрібно було для кожного із запропонованих слів визначити, до якої групи вони відносяться (наприклад: іменники, дієслова або

прикметники). Кожна правильна відповідь оцінювалася в 1 бал, неправильна – 0 балів.

5. Завдання з вибором найбільш правильної відповіді. Викладачем уводилося кілька варіантів відповіді на запитання, кожен варіант оцінювався певною кількістю балів.

6. Завдання відкритого типу на введення одного слова із набору запропонованих. Студент повинен був вписати слово. Завдання передбачало однозначно правильну відповідь. Якщо слово обрано правильно, студент отримував 1 бал, якщо слово вибрано неправильно – 0 балів.

7. Завдання на виправлення помилок у реченні. За кожен виправлену помилку надавався 1 бал.

8. Завдання на складання речень. Наприклад, було подано набір слів (із залишком) і з них складалося речення.

Оцінювання проводилося за допомогою коефіцієнта якості засвоєння [20, с.149]

$$K_{\text{я}} = \frac{a}{p}$$

де $K_{\text{я}}$ – коефіцієнт якості засвоєння;

a – кількість правильно виконаних сутнісних операцій у тестовому завданні для цього рівня засвоєння;

p – загальна кількість сутнісних операцій у тестовому завданні.

Завдання типу 1 і 2 визначались як репродуктивні (перший рівень складності); типу 3 і 4 – як реконструктивно-варіативні (другий рівень складності); типу 5 і 6 – як евристичні (третій рівень складності), 7 і 8 як завдання творчого типу (четвертий рівень складності). Тобто до тестів були включені завдання різних рівнів складності, в тому числі завдання, для вирішення яких необхідно було проявити кмітливість, евристичне і творче мислення. Співвідношення запитань було таким, як запропоновано в таблиці 2.8. Для того, щоб надати можливість слабким студентам не відчувати повної

безпорадності, значну кількість завдань (40%) склали завдання репродуктивного типу. Студенти із середнім рівнем підготовки отримували можливість виявити достатній рівень знань у разі виконання завдань реконструктивно-варіативного і евристичного типів. Наявність творчих завдань зацікавлювала студентів з рівнем підготовки вище середнього.

Таблиця 2.8

Співвідношення типів тестових завдань у відповідності з рівнем складності

Рівень складності	Типи завдань	Характеристика завдань	Питома вага
Перший	Репродуктивні	1.Завдання з варіантами відповіді «Так/Ні». 2.Завдання з вибором однієї правильної відповіді з декількох.	40 %
Другий	Реконструктивно-варіативні	3.Завдання з вибором декількох правильних відповідей. 4.Завдання на встановлення відповідності.	30 %
Третій	Евристичні	5.Завдання з вибором найбільш правильної відповіді. 6.Завдання відкритого типу на введення одного слова із набору запропонованих.	20 %
Четвертий	Творчі	7.Завдання на виправлення помилок у реченні. 8. Завдання на складання речень.	10 %

Всього було розроблено 20 тестових завдань. Максимальна кількість балів дорівнювала 30. Рівень підготовки оцінювався у відповідності з набраною кількістю балів таким чином: високий – 30 – 20 балів; середній –

19 – 9 балів; низький – 8 – 0 балів. Вхідне тестування виявило такий розподіл груп за показником «наявність знань»: КГ: 51,3 % – низький; 38,7 % – середній; 10 % – високий; ЕГ – 57,4 % – низький; 34,3 % – середній; 8,3 % – високий (див. дод. М).

Рівень готовності до самостійної роботи за критерієм «пізнавальна активність» за другим показником – вміння утворювати систему знань, визначався за допомогою спеціально розробленої системи домашніх завдань. Студентам було запропоновано самостійно виконати завдання різного рівня складності, для виконання яких необхідно було показати знання з декількох тем, наприклад, розробити граматичні схеми і таблиці з вивчених питань курсу, скласти оповідання із застосуванням тих знань, які вони здобули в процесі певного часу навчання, наприклад: «Вчити англійську мову – це корисно і цікаво», «Англійська мова об'єднує народи», «Я хочу знати англійську мову», «Моя мрія – здійснити подорож до Великої Британії», «Система освіти у Великої Британії» тощо. При виконанні цих завдань студентам необхідно було: по-перше, добре вивчити теоретичний матеріал відповідних тем курсу; по-друге, застосувати його в практичній діяльності; по-третє, здійснити пошук необхідних матеріалів у мережі Інтернет. За результатами констатувався рівень готовності за таким показником, як здатність знаходити та узагальнювати інформацію, створювати систему знань у процесі засвоєння дисципліни «Практичний курс іноземної мови». Оцінювання здійснювалось за чотирьохбальною шкалою: високий рівень підготовки – 5-4 бали, середній – 3 бали, низький – 2 бали.

Спостерігався такий розподіл за показником «вміння утворювати систему знань»: КГ: низький рівень – 55,4 %, середній – 37,3 %, високий – 7,3 %; ЕГ: низький рівень – 60,3 %; середній – 34,4 %; високий – 5,3 % (див. дод. М).

За результатами вхідного тестування за критерієм «пізнавальна активність» було виділено три умовні групи студентів: з низьким, середнім і високим рівнем підготовки. Щоб не створювалась напружена атмосфера у

групах, така інформація не розголошувалась і використовувалася тільки викладачем для здійснення диференціації навчання при організації самостійної діяльності студентів. Тому для проведення самостійної роботи на практичному занятті використовували єдині картки, що містили в собі матеріал усіх чотирьох рівнів складності. Студент мав можливість самостійного вибору завдання, відповідного його рівню знань, здібностей і потреб. Сама процедура такого вибору підкреслювала особисту відповідальність студента за результати його навчальної діяльності. Викладачеві, в разі потреби, слід було коректувати цей вибір, стимулюючи студентів підвищувати рівень складності обраних завдань.

Наповнюваність різнорівневих груп помітно не відрізнялась у контрольних і експериментальних групах студентів. Найчисленнішою була група студентів з низьким рівнем знань (53% -КГ; 56% - ЕГ). Недостатній рівень вихідної підготовки не дозволив їм виконати навіть прості завдання першого рівня складності. Для таких студентів було складено програми реабілітації з використанням спеціальної системи завдань, організовувалися додаткові заняття. Досвід нашої роботи показав, що навіть дуже слабкі студенти при своєчасній, спрямованій допомозі намагались сумлінно виконувати вимоги викладача і таким чином адаптуватися до умов навчання.

Крім того, вхідне тестування дозволило з перших днів навчання визначити в групі тих студентів, які помітно відрізнялися від інших достатньо глибокими знаннями, розвиненим творчим мисленням, серйозним ставленням до навчання. Таким студентам приділялась особлива увага. Для них спеціально обиралися завдання, що дозволяли задіяти їхній інтелектуальний і творчий потенціал повною мірою. Такі студенти при відповідній організації самостійної роботи ставали активними помічниками викладача у створенні в групі сприятливої атмосфери взаємодопомоги і творчої взаємодії.

Для підвищення рівня пізнавальної активності комплектувалися гетерогенні групи з метою виконання спільних завдань із самостійної роботи

для того, щоб успішні студенти надавали допомогу тим, хто відстає, ділились з ними своїми знаннями і вміннями, передавали свій досвід учіння і таким чином підвищували рівень їхньої самостійності [28]. Спостереження за студентами показали, що позитивний взаємовплив у деяких випадках був більш продуктивним, ніж допомога викладача, тому що між викладачем і студентом завжди існував певний психологічний бар'єр, який стримував пізнавальну активність студента, а між студентами-одногрупниками такого бар'єру не існувало.

Оскільки більшість студентів у досліджуваних групах вступили до навчання після закінчення середньої школи, то можна припустити, що отримані результати за першими двома показниками свідчать про недосконалість підготовки з іноземної мови в середніх навчальних закладах, яка спирається на класно-урочну систему, що не була налаштована на самостійну роботу, а зводилася до повчально-наставницької ролі викладача та пасивного сприйняття знань з боку учнів.

За третім показником критерію «пізнавальна активність» було використано розроблену нами систему тестових завдань для визначення загальних знань з будови комп'ютера, основних пристроїв, застосувань тощо (див. дод. Л). Оцінювання результатів здійснювалося за дихометричною шкалою: 1 бал – правильна відповідь; 0 балів – неправильна відповідь. Тести перевірки склалися з 24 питань. Таким чином, загальна кількість балів за показниками змінювалась у межах від 0 до 24.

Вибір інтервалів при угрупованні даних розподілу сукупності студентів за рівнями загальних знань комп'ютера і призначення його основних складових здійснювався на основі методики, згідно якої середній рівень визначався 25%-м відхиленням оцінки від середнього за діапазоном оцінок балу [148, с.106]. Тоді оцінка з інтервалу від $R(\min)$ до $0,25 R(\max)$ дозволяла констатувати низький рівень навичок роботи з комп'ютером. Середній рівень готовності загальних знань комп'ютера

сумі балів у діапазоні від 25 % до 75% максимально можливих. Про високий рівень навичок роботи з комп'ютером свідчили оцінки, що перевищували 75% максимально можливих (таблиця 2.9.).

Таблиця 2.9

**Техніка визначення рівнів підготовки студентів до роботи
з комп'ютерними програмами**

<i>Рівень</i>	низький	середній	високий
За кожну з програм			
Бали	0-6	7-18	19-24

Як видно з таблиці 2.9, відповідно до застосованої методики діапазон балів 0-6 визначав низький рівень загальних знань комп'ютера, 7-18 балів – середній рівень, 19-24 бали – високий рівень знань комп'ютера.

Результати діагностування засвідчили такий розподіл студентів за рівнями сформованості показника «обізнаність щодо сучасних інформаційних технологій навчання»: КГ: 61,3 % – низький рівень, 34,5 % – середній, 4,2 % – високий; ЕГ: 59,8 % – низький, 37,8 % – середній; 2,4 % – високий, тобто, більшість студентів мали низький рівень обізнаності щодо сучасних інформаційних технологій навчання (див. дод. М).

Узагальнені результати дослідження готовності до самостійної роботи за критерієм «пізнавальна активність» подано в таблиці 2.10.

Таблиця 2.10

**Результати діагностики рівнів готовності майбутніх учителів
гуманітарних дисциплін до самостійної роботи за критерієм
«пізнавальна активність»**

Рівень пізнавальної активності	Контрольна група		Експериментальна група	
	Кількість студентів	У відсотках	Кількість студентів	У відсотках
високий	11	7,5 %	7	4,8 %

Продовж. табл. 2.10

середній	54	36,7%	52	35,9 %
низький	82	55,8%	86	59,3 %

Як видно з таблиці 2.10, розподіл студентів за рівнями сформованості готовності за критерієм «пізнавальна активність» у контрольних і експериментальних групах був таким: найбільша кількість студентів як за окремими показниками, так і за усередненими даними за трьома показниками, перебувала на низькому рівні (КГ: 55,8 %; ЕГ: 59,3 %). Високий рівень пізнавальної активності виявили окремі студенти (КГ: 7,5 %, ЕГ: 4,8 %). Такі студенти при відповідній організації самостійної роботи утворювали активне ядро групи, допомагали своїм товаришам освоювати знання. Зауважимо, що наявність значної кількості студентів із середнім рівнем сформованості готовності за показником «пізнавальна активність» (КГ: 36,7 %; ЕГ: 35,9 %) свідчила про наявність когнітивного потенціалу в студентському середовищі, який необхідно було підвищувати.

Співвідношення рівнів готовності до самостійної роботи майбутніх учителів за критерієм «пізнавальна активність» унаочнено на рис. 2.5.

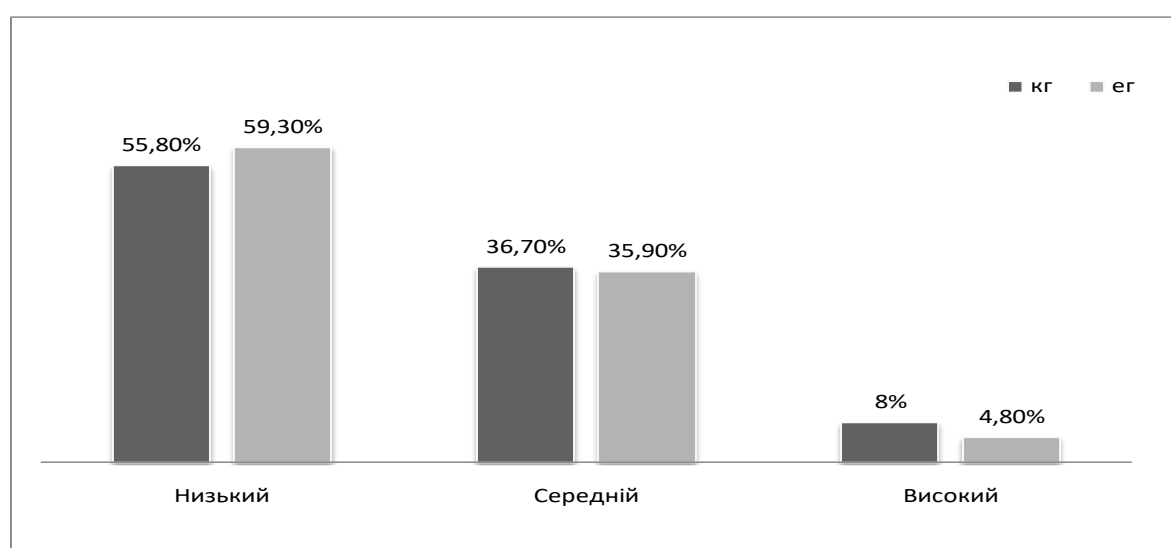


Рис.2.5. Характеристика рівнів готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до самостійної роботи за критерієм «пізнавальна активність»

Результати дослідження за критерієм «пізнавальна активність» засвідчили необхідність приділення значної уваги когнітивним процесам та їх стимулюванню при виконанні самостійної роботи: спрямованість на здобуття знань; утворення системи професійних, методичних і загальних знань; обізнаність щодо застосування сучасних інформаційних технологій у самостійній роботі.

Специфіка навчання у ВНЗ полягає в тому, що протягом одного семестру студенти вивчають від 12 до 15 дисциплін, що забезпечують професійну підготовку майбутнього учителя. Незвичайні умови навчання, не схожі на шкільні, наявність великої кількості паралельно засвоєваних дисциплін різного напрямку, брак постійного контролю, відсутність достатньої вихідної підготовки – ось що, на нашу думку, пояснює низькі показники за критерієм «пізнавальна активність». Стимулювання і активізація самостійної роботи створювали необхідні умови для виправлення такої ситуації.

Оцінювання результатів за критерієм «технологічна здатність» здійснювалось на підставі методики діагностики рівня парціальної готовності до професійно-педагогічної діяльності (гностичний і організаційний компоненти) [178, с.421], а також системи тестів, що визначали рівень знань комп'ютерних програм Microsoft Office та Internet (див. дод. Н).

Студенти оцінювали свої уміння планувати час, здатність визначати необхідний обсяг самостійної роботи, здатність до перебудови системи діяльності, вміння орієнтуватися в класифікації джерел інформації, вміння використовувати банк комп'ютерної інформації, вміння володіти різними прийомами здобування знань. Результати тестування засвідчили, що студенти достатньо об'єктивно оцінили рівень своїх можливостей щодо вмінь самостійно набувати знання, визначати їх межі, здійснювати інформаційний пошук, застосовувати сучасні інформаційні технології. За результатами констатувального етапу експерименту було визначено такий розподіл студентів за рівнями сформованості готовності за першим і другим

показником критерію «технологічна здатність» – вміння визначати мету, зміст та обсяг самостійної роботи, здатність управляти самостійною роботою, здійснювати її раціонально та планомірно: КГ: низький рівень – 49,8 %; середній рівень – 37,4 %; високий – 12,8 % ; ЕГ: низький – 52,2 %; середній – 39,2 %; високий – 8,6 %, тобто результати несуттєво відрізнялись від досліджень сформованості інших показників (див. дод. П).

Сучасні умови освіти призвели до того, що професійне зростання вчителя, його соціальна затребуваність суттєво залежать від умінь застосовувати комп'ютерні технології в навчальній і науковій діяльності. Особливо ефективно можна розвивати такі вміння в процесі виконання самостійної роботи. Тому як один з показників сформованості пізнавальної активності студентів було визначено «обізнаність щодо застосування сучасних інформаційних та інноваційних технологій навчання в самостійній роботі». Саме комп'ютер є таким засобом і знаряддям активізації самостійної роботи студентів, застосування якого якісно змінює і збільшує можливості самостійного накопичення знань.

Специфіка підготовки студентів, які готуються за гуманітарними напрямами, полягає в тому, що їм протягом навчання необхідно обробляти і засвоювати велику кількість інформації в друкованому та електронному вигляді. Водночас, як показали наші спостереження, студенти майбутні вчителі гуманітарних дисциплін часто зверталися до бібліотеки друкованих видань і рідко – до електронної бібліотеки університету.

Не можна обходити увагою обмеженість і навіть практичну відсутність комп'ютерної підготовки студентів гуманітарних спеціальностей, майбутніх викладачів історії та філології. Про такий стан свідчив хоча би той факт, що студенти рідко відвідували електронну бібліотеку університету.

З метою визначення рівня підготовки студентів-гуманітаріїв щодо навичок роботи з програмами Office Word, Office Excel, PowerPoint, а також роботи в Інтернеті, які, на нашу думку, є найбільш актуальними застосуваннями при підготовці гуманітаріїв, було проведено тестування

контрольних і експериментальних груп студентів за складеними тестами (див. дод. Н). У тестуванні брало участь 147 студентів, майбутніх учителів історії (КГ) та 145 студентів, майбутніх учителів української мови і літератури (ЕГ). Тести перевірки навичок роботи склалися з 24 запитань до кожної програми. За правильну відповідь виставлявся один бал. За неправильну – 0 балів, тобто кількість балів за показниками для кожної комп'ютерної програми змінювалась у межах від 0 до 24, загальна кількість балів за чотирма визначеними програмами знаходилась в інтервалі від 0 до 96 балів. Вибір інтервалів застосовувався за описаною вище методикою [150, с. 106].

Результати тестування щодо вмінь роботи з комп'ютерними програмами Office Word, Office Excel, PowerPoint, а також роботи в Інтернеті найбільш необхідними, на наш погляд, для студентів, які готуються за напрямами підготовки «Філологія (українська мова та література)» та «Історія» наведено в додатку Р і для наочності представлено на рис.2.6 та рис.2.7.

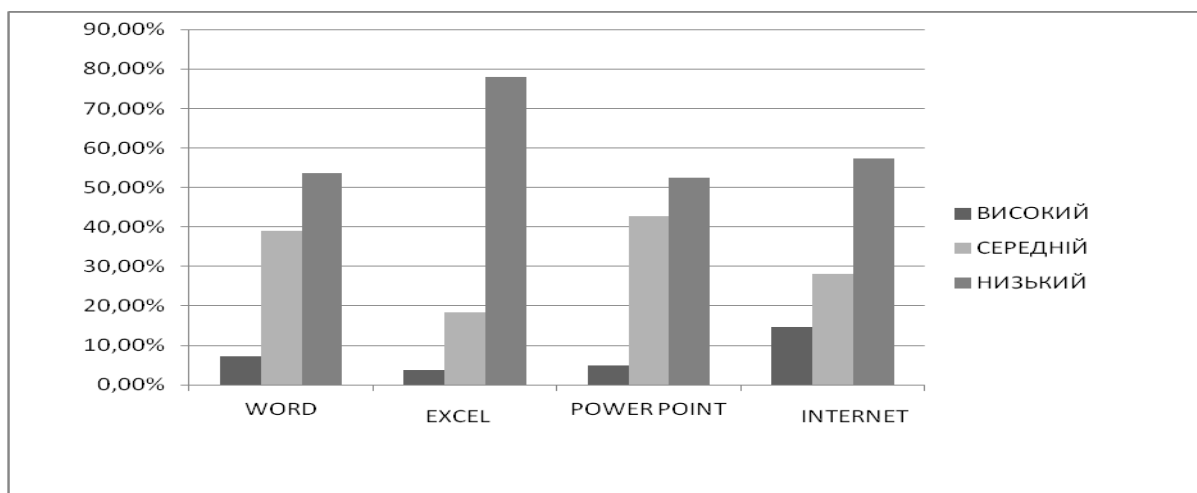


Рис.2. 6. Характеристика рівнів готовності студентів майбутніх учителів історії (КГ) до роботи із застосуваннями програми Microsoft Office та Internet

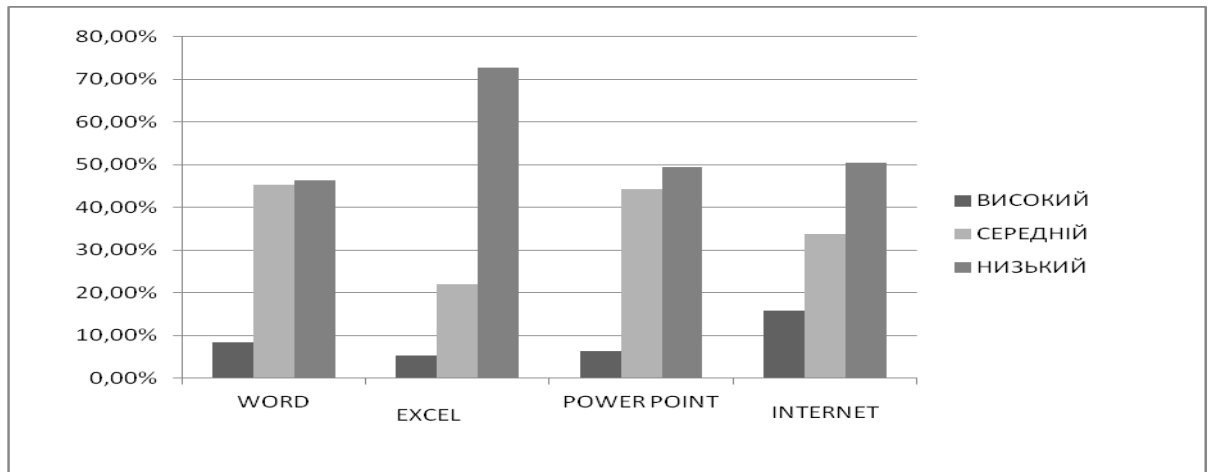


Рис. 2.7. Характеристика рівнів готовності студентів майбутніх учителів української мови та літератури (ЕГ) до роботи із застосуваннями програми Microsoft Office та Internet

Як видно з отриманих результатів, рівень підготовки студентів у контрольних і в експериментальних групах до використання комп'ютерних програм приблизно однаковий. Найкраще студенти були здатні до роботи в Інтернеті, найменш підготовленими виявилися до використання програми Excel (низький рівень: КГ – 64%; ЕГ – 69%). Деяко краща ситуація спостерігалася при оцінюванні рівня підготовки за програмами Word і Power Point: більше 30% студентів КГ і 40% студентів ЕГ мали середній рівень підготовки за цими програмами, і тільки незначна кількість студентів (4 – 8%) мали високий рівень підготовки, суттєва частина студентів (більше 40%) знаходилася на низькому рівні підготовки до роботи з комп'ютерними програмами Microsoft Office такими як Word 2007, Excel, PowerPoint та Інтернет.

Перевірка стану успішності студентів, які брали участь у тестуванні, показала, що більшість з тих, хто перебував на низькому рівні комп'ютерної підготовки (89%), мали низький рівень успішності. Можна припустити, що однією з причин низької успішності таких студентів є недостатня загальна підготовка до самостійної роботи з використанням комп'ютера. Ми вважали, що професійна підготовка майбутніх учителів гуманітарних дисциплін повинна передбачати достатній рівень володіння новими інформаційними

технологіями, вільне володіння Інтернетом та комп'ютерними програмами на рівні користувача.

Зафіксований стан підготовки студентів майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до роботи з комп'ютером свідчив про необхідність вживання заходів щодо підвищення рівня готовності до використання комп'ютерних програм Microsoft Office таких як Word 2007, Excel, PowerPoint та Інтернет у навчальній та науковій роботі і, зокрема, що актуально, в самостійній роботі.

Узагальнені результати діагностики рівнів готовності до самостійної роботи майбутніх учителів гуманітарних дисциплін за трьома показниками критерію «технологічна здатність» представлено в Додатку П, а також у таблиці 2.11.

Таблиця 2.11

**Результати діагностики рівнів готовності до самостійної роботи
майбутніх учителів гуманітарних дисциплін за критерієм
«технологічна здатність»**

Рівень пізнавальної активності	Контрольна група		Експериментальна група	
	Кількість студентів	У відсотках	Кількість студентів	У відсотках
високий	15	10,2	13	9
середній	51	34,7	55	37,9
низький	81	55,1	77	53,1

Наочно результати дослідження готовності студентів майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до самостійної роботи в умовах кредитно-модульного навчання за критерієм «технологічна здатність» представлено на рис.2.8.

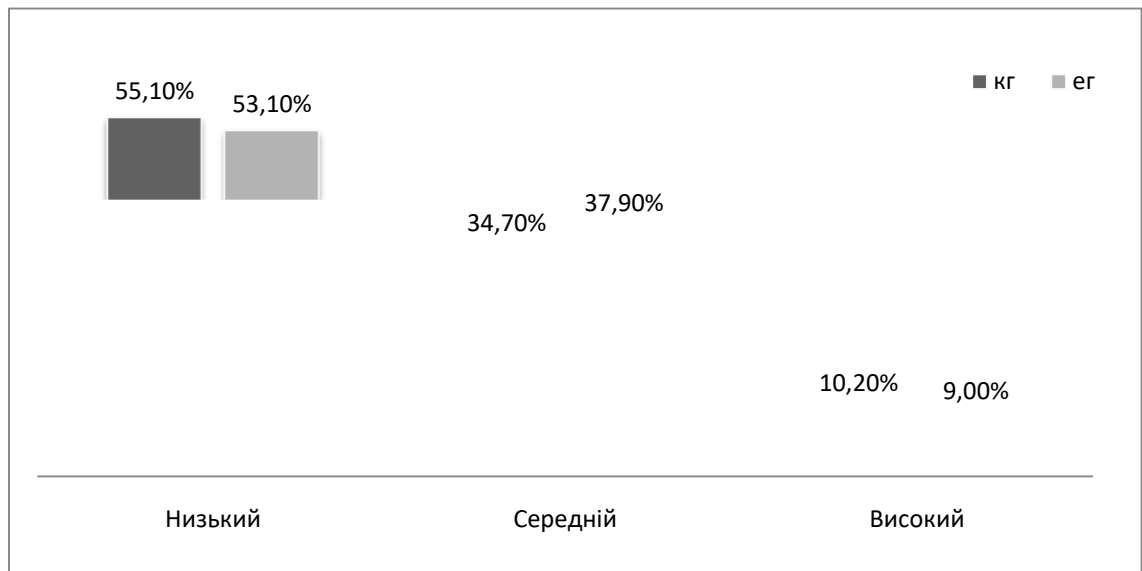


Рис.2.8. Характеристика рівнів готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до самостійної роботи за критерієм «технологічна здатність»

Як видно з представлених результатів, більшість студентів знаходилася на низькому рівні готовності щодо критерію «технологічна здатність» (КГ: 55,1 %, ЕГ: 53,1 %). На середньому рівні перебувало 34,7 % студентів КГ і 37,9 % - ЕГ, а на високому рівні - 10,2 % студентів КГ і 9% - ЕГ, що свідчило про наявність достатнього потенціалу для застосування комп'ютерних програм та мережі Інтернет у процесі виконання самостійної роботи.

Для оцінювання рівнів сформованості готовності до самостійної роботи за показниками критерію «особистісна спрямованість» застосовувались такі методики: діагностика рівня саморозвитку і професійно-педагогічної діяльності (Л.І.Бережнова) (тест) [178, с. 411], діагностика рівня парціальної готовності до професійно-педагогічного розвитку (карта самооцінки готовності до самоосвітньої діяльності: морально-вольовий та гностичний компоненти) [178, с. 421]. Фактично ці методики були спрямовані на самооцінювання студентами своїх організаторських здібностей, морально-вольових якостей, здатності до рефлексії. Всі ці показники взаємозв'язані, і тому оцінювання їх проводилось у сукупності за усередненими результатами. Вони визначали характерологічні риси і якості

особистості, які забезпечують її самостійність [30].

Розподіл студентів за рівнями визначеності особистісної спрямованості, яка утворює систему якостей і властивостей, необхідних для розвитку самостійності в навчальній діяльності, формування мотивації виконання самостійної роботи, появи інтересу до вдосконалення своїх професійних знань, умінь і якостей подано в таблиці 2.12.

Таблиця 2.12

**Результати діагностики рівнів готовності до самостійної роботи
майбутніх учителів гуманітарних дисциплін за критерієм
«особистісна направленість»**

Рівень пізнавальної активності	Контрольна група		Експериментальна група	
	Кількість студентів	У відсотках	Кількість студентів	У відсотках
високий	21	14,3	24	16,6
середній	53	36	57	39,3
низький	73	49,7	64	44,1

Отже, як видно з табл. 2.12, як і за іншими показниками, більшість студентів (49,7 % у КГ і 44,1 % в ЕГ) мали низький рівень готовності за цим показником. Середній рівень готовності виявило 36 % у КГ і 39,3 % в ЕГ. На високому рівні готовності відповідно до критерію «особистісна спрямованість» знаходилась 14,3 % в КГ і 16,6 % в ЕГ. Такі результати свідчили про критичне і об'єктивне ставлення студентів майбутніх учителів до себе, до своїх якостей і властивостей, які характеризують особистісну спрямованість і водночас про значний потенціал щодо розвитку цих якостей і властивостей.

Для наочності результати дослідження представлено на рис. 2.9.

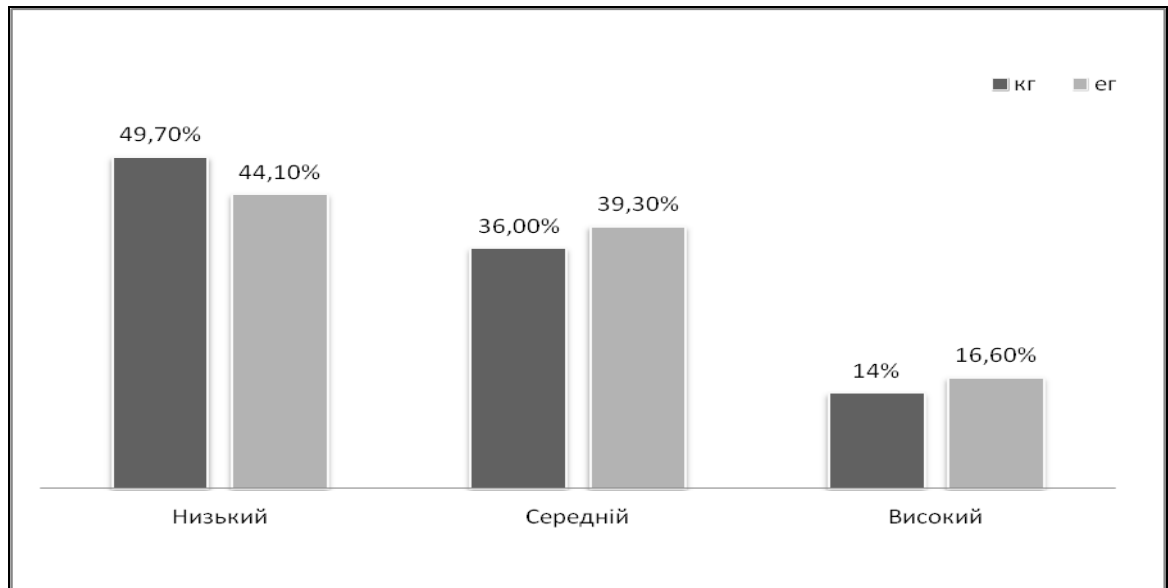


Рис.2.9. Характеристика рівнів готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до самостійної роботи за критерієм «особистісна спрямованість»

Як видно з цих результатів, показники критерію «особистісна спрямованість» дещо вище, ніж за іншими критеріями. Ми припустили, що ці результати виявили самооцінювання студентами своїх потенційних можливостей, внутрішньо усвідомленої необхідності саморозвитку, самовдосконалення, рефлексії. Зауважимо, що значна кількість студентів (КГ – 54,6 %; ЕГ – 59,8 %) у процесі констатувального етапу дослідження відчувала особисте невміння планувати навчальну діяльність, визначати послідовність дій при виконанні самостійної роботи, брак вольових якостей. Водночас вони намагалися подолати ці недоліки, бо були впевнені в необхідності формування себе як учителя-професіонала.

Узагальнені результати діагностики рівнів сформованості готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до самостійної роботи за визначеними компонентами (мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, оцінно-рефлексивний), критеріями (професійна спрямованість, пізнавальна активність, технологічна здатність, особистісна спрямованість) і показниками на констатувальному етапі експерименту зведено в таблицю 2.13.

Таблиця 2.13

**Узагальнені результати діагностики рівнів сформованості
готовності до самостійної роботи майбутніх учителів гуманітарних
дисциплін на констатувальному етапі експерименту**

Рівень професійної спрямованості	Контрольна група		Експериментальна група	
	Кількість студентів	У відсотках	Кількість студентів	У відсотках
високий	19	13,3	18	12,8
середній	52	35	52	35,8
низький	76	51,7	75	51,4

Як видно з табл.2.13, рівні готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до самостійної роботи в умовах кредитно-модульного навчання на констатувальному етапі експерименту такі: на високому рівні готовності знаходилися 13,3 % студентів у КГ і 12,8 % студентів в ЕГ; на середньому рівні – 35 % студентів у КГ і 35,8 % студентів в ЕГ; на низькому рівні готовності – 51,7 % студентів в КГ і 51,4% в ЕГ, тобто показники КГ у порівнянні з показниками ЕГ істотно не відрізнялися.

Наочно результати констатувального етапу експерименту показано на рис. 2.10, на якому подано характеристики рівнів готовності до самостійної роботи та виразно визначається недостатній рівень сформованості готовності до самостійної роботи майбутніх учителів гуманітарних дисциплін в умовах кредитно-модульного навчання. Спостерігається також схожість у розподілі за рівнями готовності студентів у контрольних (майбутні вчителі історії) і експериментальних групах (майбутні вчителі української мови та літератури), що мало забезпечувати достовірність результатів формувального етапу експерименту.

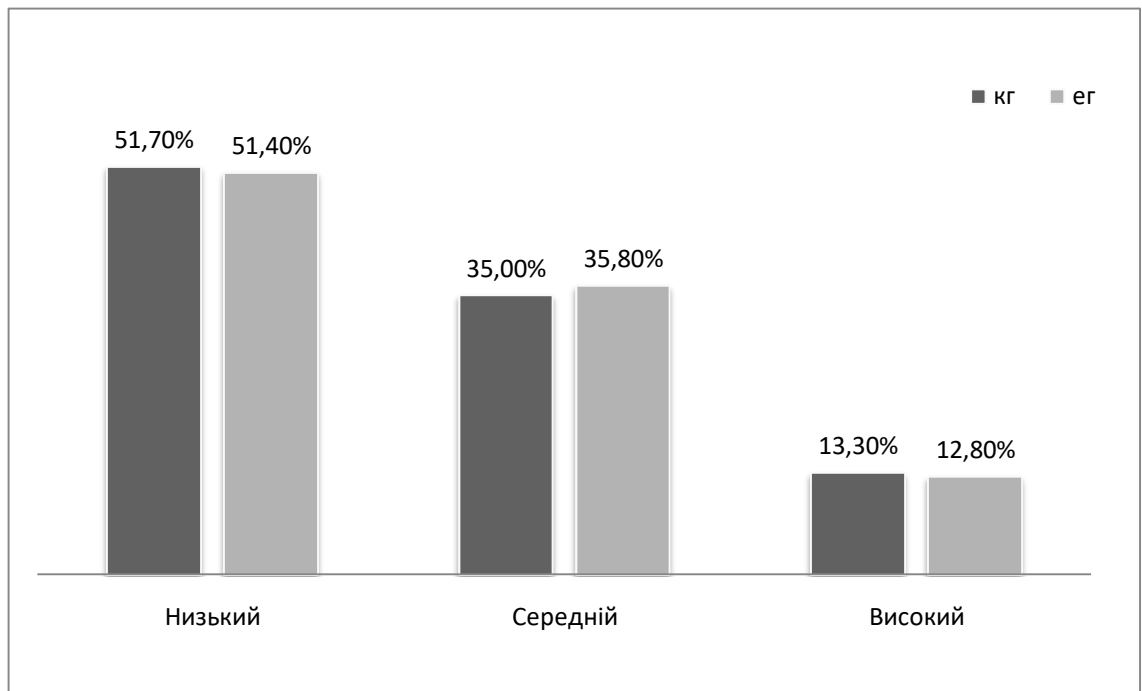


Рис.2.10. Характеристика рівнів готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до самостійної роботи на констатувальному етапі експерименту

Отже, результати констатувального експерименту свідчили, що, незважаючи на те, що більш, ніж 50% студентів як в експериментальних, так і в контрольних групах перебували на низькому рівні готовності до самостійної роботи і за кожним з визначених критеріїв, і, як наслідок, за узагальненими даними, існував певний потенціал щодо підвищення рівня готовності до самостійної роботи студентів, про що свідчив той факт, що майже половина студентів у досліджуваних групах перебувала на середньому і високому рівнях готовності. Тобто ситуація вже на початку формування експерименту визначалась як перспективна.

Самостійна робота за своєю сутністю є особистісно спрямованою навчальною діяльністю. Тому успішність її виконання має забезпечуватися такими якостями і властивостями як здатність до розвитку умінь самоосвіти, наявність організаторських та виконавчих здібностей, вольових якостей і водночас сприятиме розвитку всіх вищезазначених особистісних властивостей і якостей. Таким чином, результати констатувального етапу

експерименту підтвердили актуальність проблеми формування готовності до самостійної роботи в умовах кредитно-модульного навчання та необхідність її рішення в процесі професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін.

2.3. Реалізація педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до самостійної роботи в системі кредитно-модульного навчання (формувальний етап експерименту)

Завданнями формувального етапу педагогічного експерименту стали:

- розробка, апробація і впровадження моделі реалізації педагогічних умов формування готовності до самостійної роботи майбутніх учителів гуманітарних дисциплін;
- повторна діагностика стану готовності до самостійної роботи майбутніх учителів гуманітарних дисциплін;
- порівняльний аналіз результатів формувального і констатувального етапів дослідження готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до самостійної роботи .

Отже, формувальний етап експерименту передбачав розробку і впровадження моделі реалізації визначених у теоретичній частині дослідження педагогічних умов у процес формування готовності до самостійної роботи студентів, що входили до експериментальної групи, тобто майбутніх учителів української мови та літератури (напряму підготовки 6.02.03.03 – філологія (українська мова та література, спеціалізація – українознавство, освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр»).

В Українському педагогічному словнику подано таке визначення навчальних моделей: «навчальні моделі (франц. *modele* від *modulus* – міра, мірило, зразок) – є умовним образом (зображення, схема, опис тощо) якогось

об'єкта (або системи об'єктів), який зберігає зовнішню схожість і пропорції частин при певній схематизації й умовності засобів зображення» [46, с. 213].

Склад моделі залежить від мети дослідження і повинен давати можливість відстежувати будь-які аспекти, характеристики об'єкта дослідження. У найбільш загальному вигляді модель визначають як систему елементів, відтворюючу певні аспекти, зв'язки, функції предмета дослідження. Інакше кажучи, модель – допоміжний засіб, який у процесі пізнання, дослідження дає нову інформацію про основний об'єкт вивчення. Вона може сприяти конструюванню нового, ще невідомого, в практиці. Виявлення характерних рис, властивостей, ознак існуючих явищ, процесів педагогічної практики, пошук їх нового komponування і поєднання дає дослідникові можливість моделювання принципово нового [119].

Моделювання – це відтворення характеристик деякого об'єкта на іншому об'єкті, спеціально створеному для його вивчення. В основі моделювання лежить певна відповідність (але не тотожність) між досліджуваним об'єктом (оригіналом) і його моделлю. Аналіз сутності і значення понять "модель" і "моделювання", узагальнення різних підходів і поглядів на проблему наукового моделювання дозволили встановити, що в науці моделювання визначається як метод дослідження об'єктів пізнання на їх моделях; як побудова і вивчення моделей реально наявних предметів і явищ і конструйованих об'єктів для визначення або поліпшення їх характеристик, раціоналізації способів їх побудови, управління ними [5].

У зв'язку з підвищенням теоретичного рівня наук, в педагогіці моделювання набуває особливого значення, оскільки воно нерозривно пов'язане з абстрагуванням й ідеалізацією, за допомогою яких відбувається виділення різних боків модельованих об'єктів, що відображуються на моделі. Теоретичне уявлення про будь-який об'єкт можна розглядати як

якісну модель цього об'єкта. Поняття "модель" є нині однією з найважливіших загальнонаукових категорій [119].

Модель повинна зберігати (чи цілком певним способом перетворювати) властивості реального об'єкта. Модель - не довільна умоглядна конструкція, а аналог об'єктивної реальності. Головною ознакою теоретичної моделі є те, що вона є деяким чітким фіксованим зв'язком елементів, припускає певну структуру, що відбиває внутрішні, істотні стосунки реальності [119].

Побудова моделі реалізації педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до самостійної роботи припускала, з одного боку, облік чинників, що істотно впливають на елементи процесу. З іншого боку, необхідно було встановити, які саме елементи процесу навчання підлягають зміні. Схема моделі представлена на рис.2.11.

Як видно з рис.2.11, формування готовності до самостійної роботи відповідно до виокремлених компонентів (мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, оцінно-рефлексивний) і визначених до них критеріїв (професійна спрямованість, пізнавальна активність, технологічна здатність, особистісна спрямованість) відбувалося на підставі запропонованих у теоретичному дослідженні педагогічних умов: забезпечення стійкої мотивації студентів до самостійної роботи (умова 1); активізація суб'єктної позиції студентів щодо вибору видів, типів, форм і методів самостійної роботи і засобів її виконання (умова 2); залучення студентів до використання інформаційних та інноваційних технологій у самостійній роботі (умова 3). Визначені педагогічні умови розглядалися нами як інтегральні чинники, що спричиняють комплексний вплив на всі компоненти готовності з відповідними до них критеріями.

Відповідно до послідовністю реалізації педагогічних умов було виокремлено три етапи формування готовності майбутніх учителів до

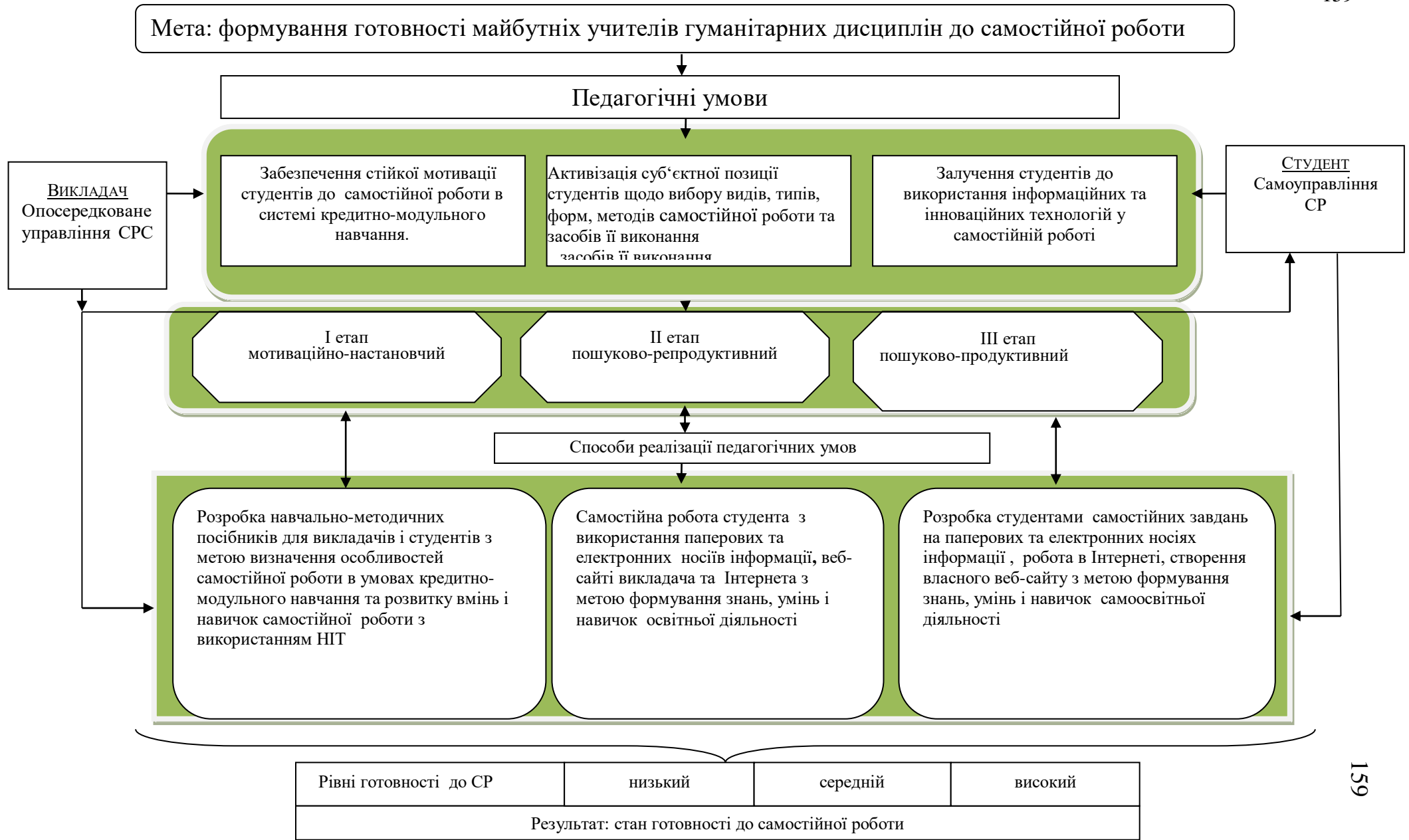


Рис.2.11 Модель реалізації педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів до самостійної роботи

самостійної роботи: мотиваційно-настановчий; пошуково-репродуктивний, пошуково-продуктивний.

Мотиваційно-настановчий етап був спрямований на проведення заходів, що сприяли усвідомленню як студентами, так і викладачами особливостей та характерних рис самостійної роботи в умовах кредитно-модульного навчання, формуванню і вдосконаленню у майбутніх учителів умінь і навичок самостійної роботи, володіння комп'ютером на рівні користувача.

Пошуково-репродуктивний етап був орієнтований на самостійну роботу студентів на підставі певної системи завдань з використанням паперових та електронних носіїв інформації, веб-сайту викладача та розробленого у процесі дослідження мультимедійного навчального комплексу з дисципліни «Практичний курс іноземної мови».

На пошуково-продуктивному етап відбувалося вдосконалення засвоєних знань, умінь і навичок самостійної роботи, здійснювався перехід студентів до розробки і виконання завдань для самостійної роботи відповідно до власних інтересів і рівнів готовності з метою формування навичок самоосвіти.

Отже, модель реалізації педагогічних умов відображала основні складові процесу формування готовності до самостійної роботи: мету – формування готовності до самостійної роботи студентів експериментальних груп; суб'єкт-суб'єктну взаємодію викладача і студентів експериментальних груп; комплекс виокремлених педагогічних умов; етапи формувального експерименту; способи реалізації педагогічних умов, які детально розглядаються в процесі подання результатів формувального етапу експерименту. Результатом реалізації педагогічних умов виступила сформованість готовності майбутніх учителів до самостійної роботи. Відповідно до міри готовності було визначено її рівні: високий, середній, низький (рис. 2.11).

Процес формування готовності до самостійної роботи майбутніх учителів гуманітарних дисциплін відповідно до визначених етапів формувального етапу експерименту ми розглядали як шлях перетворення позиції «Я-студента» у позицію «Я-вчитель», що відповідало формуванню готовності до професійної діяльності. Таке перетворення відповідало зміні позиції студента від того, якого навчають на мотиваційно-настановчому етапі, до того, хто навчається на пошуково-репродуктивному етапі; і того, хто самоорганізовує і саморегулює свою самостійну роботу, здійснюючи професійний й особистісний розвиток.

Вибір дисципліни «Практичний курс іноземної мови (англійська мова)» для проведення дослідження зумовлений багатьма причинами, починаючи з такого глобального чинника, як євроінтеграція України, що суттєво впливає на освітній процес і підвищує інтерес до іноземних мов. Знання іноземної (англійської) мови забезпечує вільне пересування як у реальному, так і у віртуальному освітньому просторі, розширює можливості налагодження контактів та працевлаштування молодого людини з вищою педагогічною гуманітарною освітою у сучасних умовах жорсткої конкуренції на ринку освітніх послуг. Володіння іноземною мовою надає можливість вчителю української мови і літератури розширити філологічні знання, здійснювати навчальні й наукові дослідження мовних питань і тим самим поглиблювати професійні знання і вміння. Крім того, відповідно до вимог вищої школи, вступ до магістратури і аспірантури передбачає іспит з іноземної мови на всіх напрямках підготовки.

У 1971 році експерти країн Ради Європи почали роботу з систематизації підходів до викладання іноземної мови і стандартизації оцінок рівнів володіння мовою. Результатом діяльності є документ під назвою «Загальноєвропейські компетенції володіння іноземною мовою: Вивчення, викладання, оцінка» («Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment»). До змісту поняття «загальні компетенції особистості» входять знання, життєвий досвід і вміння вчитися [195, с. 12]. Вміння

вчитись і творчо діяти при вивченні іноземної мови складаються з багатьох компонентів, серед яких – усвідомлення мови та спілкування, фонетичні здібності, здібності до евристичної діяльності, до вивчення мов. Останні у свою чергу, до речі, передбачають здатність використовувати всі доступні матеріали для автономного самостійного навчання, усвідомлення мети поставленого завдання та здатність організувати і використовувати матеріали для самостійного, самокерованого навчання [195, 197].

Метою курсу іноземної мови на спеціальностях «Українська мова і література», «Історія» є надбання студентами комунікативної компетенції, рівень якої на окремих етапах мовної підготовки дозволяє використовувати іноземну мову як у цілях самоосвіти, так і в майбутній професійній (викладацькій і науковій) діяльності. Комунікативна компетенція у сучасному її розумінні передбачає формування здатності до міжкультурної взаємодії. У наш час саме ця мета є найбільш затребуваною будь-якими категоріями студентів, що вивчають іноземну мову.

За державним освітнім стандартом вищої педагогічної освіти України на вивчення іноземної мови на зазначених спеціальностях виділяється 324 навчальні години, з яких на аудиторні заняття відводиться 144 години, а на самостійну роботу – 180 годин. Згідно з навчальним планом іноземна мова вивчається на цих спеціальностях з першого по четвертий семестр, тобто впродовж перших двох років навчання, в обсязі двох годин на тиждень.

При організації самостійної роботи необхідно керуватися передусім державним освітнім стандартом, за яким ставиться низка вимог до робочої програми, таких як-от: специфіка вимови, лексичний мінімум, граматичні навички і т.п., а також розвиток умінь за чотирма видами мовленнєвої діяльності – мовленню, аудіюванню, письму і читанню. Водночас освітній стандарт включає лише короткі описи основних понять і тем. Тому розробка робочої програми курсу передбачала використання додаткових джерел інформації: методичних посібників, підручників, словників, навчальних і

контролюючих програм, системи різнорівневих завдань для самостійної роботи тощо.

Практика викладання іноземної мови на немовних спеціальностях свідчить про малу ефективність процесу навчання [73]. Причиною такої ситуації може бути незначна кількість аудиторних занять та неефективна самостійна робота. Крім того, як було визначено на констатувальному етапі експерименту, спостерігався низький рівень вихідної (шкільної) підготовки (див.2.2). Компенсувати низький рівень вихідних знань і незначну кількість аудиторних годин може тільки активна самостійна робота. Тому посилення ролі самостійної роботи студентів при вивченні іноземної мови є одним з найактуальніших аспектів модернізації педагогічної освіти.

У такій ситуації разом з традиційними методами навчання було використано нові інформаційні технології, які мали очевидні переваги перед традиційними методами навчання, а саме, сприяли об'єднанню гуманітарного і природничо-наукового знання, що надавало можливості практичної реалізації обох тенденцій сучасної педагогіки вищої школи – гуманістичної і технологічної. Однією з особливостей оновлення підготовки студента майбутнього філолога було забезпечення інтеграційного зв'язку мовної та інформаційної підготовки через використання педагогічних можливостей НІТ у процесі мовної підготовки майбутнього вчителя.

Підключення університету до мережі Інтернет, наявність електронної бібліотеки відкрили широкі перспективи у використанні НІТ у навчанні. Доступ до фондів програмних навчальних засобів, призначених для вільного поширення в освітніх організаціях, використання комп'ютерних баз даних, автоматизованих бібліотечних систем, матеріалів теле- і відеоконференцій надало можливість отримувати інформацію за допомогою каталогів пошукових серверів, значно підвищити інформаційну насиченість процесу навчання іноземної мови і, як наслідок, викликати інтерес і підвищити пізнавальну активність студентів. Вивчення англійської мови за допомогою комп'ютера сприяло підготовці вчителя, який володіє навичками

використання НІТ у навчанні. Користування всесвітньою мережею Інтернет стає необхідною умовою отримання і передавання інформації за будь-якою спеціальністю. Значна частина інформації в мережі Інтернет надана англійською мовою. Отже, вивчення англійської мови за допомогою комп'ютера сприяло підготовці такого вчителя, який одночасно володіє іноземною мовою і навичками використання сучасних інформаційних технологій.

Важливою перевагою застосування НІТ у самостійній роботі була також можливість організації відкритого навчального мовленнєвого середовища, що наближалось за автентичністю та інтенсивністю мовного спілкування до реальної комунікації і якого складно досягти за допомогою традиційних засобів навчання. Наступним позитивним моментом використання НІТ при вивченні іноземної мови ми вважали конструктивно зумовлений індивідуалізований характер навчання, що є актуальним в роботі з великими за наповнюваністю групами при наявності студентів з різним початковим рівнем володіння мовою, різними мірами мотивації та сформованості вмінь і навичок самостійної роботи, психофізіологічними особливостями. Крім того, слід зазначити, що студенти при використанні НІТ у самостійній роботі знаходилися в умовах більшого емоційного комфорту, отримували можливість усвідомлено сформулювати особистісно значущі цілі, вибрати власний маршрут проходження курсу іноземної мови з урахуванням особливостей свого сприйняття, когнітивного стилю і психофізіологічних характеристик, скористуватися будь-якими доступними джерелами інформації, самостійно контролювати своє просування по курсу дисципліни [193].

Мотиваційно-настановчий етап формувального експерименту передбачав попередні заходи щодо створення умов, які забезпечуватимуть суб'єкт-суб'єкту взаємодію викладача і студентів у самостійній роботі, що дозволили студентам реалізувати переваги сучасної системи освіти: систематично поповнювати свої знання, своєчасно накопичувати необхідну

кількість кредитів впродовж навчання, здійснювати підготовку у відповідності до вимог певного освітньо-кваліфікаційного рівня, здійснювати вибір індивідуальної траєкторії навчання, формувати свідому активність, самостійність, розвивати навички самоосвіти, самореалізації, самоуправління, самоконтролю, професійного самовиховання та самовдосконалення.

Завдання мотиваційно-настановчого етапу визначалось у забезпеченні методичної підготовки як студентів, так і викладачів до нової системи навчання, з урахуванням змін, що відбуваються в освітньому просторі, переваг, які матимуть насамперед студенти, ширших прав і можливостей у самостійній роботі та в подальшій професійній діяльності. На мотиваційно-настановчому етапі був розроблений і опублікований навчально-методичний посібник для викладачів «Організація самостійної роботи студентів в умовах кредитно-модульного навчання» [62]. У посібнику визначено структуру і функції діяльності викладача в умовах модернізації освіти, виділено три основні складові в професійно-педагогічній діяльності викладача: нормативно-змістова; соціально-педагогічна; функціонально-психологічна. Нормативно-змістова складова здійснювалась викладачем у навчальній, методичній, виховній і науково-дослідній роботі. Основні вимоги і зміст цих видів педагогічної діяльності викладено в нормативних документах. Соціально-педагогічна складова характеризувалася комплексним характером діяльності; специфікою цілей і завдань, що вирішуються викладачем у педагогічному процесі й визначалася необхідністю формування у студентів загальнолюдських, державних і особистісних цінностей, а також особливим місцем і роллю викладача в педагогічному процесі ВНЗ, який виконував функції учителя, вихователя, організатора, керівника пізнавальної діяльності, процесів самоосвіти і самовиховання студентів. Функціонально-психологічна складова реалізувалась викладачем у професійній діяльності, а саме: гностичній, організаторській, комунікативній, конструктивній, виховно-розвиваючій, інформаційній, орієнтаційній, мобілізаційній, дослідницькій.

Тобто, у змісті професійно-педагогічної діяльності визначалася функція викладача як організатора і керівника процесів самоосвіти та самовиховання студентів [62].

Для надання викладачам можливості контролювати хід самостійної роботи студентів, а студентам – контролювати власні досягнення при її виконанні, було запропоновано вести план-звіт самостійної роботи (див. табл. 2. 14).

Таблиця 2.14

**Індивідуальний план-звіт самостійної роботи
студента _____
(курс, група, факультет) (Прізвище, ім'я, по батькові)**

Назва дисципліни	Тема дисципліни	Тема само- стійної роботи	Рівень складності завдання	Форма звітності	Строки виконання	Оцінка виконання завдання (бали, кре- дити)	Рекомендації викладача

Упровадження самостійної роботи, як основної компоненти навчального процесу в умовах кредитно-модульного навчання, створювало надійну основу для здійснення диференціації та індивідуалізації навчання, формування у студентів власних поглядів і переконань. Отже, змінювався характер пізнавальної діяльності: відтворення й закріплення знань, формування вмінь і навичок відбувалось як самостійна діяльність студента при виконанні самостійної роботи, що постійно спонукалася, контролювалася і коригувалася викладачем, тобто студент займав позицію суб'єкта навчальної діяльності, здобувача знань, генератора навчально-професійних ідей.

Для активізації суб'єктної позиції студентів щодо вибору видів, типів, форм, методів самостійної роботи та засобів її виконання. в процесі формування готовності до самостійної роботи (друга педагогічна умова) студенти були ознайомлені з різноманітністю видів, форм, типів самостійної роботи та методів і засобів її виконання. Спрямованість навчального процесу на самостійну роботу призводила до необхідності розвитку умінь і навичок її виконання.

Обізнаність у навчальних діях забезпечувала стійку мотивацію до самостійної роботи, надавала студенту можливості відчувати себе суб'єктом навчального процесу, тобто особистістю, що пізнає і діє, партнером викладача в загальній і складній справі – здобутті вищої педагогічної освіти. Засвоєння умінь і навичок самостійної роботи в процесі навчання забезпечувало становлення майбутнього вчителя-професіонала, здатного грамотно, на високому рівні працювати з інформацією. Необхідно було надати студентам допомогу при опануванні головних навчальних дій: навичок конспектування; освоєнні прийомів згортання, пошуку і обробки необхідної інформації; навичок читання, написання творчих робіт.

З цією метою на мотиваційно-настановчому етапі дослідження нами було розроблено й опубліковано навчально-методичний посібник для студентів «Самостійна робота студентів в умовах кредитно-модульного навчання» [63], в якому було вирішено такі завдання:

- ознайомлення студентів з різноманітністю видів, типів, форм самостійної роботи і методів її виконання.
- формування умінь і навичок виконання самостійної роботи: ознайомлення з прийомами конспектування, способами згортання інформації (фрагментація, анотування, реферування, написання тез, резюме), робота з книгою, написання рефератів, виконання курсових робіт, оформлення результатів педагогічної практики.

Студенти ЕГ забезпечувались навчально-методичними посібниками або у друкованому, або в електронному варіантах (за їх бажанням). Звісно, електронний варіант обрали студенти, які мали персональні комп'ютери (32%). Крім того, методичний посібник розміщувався на персональному сайті викладача. В консультативному режимі посібник був опрацьований зі студентами ЕГ, що виявилось корисним, оскільки давало їм можливість надалі орієнтуватись у виборі форм та видів самостійної роботи, методів її виконання. Як було з'ясовано у процесі анкетування, проведеного після консультаційної бесіди, студенти визнали важливість отриманої інформації (76 %), відзначили, що не уявляли

собі існування розподілу самостійної роботи за класифікаційними ознаками, різноманітності видів самостійної роботи (96 %).

З метою опанування такої важливої навчальної дії, як конспектування, було розроблено завдання на використання різних способів конспектування запропонованого тексту: лінійно-послідовне записування тексту, спосіб «запитань - відповідей», комбінований конспект, опорний конспект. Крім того, передбачалося таке завдання: на прикладі того самого тексту продемонструвати володіння прийомами згортання інформації: фрагментація – виділення найбільш суттєвих фрагментів тексту; анотації – складення короткої узагальнюючої характеристики; написання тез – формулювання основних думок; резюме – написання короткого підсумку прочитаного, що містить його оцінку.

Уміння працювати з підручником, художньою, публіцистичною, науковою літературою належить до найважливіших загальнонавчальних умінь самостійної роботи студентів, особливо майбутніх філологів, бо забезпечує засвоєння програмових знань і є основою для самонавчання в позааудиторний час. Цілеспрямована робота з друкованими джерелами сприяла формуванню вмінь раціонального опрацювання інформації, підвищувала пізнавальну самостійність студентів, якість засвоєння знань, формувала вміння вчитися, навички самоконтролю, забезпечувала можливість багаторазового опрацювання навчальної інформації в доступному для студента темпі й у зручний час, створювала умови для самостійної роботи [29].

Для формування уміння швидкого і раціонального читання з виділенням основного змісту студентам пропонувалося прочитати за певний час текст у підручнику, виділити основну інформацію і представити її в усній формі. Такі вправи виконувались як в аудиторії з опрацюванням невеликих обсягів інформації, так і вдома з опрацюванням значних обсягів інформації. Систематичне виконання вправ з читання і засвоєння прочитаного дало позитивні результати: більшість студентів ЕГ (85%) після систематичного тренування впродовж одного місяця майже вдвічі збільшили

швидкість засвоєння інформації.

Студентам гуманітарних спеціальностей у процесі навчання для виконання самостійної роботи необхідно опрацьовувати значні обсяги навчальних та наукових літературних джерел, уміти швидко і якісно знаходити інформацію із застосуванням Інтернету, обробляти й презентувати її, що зумовлюється специфікою цих напрямів підготовки. Використання НІТ надавало студенту можливість відійти від традиційного пасивного споглядального характеру засвоєння інформації і навчитися володіти активними прийомами самостійного пошуку, збору, обробки, аналізу та синтезу інформації, отримати знання, вміння та навички інформаційного самозабезпечення з навчальної і науково-дослідної діяльності.

використання комп'ютера дозволяло реалізувати такі дидактичні принципи навчання, як наочність, доступність, посиljena складність, системність, перехід від навчання до самоосвіти, позитивне емоційне тло навчання, зв'язок теорії з практикою, а також методичні принципи: новизна, урахування мотивації, комунікативність, комплексність, мінімізація, диференційованість, системність. Водночас, на підставі результатів констатувального етапу експерименту ми дійшли висновку щодо необхідності підвищення рівня навичок використання комп'ютерних технологій в процесі самостійної діяльності. Тому було визнано за доцільне надати студентам допомогу в освоєнні найбільш затребуваних застосувань програми Microsoft Office, таких як: Word, Excel, Power Point, навчити студентів користуватися цими програмами, а також Інтернетом для пошуку інформації та роботи з поштою. З цією метою на мотиваційно-настановчому етапі було розроблено і опубліковано навчально-методичний посібник «Довідник користувача комп'ютерних програм Microsoft Office та Internet» [61], що сприяло впровадженню третьої педагогічної умови – залученню студентів до використання інформаційних та інноваційних технологій у самостійній роботі.

Для формування готовності щодо використання цих застосувань у самостійній роботі в ЕГ було проведено чотири заняття в режимі консультацій в комп'ютерних класах університету. Для перевірки засвоєння комп'ютерних програм використовувались розроблені тести і тестові завдання (Додаток Н). Крім того, студенти повинні були виконати індивідуальні завдання різного рівня складності. Наприклад: здійснити введення, редагування і формування тексту англійською мовою в програмі Word-2007; вставити спеціальні символи; розробити узагальнювальні таблиці та схеми з опрацьованого граматичного матеріалу; вставити в текст об'єкти WordArt; розробити опорний конспект, використовуючи програму Word-2007; створити презентацію заняття із застосуванням PowerPoint; знайти необхідну інформацію в Інтернеті за допомогою пошукової служби тощо. Опрацювання навчально-методичного довідника суттєво підвищило рівень умінь і навичок з пошуку, обробки і презентації навчальної інформації й, тим самим, сприяло не тільки підвищенню предметних знань, умінь і навичок, але й професійній компетентності майбутнього вчителя-філолога.

За мету пошуково-репродуктивного етапу експерименту було поставлено формування умінь і навичок самостійної роботи під опосередкованим управлінням викладача, що є обов'язковою умовою успішного вивчення студентами іноземної мови, оскільки студенти на цьому етапі ще не готові до самостійного і усвідомленого вивчення мови і освоєння іншомовної культури. Тільки за допомогою викладача студенти можуть навчитися розробляти стратегію, визначати і засвоювати прийоми вивчення мови, що сприяло формуванню мотиваційного, когнітивного, операційно-діяльнісного та оцінно-рефлексивного компонентів готовності до самостійної роботи.

Реалізація пошуково-репродуктивного етапу здійснювалась на підставі використання мультимедійного навчально-методичного комплексу та розробленої нами системи різнорівневих самостійних завдань.

Зупинимось на характеристиках, структурі та вмісті розробленого мультимедійного навчального комплексу. Цей комплекс, як і будь-який

сайт, становив сукупність електронних документів (файлів), об'єднаних під однією адресою (доменним ім'ям або IP -адресою) «npnu-quest.at.ua» і надавав можливість одночасно використовувати різні форми надання інформації у комп'ютерній мережі та її обробки, тобто працювати в єдиному об'єкті створеного веб-сайту. З одного боку, це полегшувало доступ до інформації, яка розташована на веб-сайті, але, водночас з іншого боку, могло призвести до порушення авторських прав з можливою втратою інформації без подальшого відновлення.

Наведемо коротку загальну класифікацію сайтів відповідно до різних ознак і покажемо, яке місце в цій класифікації займає наш веб-сайт (Таблиця 2.15).

Таблиця 2.15

Класифікаційні ознаки веб-сайтів

1. За доступністю сервісів
Відкриті - всі сервіси повністю доступні. Напіввідкриті - для доступу необхідно реєструватися. Закриті - повністю закриті службові сайти організацій (в тому числі корпоративні сайти), особисті сайти приватних осіб.
2. За природою вмісту
Статичні - увесь вміст заздалегідь готується. Динамічні - вміст генерується спеціальними скриптами (програмами).
3. За фізичним розташуванням
Зовнішні сайти мережі Інтернет. Локальні сайти - доступні тільки в межах локальної мережі. Це можуть бути як корпоративні сайти організацій, так і сайти приватних осіб у локальній мережі провайдера.
4. За схемою представлення інформації, її об'ємом і категорією вирішуваних завдань

Сайт-візитка - містить найзагальніші дані про власника сайту (організація або індивідуальний підприємець). Вид діяльності, історія, прайс-лист, контактні дані, реквізити, схема проїзду. Фахівці розміщують своє резюме. Тобто детальна візитна картка.

Представницький сайт - так іноді називають сайт-візитку з розширеною функціональністю: детальний опис послуг, портфолію, відгуки, форма зворотного зв'язку і т. д.

Корпоративний сайт - містить повну інформацію про компанію-власника, послуги/продукції, події в житті компанії. Відрізняється від сайту-візитки і представницького сайту повнотою представленої інформації, частенько містить різні функціональні інструменти для роботи з контентом (пошук і фільтри, календарі подій, фотогалереї, корпоративні блоги, форуми).

Тематичний сайт - сайт, що надає специфічну вузькотематичну інформацію.

Тематичний портал - це дуже великий веб-ресурс, який надає вичерпну інформацію з певної тематики. Портали схожі на тематичні сайти, але додатково містять засоби взаємодії з користувачами і дозволяють користувачам спілкуватися у рамках порталу (форуми, чати) - середовищем існування користувача.

Виходячи з вищезазначеної класифікації, розроблений нами веб-сайт можна визначити за доступністю сервісів – як відкритий; за природою змісту – як динамічний; за фізичним розташуванням – як сайт в Інтернеті; за схемою надання інформації – тематичний.

Наявність гіпертекстових технологій і гіперпосилань забезпечувала вільне переміщення по веб-сайту та зручну навігацію. Також особливостями цього проекту була наявність автентичних он-лайн відео з переглядом у реальному часі для навчання англійської мови. Представлені аудіо, відеозаписи та текстова інформація дозволяли не лише освоїти основний зміст практичного курсу англійської мови для немовних спеціальностей, але

й без особливих витрат часу проконтролювати свої знання за допомогою системи завдань та тестів, розвинути комунікативні здібності при прослуховуванні текстів, що озвучені носіями мови, і при перегляді відеозаписів. Окрім он-лайн відео, інтерес також становили аудіокниги, які були художніми або пізнавальними творами, начитаними професійним актором або їх групою і записаними на будь-який звуковий носій. Цей вид інформації особливо корисний студентам, яким легше сприймати інформацію на слух.

Серед усіх можливостей, представлених на сайті, можна виділити он-лайн тести і флеш - ігри. Он-лайн тести є невеликим модулем для самоперевірки у вигляді тестів за окремими темами курсу, які представляли набір запитань з варіантами відповідей. При відповідях система реєструвала, яку відповідь обирав студент і залежно від того, правильна чи неправильна відповідь, виставляла оцінку. Зрештою, сума оцінок виводилася на загальне табло.

До переваг комп'ютерного тестування можна віднести такі чинники, як швидке проведення, швидка і без помилок обробка, можливість швидкого отримання результатів, забезпечення стандартних умов тестування для усіх випробовуваних, контроль процедури тестування (неможливий пропуск запитань, при необхідності може бути фіксація часу кожної відповіді), можливість відсутності викладача як відволікаючого чинника (наодинці з комп'ютером), наочність і цікавість процесу (підтримка уваги за допомогою кольору, звуку, ігрових моментів, що особливо важливо для повчальних програм), легка архівація результатів, можливість об'єднання тестів у батареї (пакети програм) з єдиною підсумковою інтерпретацією, можливість проведення масових досліджень. До недоліків комп'ютерних тестів віднесемо складність, тривалість створення, необхідність комп'ютера для проведення тестування, необхідність навчання випробовуваного (навички роботи на комп'ютері, вміння працювати з комп'ютерними тестами), відсутність індивідуального підходу до тестованого, недостовірність при невеликій

кількості завдань (можна вгадати), шаблонність до сприйняття інформації і до її обробки - можна упустити щось важливе, неможливість перевірити всі види мовної діяльності.

Флеш-ігри за повчальними можливостями не поступаються аудіо або відео засобам при вивченні англійської мови. Флеш-ігри належать до технології Flash, яка використовує мову програмування ActionScript, засновану на ECMAScript. У основі анімації у Flash лежить векторний морфінг, тобто плавне «перетікання» одного ключового кадру в інший. Це дозволяло робити складні мультиплікаційні сцени, задаючи лише декілька ключових кадрів. Продуктивність Flash Player при відтворенні анімації у декілька разів перевищує продуктивність віртуальної машини Javascript у браузерях, що підтримують попередній стандарт HTML5, хоч набагато поступається додаткам, що працюють взагалі без використання віртуальних машин. Flash Player є віртуальною машиною, на якій виконується завантажений з Інтернету код flash -програми. Плюсами такої технології є можливість розробляти додатки в ігровій формі з аудіо та відео відтворенням і з можливістю самим керувати цим роликом, фільмом, грою і т. ін.

Технологічні можливості, описані вище, були б неповними без опису ще таких можливостей, які представлені на сайті, а саме: наявність гаджетів і віджетів. Гаджет (з англ. значить – пристосування) у сучасних інтернет-технологіях використовується як окремі модулі для невеликого застосування, що надають додаткову інформацію. У нашому випадку було використано їх для надання допомоги при вивченні англійської мови (он-лайн перекладач, новини і так далі). Віджети (не мають перекладу), по суті, виконують ті ж самі функції, що й гаджети, при цьому вони можуть мати примітивний інтерфейс для зручнішої роботи.

У структуру сайту було внесено веб-сторінку Answer. com., яка за сутністю є розташованим в Інтернеті аутентичним довідковим комплексом, що містить тлумачний словник. Наявність тлумачного словника надавала

можливість студенту швидко отримати розгорнуту інформацію за будь-яким запитом, що супроводжувалося озвучуванням.

Таким чином, розглянувши технічні можливості, надані на сайті, ми ще раз переконалися в тому, що він за класифікацією завдань, які вирцшувались належить до тематичних сайтів.

Представимо структуру сайту і покажемо, де і як саме було реалізовано всі вищеописані технології. Структура сайту склала певне розташування розділів, що дозволяло студентам швидко переходити від однієї сторінки до іншої, не роблячи більше 3-4 кліків. Розроблена структура давала можливість розмістити на сайті максимум корисної інформації, яка є легко доступною студентам і не вимагала великих зусиль для її знаходження та засвоєння. Створення сайту супроводжувалось ретельною розробкою усіх деталей і елементів майбутнього ресурсу з урахуванням тематики, наряду навчальної діяльності та обсягу текстової й графічної інформації. Зручна і зрозуміла навігація, логічне розташування інформаційних блоків, а також правильне відсоткове співвідношення тексту і графіки надавало можливість не лише зручно орієнтуватись у структурі сайту, але й сприяло успішному розвитку сайту.

Органічне поєднання усіх видів мовленнєвої діяльності при відпрацюванні мовного матеріалу є проблемою, яку практично неможливо вирішити у рамках традиційних методів навчання. Використання засобів НІТ, у рамках самостійної роботи, дозволило збагатити навчальний матеріал аудіо і відеофрагментами, мультимедіа матеріалами, застосовуючи, таким чином, усі види мовленнєвої діяльності. Це сприяло найбільш ефективному засвоєнню інформації, що ми й використали при розробці навчального комплексу. Сайт містив у собі два основні блоки і один – додатковий.

Перший блок – інформаційно-навчальний, складався з таких частин:

□ Головна сторінка – парадний вхід сайту, містить слоган сайту – " English it's easy", прапори англomовних країн, загальні відомості про особливості англійської мови та алфавіту.

- Інформація про сайт містить короткі відомості про призначення і мету сайту та про його автора.
- Навчально-методичні посібники, розроблені автором сайту, які створювалися з метою надання методичної та практичної підтримки діяльності викладачів і студентів з організації і виконання самостійної роботи в умовах кредитно-модульного навчання.
- Робоча програма практичного курсу англійської мови з виділенням її структурних складових відповідно до вимог кредитно-модульної системи навчання: опис предмета курсу; пояснювальна записка; вступ; мета і завдання курсу; способи контролю; зміст мовного матеріалу (фонетика, лексика, граматики); вимоги до мовленнєвих умінь і навичок (читання, аудіювання, говоріння, письмо); розподіл матеріалу за змістовими модулями; завдання для самостійної роботи; завдання для індивідуальної роботи; методи навчання; методи і система оцінювання; критерії оцінювання; список рекомендованої літератури. Кожен модуль передбачав комплексне навчання усіх видів мовленнєвої діяльності, при необхідності з посиленням акценту на тому чи тому з них. Вибір і послідовність модулів визначалася, виходячи з конкретних завдань навчання, а сам набір формувався відповідно до рівня володіння мовою.

Робоча програма курсу була побудована таким чином, що кожна тема змістового модуля містила гіперпосилання, що дозволяло перейти до її вивчення на ресурсі сайту.

Другий блок – контрольньо-розвивальний, містить такі складові:

- Система тестів для контролю знань і навичок, у відповідності до змістових модулів.
- Аналіз комп'ютерних навчальних програм з англійської мови.
- Підручники з англійської мови.
- Аудіокниги з англійської мови.
- Навчальне відео.
- Фільми англійською мовою з субтитрами російською мовою.

Додатковий блок складається з таких розділів:

- Веб-квест з теми «Визначні письменники і поети Великої Британії: Уільям Шекспір, Чарльз Діккенс, Роберт Бернс.
- Розвивальні тексти.
- Ігри.
- Кросворди.

При розробці навчально-методичного комплексу ми керувалися тим, що формування готовності до самостійної роботи – це складне педагогічне явище, яке включає структурні компоненти, що утворюють цілісну єдність, підпорядковану цілям освіти як «сукупного процесу і результату навчання і виховання» [18, с. 6]. Багатофункціональність інформаційних комп'ютерних технологій на підставі цікавості викладу матеріалу (доступ до інформаційно-довідкових ресурсів комп'ютерної мережі – електронні підручники, електронні словники, приклади, дослідження, незвичайна форма подання матеріалу, пізнавальні ігри, розробка проектів, складання веб-квестів тощо) надавало можливість впливу на всі визначені вище структурні компоненти готовності: мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, оцінно-рефлексивний, а саме:

мотиваційний – ІКТ посилювали мотивацію до самостійної роботи, формування стійкої потреби в самостійному здобутті професійних знань, умінь і навичок, усвідомлення необхідності оволодіння певним обсягом знань, умінь і навичок для продуктивної педагогічної діяльності в середовищі, насиченому засобами НІТ, бажання самостійно поповнювати свої знання про дидактичні можливості та методичні особливості використання НІТ.

когнітивний – ІКТ активізували самостійну пізнавальну діяльність студентів, процеси засвоєння, розширення та поглиблення знань, утворення системи знань; розширення варіативності навчальних завдань при наданні доступу до інформаційно-довідкових ресурсів комп'ютерної мережі.

операційно-діяльнісний – ІКТ відпрацьовували необхідні вміння та навички самостійної роботи з використанням НІТ; підвищували

ефективність управління, контролю і самоконтролю самостійної пізнавальної діяльності студентів (комп'ютер дозволяв удосконалити можливості контролю, прискорити «зворотний зв'язок», підвищити навчальну функцію контролю).

оцінно-рефлексивний – ІКТ сприяло розвитку у студентів активно-діяльнісного підходу до процесу вибору методів, форм, засобів самостійного навчання; формуванню потреби в самоаналізі та самооцінці виконаних завдань, виявленню та усуненню допущених помилок; формуванню у студентів стійкої потреби в самоосвіті.

Отже, як засвідчили результати дослідження, наявність мультимедійного навчального комплексу з практичного курсу іноземної мови надала можливість:

- інтенсифікувати навчальний процес;
- сформувати навички самостійного вивчення навчального матеріалу;
- здійснити ефективне поєднання нових і традиційних технологій навчання на основі використання ІКТ;
- реалізувати інтерактивну взаємодію між всіма учасниками навчального процесу (студент ↔ студент, студент ↔ викладач, студент ↔ група студентів);
- спростити функції контролю за рівнем знань, умінь і навичок студентів;
- здійснити постійний моніторинг успішності студентів;
- заощадити час на підготовку викладача до занять та створення роздаткового матеріалу.

Зауважимо, що серед недоліків формування готовності до самостійної роботи з використанням традиційних методів навчання є зведення її лише до вивчення студентами відповідного навчального матеріалу, здебільшого за підручником, та перевірки викладачем стану його засвоєння у відомих формах і за допомогою класичних засобів. При такому підході СРС зводилась лише до запам'ятовування нової інформації без належного її осмислення на основі раніше набутих знань, без стимулювання студентів до самостійних дій і

суджень, логічного мислення, до правильних висновків і узагальнень і до застосування у навчальному процесі інноваційних технологій навчання.

Отже, обов'язковою умовою успішного вивчення студентами іноземної мови на пошуково-репродуктивному етапі навчання була самостійна робота під контролем викладача, оскільки студенти на цьому етапі ще не здатні до самостійного і усвідомленого вивчення мови і освоєння іншомовної культури. Викладач допомагав студентові набути комунікативну компетенцію, опанувати прийоми вивчення мови, ставити мету і досягати її.

Під час пошуково-репродуктивного етапу експерименту, при засвоєнні нових знань, теоретичний навчальний матеріал було розташовано за допомогою структурно-логічних схем і таблиць, по суті, це були опорні конспекти. При складанні опорного конспекту використовувались як традиційні (підручник, текстуальний конспект), так і мультимедійні та гіпертекстові технології навчання (із застосуванням мультимедійного комплексу). На початку кожного заняття здійснювався вхідний експрес-контроль (опитування, тестування, міні-контрольні). Після вхідного контролю опрацьовувався навчальний матеріал наступної теми, який наприкінці занять кодувався зазвичай у формі опорного конспекту. В кінці заняття обов'язково здійснювався контроль засвоєння матеріалу в інтерактивній формі – бесіди, діалоги, обговорення, рольові ігри, прослуховування тексту з наступним обговоренням чи записом змісту тощо. Тобто активізувалась самостійна аудиторна робота студентів під безпосереднім керівництвом викладача, забезпечувалась активна мовленнєва діяльність.

Для формування практичних умінь і навичок використовувались тренувальні вправи. Вони розроблялись нами із урахуванням різних рівнів складності:

I. Репродуктивні навчальні завдання, що включали відбір і систематизацію навчального матеріалу на основі його реконструкції та визначення головного, на відтворення (повторення, переказування, написання) елементів бази знань та вирішення типових для навчального предмета завдань у

типових умовах за матеріалом підручника.

II. Реконструктивно –варіативні навчальні завдання, для виконання яких застосовувались декілька відомих способів виконання з використанням бази програмних знань для вирішення типових завдань.

III. Евристичні навчальні завдання, що вимагали перенесення декількох відомих способів виконання в нестандартну ситуацію

IV. Творчі навчальні завдання, що спонукали до використання бази знань, нових завдань у нових умовах, нестандартних ситуаціях; висловлювання особистих думок, оцінок на основі всебічного аналізу; виділення та формулювання проблем, висування гіпотези і розробки плану їх вирішення.

Наведемо конкретні приклади виділених типів завдань з курсу :

1. Репродуктивні навчальні завдання:

- 1) виконати вправи з підручника за вивченою темою;
- 2) опрацювати конспект заняття;
- 3) знайти в підручнику відповіді на запитання викладача за матеріалом вивченої теми;
- 4) прослухати англійській текст, запропонований викладачем, переказати його зміст, відповісти на запитання викладача.

2. Реконструктивно –варіативні навчальні завдання:

- 1) опрацювати опорний конспект, складений викладачем на занятті;
- 2) прочитати англійській текст з коротким викладенням прочитаного;
- 3) знайти і опрацювати додатковий матеріал з теми заняття з використанням мультимедійного навчального комплексу;
- 4) прослухати англійській текст та відповісти на запитання викладача.

3. Евристичні навчальні завдання:

- 1) виконати вправи, що узагальнювали засвоєння змістового модуля;
- 2) розробити під керівництвом викладача структурно-логічну схему і таблицю за матеріалом змістового модуля;
- 3) опрацювати навички аудіювання та читання англійського тексту з використанням навчального сайту викладача;

4) прослухати частину англійського тексту та продовжити його.

4. Творчі завдання:

1) написати реферат з теми, що запропонував викладач;

2) взяти участь у розробці та презентації навчального проекту, рольової гри за рекомендаціями викладача;

3) виконати індивідуальне науково-дослідне завдання, заплановане викладачем;

4) скласти текст англійською мовою з теми, що запропонована викладачем, розробити запитання до тексту.

Якщо на пошуково-репродуктивному етапі викладач визначав мету, мотив, предмет, умови виконання самостійної роботи студентів, які включалися в процес виконання завдання і отримували результат (уміння, знання, навички), що оцінювались викладачем, то на пошуко-продуктивному етапі студенти самі встановлювали мету, мотив і умови виконання самостійної роботи, забезпечували процес перетворення предмета в продукт-мету, збагачуючи свої наявні засоби (набутий досвід) новим результатом (уміннями, знаннями, навичками), новим досвідом.

Отже, на пошуково-репродуктивному етапі формування готовності до самостійної роботи здійснювалось таким чином, що викладачеві належала активна позиція, а студенти найчастіше виступали як об'єкт діяльності викладача. Проте на пошуково-продуктивному етапі ця послідовність зрушувалась у бік спонукання студентів працювати самостійно, розробляти і аналізувати завдання, вирішувати проблеми, що виникають, учитися мислити, враховувати умови, активно прагнути до самоосвіти, тобто процес самостійної роботи поступово перетворювався на творчий, самокерований із широким застосуванням як традиційних, так і нових інформаційних технологій навчання англійської мови. На цьому етапі застосовувались комп'ютерні навчальні програми з англійської мови, розміщені в розробленому нами мультимедійному комплексі, які мали багато переваг перед традиційними методами навчання. Форми роботи з комп'ютерними навчальними

програмами включали: вивчення лексики; опрацювання вимови; навчання діалогічного і монологічного мовлення; навчання письма; опрацювання граматичних явищ. Вони дозволяли не тільки тренувати різні види мовленнєвої діяльності, а й поєднували їх у різних комбінаціях, допомагали усвідомити мовні явища, сформувати лінгвістичні здібності, створювати комунікативні ситуації, автоматизувати мовні і мовленнєві дії, а також забезпечували можливість реалізації індивідуального підходу та інтенсифікацію самостійної роботи студентів.

Для формування суб'єкт-суб'єктної творчої взаємодії викладача і студента на пошуково-продуктивному етапі система самостійних завдань розроблялась нами динамічно, тобто так, що в процесі формування готовності до самостійної роботи поступово підвищувався ступінь безпосередньої участі студентів у плануванні та реалізації того чи того навчального завдання на підставі інтерактивності та рефлексивності в навчанні, активної позиції, свідомого ставлення до виконання самостійної роботи. Активізувалась суб'єктна позиція студентів до використання таких видів, форм і методів самостійної роботи, які сприяли швидкому зростанню якісних показників, розвитку самостійності студентів за якомога коротший відрізок часу. У творчій співпраці викладача і студентів обиралися завдання, які, перш за все, зацікавлювали студентів. При цьому ми враховували, що рівень складності завдання повинен відповідати рівню розвитку навичок самостійної роботи студентів та рівню їхніх знань і водночас стимулювати підвищення рівня складності, сприяти формуванню позитивного ставлення до подальшого навчання, що спонукатиме до проведення самостійних досліджень уже на якісно вищому рівні.

Студенти самі визначали методи роботи над завданням, пошуку і обробки інформації, планували час та місце його виконання, самостійно аналізували отримані у процесі роботи результати, визначали засоби й способи презентації. При застосуванні інтерактивних технологій (проекти, рольові ігри, диспути, дебати тощо) студенти виявляли здатність до колективної праці, чітко

розподіляли ролі задля виконання того чи того завдання.

На підставі засвоєння програмного матеріалу виконувались завдання переважно евристично-пошукового та творчого рівнів, що вимагало від студентів самостійного пошуку і аналізу інформації, виявлення зв'язків та залежностей між елементами навчального матеріалу, порівняння, узагальнення.

Особлива увага на пошуково-продуктивному етапі надавалась розробці і виконанню проектів. Як відомо, серед різноманіття нових педагогічних технологій, спрямованих на реалізацію особистісно-орієнтованого підходу в самостійній роботі, певний інтерес становить проектне навчання, яке відрізняється кооперативним характером виконання завдань. Воно є творчим за своєю суттю і орієнтоване на розвиток особистості студента. Суть проектної методики полягає в тому, що мета занять і способи її досягнення визначаються самими студентами на підставі їхніх інтересів, індивідуальних особливостей, потреб, мотивів, уподобань, здібностей. Внаслідок цього особистісно-орієнтоване навчання, що лежить в основі проектної методики, призводить до зміни традиційної взаємодії «суб'єкт (викладач) - об'єкт (студент)» на партнерську навчальну співпрацю – «суб'єкт- суб'єкт».

При організації проектної діяльності в процесі вивчення іноземної мови виникала педагогічна і психологічна проблема створення, формування, або збереження вже наявної у студентів потреби спілкування іноземною мовою і пізнання засобами цієї мови особисто-значущої дійсності. Загальний принцип, на якому базувався метод проектів, саме полягав в установленні безпосереднього зв'язку навчального матеріалу з накопиченим життєвим досвідом студентів. Найважливішими чинниками, які сприяли формуванню внутрішнього мотиву мовленнєвої діяльності при проектному навчанні були передусім зв'язок ідеї проекту з реальним життям та наявність інтересу до виконання проекту з боку усіх його учасників. Проекти, що розроблялись на пошуково-продуктивному етапі формувального експерименту, були як довгостроковими, так і

короткочасними, що займали одне аудиторне заняття. При розробці проекту не виключалась консультативно-координувальна функція викладача.

Робота з розробки проектів охоплювала три основні етапи з відповідним змістом та функціями діяльності студентів і викладача: підготовчий, основний і завершальний.

Підготовчий етап був спрямований на створення мотивації, цілепокладання, планування. На цьому етапі студентами визначалась тема, аналізувалась проблема, уточнювалися цілі кінцевого результату. Студенти обговорювали завдання, виявляли проблеми, висували шляхи їх рішення, формували завдання проекту, створювали робочі групи, розподіляли ролі, визначали джерела інформації, способи її збору. Консультативно-координувальна функція викладача полягала в мотивуванні, наданні допомоги в постановці цілей, виробленні стратегії, наданню порад щодо розподілу ролей.

Основний етап полягав в ухваленні рішень, завершальному обговоренні шляху реалізації проекту, визначенні способів представлення результату, зборі інформації, творчій переробці, виконанні проекту. Студенти визначали тактику, обирали оптимальний варіант способу реалізації проекту, збирали інформацію, проводили дослідження, синтезували і аналізували ідеї, оформляли проект. Викладач спостерігав за роботою студентів, консультував у разі необхідності, надавав поради, якщо студенти зверталися за допомогою, тобто керував побічно, без зайвого втручання.

Завершальний етап – перевірка, захист, оцінювання. На цьому етапі здійснювалась підготовка та оформлення доповіді, обґрунтування процесу проектування, пояснення отриманих результатів, колективний захист проекту, аналіз досягнутих результатів, досягнення поставленої мети, оцінка результату. Студенти на цьому етапі розробляли форму презентації, захищали проект, потім колективно аналізували його. Викладач спостерігав за студентами, оцінюючи їх роботу.

Теми проектів обиралися студентами у відповідності з їх особистими інтересами і уподобаннями. Студенти групи колективно обговорювали тему проекту, визначали стратегію й тактику її виконання, обговорювали наявність необхідних мовних знань, умінь і навичок, виконували попередній пошук джерел інформації і таким чином визначали наявний у групі потенціал щодо виконання проекту. Завдання проекту мало зацікавити всіх студентів, що брали в ньому участь, а їх місце і роль у розробці й виконанні проектного завдання мало відповідати їх навчальним можливостям, що також обговорювалось робочою групою студентів. Після попереднього аналізу роботи в групі, студенти повідомляли викладача про їхній вибір і обґрунтовували його, а викладач при цьому вносив свої пропозиції і корективи. Таким чином при співпраці з викладачем на паритетних підставах остаточно приймалось рішення щодо реалізації проекту.

Наведемо приклади навчальних проектів, що були розроблені з ініціативи студентів під час пошуково-продуктивного етапу експерименту.

Проект «Літературний клуб».

У рамках проектної роботи, враховуючи, що ЕГ складала майбутні вчителі української мови і літератури, був запропонований постійно діючий проект «Літературний клуб». У рамках цього проекту відбувалося обговорення життя та творчості визначних англійських письменників і поетів: Уїльям Шекспір, Чарльз Діккенс, Роберт Бернс. На підставі цього проекту студентами був розроблений веб-квест і розміщений у сайті викладача «English it's easy!».

Студенти стали авторами сценарію літературного вечора, присвяченого творчості Бернарда Шоу. Для цього використовувались ресурси Інтернет-порталу «Вікіпедія», а також навчальні матеріали і проекти, що застосовувались у випускних класах середніх шкіл із поглибленим вивченням англійської мови.

Проект «Грані майстерності».

Наведемо декілька частин цього проекту.

1. Написання аргументованого есе англійською мовою.

Сучасні вимоги до навчання англійської мови містять широкий спектр письмових умінь: повністю вирішувати комунікативні завдання, логічно і послідовно будувати письмове висловлювання, визначати адекватний стиль мовлення, поділяти текст на абзаци й правильно використовувати засоби зв'язку між реченнями та абзацами. Навчитися таких умінь можна при написанні аргументованого есе. Споріднені проблеми були встановлені нашими колегами, що викладають майбутнім філологам українську літературу. Водночас, як було визначено в процесі констатувального експерименту, студенти, майбутні вчителі української мови і літератури, виявляли інтерес до цього виду літературного жанру. Дійсно, при опитуванні 63% студентів обрали есе як цікавий для них літературний жанр, який би вони хотіли одержати як завдання для самостійної роботи (див. дод. Е). Тому студенти спільно з викладачем вирішили у рамках короткочасної проектної діяльності, в консультативному режимі, ознайомитися з прийомами написання аргументованого есе англійською мовою на підставі обговорення матеріалів, які вони отримали із Вікіпедії, підручників і періодичних видань.

2. Англійські прислів'я і приказки як «зведення народної премудрості».

У рамках цього проекту було проведено дослідження особливостей англійських прислів'їв і приказок, наведено українські та російські аналоги. На таких зіставленнях було показано приклад взаємозв'язку і взаємопроникнення культур різних народів, існування спільності й відмінності мов та культур.

3. Фразеологізми в англійській мові.

Цей проект передбачав ознайомлення з англійськими фразеологізмами в цікавій формі – шоу-гри «Поле чудес», сценарій якої був запозичений з журналу «Иностранные языки в школе». – 2010. – №1. – С.30 – 32.

Крім вищеназваних, на пошуково-продуктивному етапі розроблялись такі проекти:

1. Освітні технології «Дебати».
2. Британська преса.
3. Туризм.
4. Мій університет: історія, реалії, перспективи.
5. Проблеми тинейджерів.

У процесі розробки проектів студентами використовувались навчальні можливості розробленого нами мультимедійного комплексу:

- теоретичний і довідковий матеріал з теми проектів;
- аудіо супровід (у разі необхідності);
- ілюстрації;
- інтерактивні кросворди;
- довідковий словник «Answer. Com.»;
- онлайн-перекладач.

Отже, під час пошуково-продуктивного етапу експерименту активно запроваджувались визначені нами педагогічні умови формування готовності до самостійної роботи. Творчий характер навчальної діяльності студентів на підставі широкого запровадження сучасних інформаційних та інноваційних технологій, надання студентам необмежених (але проконтрольованих викладачем) можливостей вибору форм, видів, методів і засобів самостійної роботи забезпечував стійку мотивацію самостійної навчальної діяльності, сприяв формуванню готовності до самостійної роботи, відповідно до визначених нами компонентів і критеріїв. Паритетний підхід, встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин у процесі формування готовності до самостійної роботи на пошуково-продуктивному етапі формувального експерименту забезпечували активізацію суб'єктної позиції студента щодо вибору видів, форм самостійної роботи та засобів її виконання. Використання Інтернету, застосування мультимедійного навчального комплексу, впровадження інтерактивних видів самостійної роботи сприяло втіленню у навчальний процес інноваційних та інформаційних технологій.

2.4. Результати експериментального дослідження та їх аналіз

Формувальний етап експерименту було проведено на підставі попереднього вивчення стану готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до самостійної роботи та аналізу результатів констатувального експерименту.

На завершальному етапі формувального експерименту проведений другий діагностичний зріз, в якому були використані такі самі методики, що використовувалися при проведенні першого діагностувального зрізу. Динаміка змін рівнів сформованості готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до самостійної роботи за компонентами готовності (мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, оцінно-рефлексивний) в експериментальних і контрольних групах приведена в додатку С (у кількісному відношенні) і в додатку Т (у відсотковому відношенні).

Порівняльна усереднена характеристика сформованості рівнів готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до самостійної роботи у КГ і ЕГ представлена у табл. 2.16 та на рис.2.12.

Таблиця 2.16

Порівняльна узагальнена характеристика рівнів готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до самостійної роботи

Рівні готовності	Експериментальні групи (ЕГ)				Контрольні групи (КГ)			
	до формування експерименту		після формування експерименту		до формування експерименту		після формування експерименту	
	абс.	у відсотках	абс.	у відсотках	абс.	у відсотках	абс.	у відсотках
Високий	18	12,8	42	28,9	19	13,3	21	14,8
Середній	52	35,8	77	53,1	52	35	56	37,8
Низький	75	51,4	26	18	76	51,7	70	47,4

Розглянемо також у вигляді діаграм порівняльні характеристики рівнів готовності студентів контрольних і експериментальних груп до і після формувального експерименту.

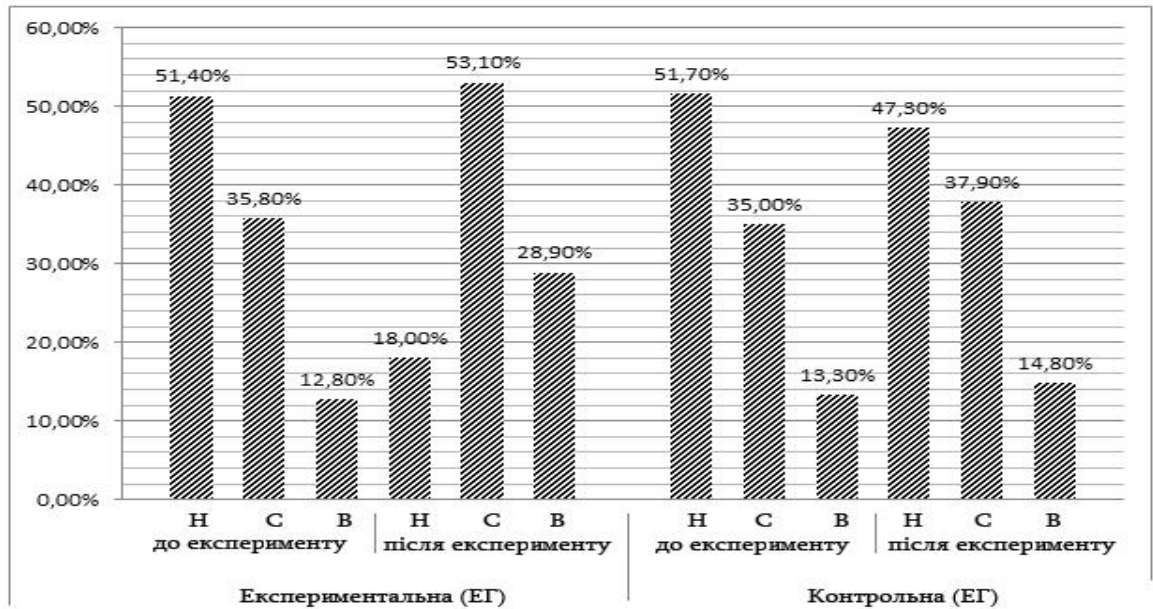


Рис.2.12. Порівняльні узагальнені характеристики рівнів готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до самостійної роботи

Відповідно до одержаних результатів можна констатувати що: на початку формувального експерименту більшість студентів як в експериментальних (51,4 %), так і в контрольних (51,7 %) групах перебувала на низькому рівні готовності до самостійної роботи. На середньому рівні готовності до самостійної роботи знаходились 35,8 % студентів ЕГ і 35% студентів КГ. Високий рівень готовності показали 12,8 % студентів ЕГ і 13,3 % студентів КГ.

За результатами формувального етапу експерименту розподіл студентів за рівнями готовності до самостійної роботи суттєво змінився в ЕГ: кількість студентів з високим рівнем готовності до самостійної роботи зросла більше, ніж удвічі (з 12,8% до 28,9%), а з середнім рівнем готовності збільшилася майже в 1,5 рази (з 35,8% до 53,1%). Такі зміни, у свою чергу, призвели до суттєвого зменшення (майже втричі) відносної кількості студентів з низьким рівнем готовності до СР (з 51,4% до 18%) .

Зауважимо, що показники рівнів готовності до самостійної роботи у КГ також змінилися на краще: кількість студентів із високим рівнем готовності збільшилась від 13,3 % до 14,8%, на середньому рівні – від 35% до 37,9%. Відповідно до таких змін, у КГ зменшилась кількість студентів із низьким рівнем готовності до самостійної роботи: від 51,7% до 47,3%. Такі результати можна пояснити закономірним зростанням мотивації, підвищенням рівня знань, умінь і навичок щодо самостійної роботи, природними змінами, що відбуваються у процесі навчання й супроводжуються формуванням характеру молоді людини, підвищенням організаторських здібностей та вольових якостей. Без таких змін навчання взагалі не мало би сенсу.

Водночас необхідно звернути увагу на той факт, що позитивні зміни, що відбулися на прикінцевому етапі формувального експерименту в процесі навчання при впровадженні визначених педагогічних умов в експериментальних групах виявилися більш суттєвими, ніж у контрольних групах.

Для аналізу результатів змін вимірів в експериментальній групі на початку експерименту та наприкінці його проведено парні порівняння середніх значень двох зв'язних вибірок за модифікацією t – критерію Стьюдента.

Один із методів таких порівнянь передбачає, що виміри проводяться для однієї й тієї самої групи (в нашому випадку – для експериментальної групи) досліджуваних до та після застосування певних педагогічних впливів (в нашому випадку, запропонованих педагогічних умов). Результати парних порівнянь завжди є більш точними, ніж порівняння у незалежних групах і пояснюється це тим, що розбіжність результатів у серединній групі досліджуваних завжди більша, ніж розбіжність різниці результатів, які одержані під час повторних вимірів для одних і тих самих індивідуумів.

Особливість модифікації t – критерію Стьюдента полягає у тому, що гіпотеза формується через відношення різниці $d_i = x_i - y_i$ – різниця зв'язних

пар результатів вимірів. Нами було зроблено припущення про нормальний розподіл цих різниць у генеральній сукупності з параметрами μ_d, σ_d .

Припускаємо гіпотезу H_0 , в якій $\mu_d = 0$, та альтернативну гіпотезу H_1 , де $\mu_d \neq 0$.

Порядок застосування t-критерію (за В.С. Івановим) визначається для розподілу вибірок за нормальним законом, що є необхідною умовою критерію, який нами застосовувався. Для більш ефективного підрахунку одержані бали від діагностувань модифікувались у такий спосіб: за низький рівень готовності до самостійної роботи студент отримував 1 бал, за середній – 2 бали, за високий - 3 бали.

Ми припустили щодо нормального розподілу в експериментальній групі різниці d_i , сформулювали гіпотезу H_0 та альтернативну H_1 . Потім обрали рівень значущості $\alpha = 0.01$.

Унаслідок діагностування було одержано дві вибірки обсягом $n = 145$, ряди пов'язаних пар спостереження: дані діагностувального зрізу рівнів готовності до самостійної роботи студентів експериментальної групи на початку формувального експерименту (Додаток У) і на прикінцевому етапі формувального експерименту (Додаток Ф).

Використовуючи формулу $\bar{d} = \frac{\sum_{i=1}^{145} x_i - y_i}{145}$, де x_i – це бали, що отримали

студенти експериментальної групи на прикінцевому етапі формувального експерименту згідно з рівнем сформованості готовності до самостійної роботи в умовах кредитно-модульного навчання, y_i - бали, що отримали студенти експериментальної групи на початковому етапі формувального експерименту згідно з рівнем сформованості готовності до самостійної роботи (див. дод. Ц) і підрахувавши середнє арифметичне за зазначеною формулою, було одержано такий результат: $\bar{d} \approx 0.28$.

За формулою $S_d = \sqrt{\frac{1}{144} \sum_{i=1}^{145} (d_i - \bar{d})^2}$ знайдено вибірне стандартне відхилення.

$$S_d = \sqrt{\frac{29,408}{144}} = 0,45191 \approx 0,45$$

Значення t – критерію визначалося за формулою $t = \frac{\bar{d}}{S_d / \sqrt{n}}$, під час розрахунку одержали такий результат $t = \frac{0,28}{0,45 / \sqrt{145}} = 7,5$.

Із таблиці критичних значень t – критерію Стьюдента для $\alpha = 0,01$ та $n = 145$ знайшли $t_{0,01} = 2,617$.

Порівнявши емпіричне t з $t_{0,01}$ критичним, дійшли висновку, що $t > t_{0,01}$, тобто різниця за показниками рівнів готовності до самостійної роботи в умовах кредитно-модульного навчання є статистично значущою на рівні значущості 0,01 (ймовірність помилки $P < 0,01$). Отже, запропонована модель, яка передбачала реалізацію визначених педагогічних умов з метою формування готовності до самостійної роботи майбутніх учителів гуманітарних дисциплін в умовах кредитно-модульного навчання, є ефективною. Дійсно, результати, які одержані в ЕГ, свідчать про те, що запропоновані нами педагогічні умови формування готовності до самостійної роботи значно підвищують ефективність зазначеної діяльності.

Отже, представлені результати дослідно-експериментальної роботи свідчать про таке:

- внаслідок проведеної роботи майбутні учителі гуманітарних дисциплін, які входили до експериментальної групи, значною мірою усвідомили значення самостійної роботи як головної складової кредитно-модульної системи навчання, яка дозволяла студентам реалізувати переваги сучасної системи освіти: систематично поповнювати свої знання, своєчасно накопичувати необхідну кількість кредитів упродовж навчання, здійснювати підготовку у відповідності до вимог певного освітньо-

кваліфікаційного рівня, здійснювати вибір індивідуальної траєкторії навчання, формувати свідому активність, самостійність, розвивати навички самоосвіти, самореалізації, самоуправління, самоконтролю, професійного самовиховання й самовдосконалення і, як наслідок, розширити можливості академічної мобільності та працевлаштування.

- формування готовності до самостійної роботи в експериментальних групах в умовах кредитно-модульного навчання супроводжувалось підвищенням рівня самостійності, професійного самовдосконалення, намітилася тенденція до зростання мотивації щодо самостійної роботи, підвищення рівня знань та розвиток умінь і навичок самостійної роботи, і, як наслідок, активізувалась суб'єктна позиція щодо вибору видів, форм і засобів виконання самостійної роботи із використанням інформаційних та інноваційних технологій у навчальній діяльності;

- результати експериментально-дослідної роботи підтвердили правомірність висунутої гіпотези щодо підвищення ефективності формування готовності до самостійної роботи майбутніх учителів гуманітарних дисциплін у системі кредитно-модульного навчання впродовж поетапної реалізації (мотиваційно-настановчий, пошуково-репродуктивний, пошуково-продуктивний етапи) розробленої експериментальної моделі реалізації педагогічних умов формування готовності до самостійної роботи студентів експериментальних груп, як-от: забезпечення стійкої мотивації студентів до самостійної роботи в процесі кредитно-модульного навчання; активізації суб'єктної позиції студентів щодо вибору видів, типів, форм, методів самостійної роботи та засобів її виконання; залучення студентів до використання інформаційних та інноваційних технологій у самостійній роботі.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

Запропоновано структуру формування готовності до самостійної роботи майбутніх учителів гуманітарних дисциплін в умовах кредитно-модульного навчання; визначено критерії, показники та схарактеризовано рівні готовності до самостійної роботи майбутніх учителів гуманітарних дисциплін в умовах кредитно-модульного навчання; проаналізовано результати констатувального й формувального етапів дослідження.

За результатами теоретичних досліджень й аналізу професійної підготовки виокремлено чотири критерії готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до самостійної роботи в умовах кредитно-модульного навчання: професійна спрямованість, пізнавальна активність, технологічна здатність, особистісна направленість.

До кожного критерію готовності визначено показники. Професійна спрямованість характеризувалася такими показниками як: свідоме сприйняття і виражений інтерес до майбутньої професії вчителя; потреба в самостійному здобутті професійних знань, умінь і навичок; спрямованість на досягнення цілей; прагнення до успіху. Пізнавальна активність визначалася наявністю самостійно здобутих знань; вмінням самостійно утворювати систему знань; обізнаністю щодо застосування сучасних інформаційних технологій в самостійній роботі. Технологічна здатність характеризувалася вмінням визначати мету, зміст та обсяг самостійної роботи; здатністю управляти самостійною роботою, здійснювати її раціонально та планомірно, перебудовувати систему діяльності; умінням застосовувати у самостійній роботі інноваційні та інформаційні технології навчання. Особистісна спрямованість визначалася розвитком умінь самоосвіти; наявністю асоціативного, діалектичного, систематичного мислення; здатністю до аналізу, структуризації, зіставлення інформації; наявністю організаторських та виконавчих здібностей (організованість, відповідальність, дисциплінованість, зібраність, уміння планувати послідовність дій в

самостійній роботі); наявністю волевих якостей (цілеспрямованість, активність, змобілізованість, почуття обов'язку).

Відповідно до критеріїв визначено три рівні готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до самостійної роботи: низький, середній, високий.

Результати констатувального експерименту засвідчили, що рівні готовності до самостійної роботи в умовах кредитно-модульного навчання майбутніх учителів гуманітарних дисциплін у контрольних і експериментальних групах виявилися такими: на високому рівні готовності було 13,3 % студентів у КГ і 12,8 % студентів в ЕГ; на середньому рівні – 35 % студентів у КГ і 35,8 % студентів в ЕГ; на низькому рівні готовності – 51,7 % студентів у КГ і 51,4% в ЕГ, тобто показники рівнів в контрольних і експериментальних групах істотно не відрізняються, що має забезпечити достовірність результатів формувального етапу експерименту.

На етапі констатувального експерименту було встановлено наявність певних суперечностей, зокрема, між: ідеальним уявленням студентів про творчий зміст майбутньої професії вчителя, і, водночас, схильність до вибору самостійних завдань переважно репродуктивного типу; визнання студентами самостійної роботи як найважливішої складової навчального процесу і небажання та невміння працювати наполегливо і самостійно; між пропозиціями викладачів та запитам студентів щодо видів, типів, форм і методів самостійної роботи та засобів її виконання, тобто між потребою в докорінній зміні характеру самостійної роботи в умовах кредитно-модульного навчання та домінуючим традиційним підходом до використання її потенціалу.

Необхідність розв'язання наявних суперечностей зумовила потребу в розробці і апробації моделі реалізації визначених на теоретичному етапі експерименту педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до самостійної роботи. Мета формувального етапу

експерименту полягала в поетапному формуванні в експериментальних групах готовності до самостійної роботи (мотиваційно-настановчий, пошуково-репродуктивний, пошуково-продуктивний етапи) у процесі реалізації визначених педагогічних умов: забезпечення стійкої мотивації студентів до самостійної роботи; активізація суб'єктної позиції студентів щодо вибору видів, типів, форм, методів самостійної роботи та засобів її виконання; залучення студентів до використання інформаційних та інноваційних технологій у самостійній роботі. Педагогічні умови реалізовувалися на кожному з визначених етапів.

Мотиваційно-настановчий етап був спрямований на проведення заходів, що сприятимуть усвідомленню як студентами, так і викладачами особливостей та характерних рис самостійної роботи в умовах кредитно-модульного навчання, формуванню і вдосконаленню у майбутніх учителів умінь і навичок самостійної роботи, володіння комп'ютером на рівні користувача. Реалізація мотиваційно-настановчого етапу здійснювалась на підставі розробки навчально-методичних посібників для викладачів і студентів з метою визначення особливостей самостійної роботи в умовах кредитно-модульного навчання та розвитку вмінь і навичок самостійної роботи із використанням НІТ.

Пошуково-репродуктивний етап був орієнтований на самостійну роботу студентів під контролем викладача на підставі певної системи завдань з використанням паперових та електронних носіїв інформації, веб-сайту викладача та розробленого у процесі дослідження мультимедійного навчального комплексу.

Пошуково-продуктивний етап передбачав удосконалення засвоєних знань, умінь і навичок самостійної роботи, перехід студентів до розробки і виконання завдань із самостійної роботи відповідно до власних інтересів і рівнів готовності з метою формування навичок самоосвіти.

Динаміка змін, що відбувалась в експериментальних групах порівняно з контрольними групами, засвідчила ефективність визначених педагогічних

умов формування готовності до самостійної роботи майбутніх учителів гуманітарних дисциплін в умовах кредитно-модульного навчання.

Основні висновки дослідження викладено у таких публікаціях:

1. Ємельянова Д. В. Деякі аспекти підготовки майбутніх учителів до аналізу структури шкільних підручників та посібників з англійської мови / Д. В. Ємельянова // Наука і освіта: науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України. – 2005. – №7-8. – С.158-159.

2. Ємельянова Д. В. До питання організації самостійної роботи студентів в умовах кредитно-модульного навчання /Д. В. Ємельянова // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: зб.наукових праць «Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету». – 2006. – Випуск 35. – С.20-23.

3. Ємельянова Д. В. Рання діагностика готовності до самостійної роботи майбутніх учителів гуманітарних дисциплін в умовах кредитно-модульного навчання: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції [«Актуальні проблеми сучасних наук: теорія та практика – ‘2006’], (Дніпропетровськ: 16-30 червня 2006 р.): Наука і освіта, 2006. — Т. 8. – С. 31-33.

4. Ємельянова Д. В. Формування змобілізованості студентів до виконання самостійної роботи в умовах кредитно-модульного навчання: матеріали IУ міжнародної науково-практичної конференції [«Професійне становлення особистості: проблеми і перспектив»], (Хмельницький, 24-26 жовт. 2007) / МОН України, Акад. пед.наук, Хмельн.нац.ун-т, Ін-ст пед. освіти і освіти дорослих. – Хмельницький : Авіст, 2007. – С. 160-163

5. Ємельянова Д. В. Організація самостійної роботи в умовах кредитно-модульної системи при підготовці майбутніх учителів гуманітарних дисциплін: зб. доповідей учасників УП Всеукраїнської науково-методичної конференції [«Кредитно-модульна система підготовки фахівців»], (Запоріжжя: 7-8 грудня 2007 р.) / МОН України, Запоріз. обл..

держ.адм., Запоріз. держ. інж. академ. – Запоріжжя : Видавництво ЗДІА, 2007. – С.105-108.

6. Ємельянова Д. В. Деякі проблеми самостійної роботи в умовах кредитно-модульного навчання майбутніх учителів гуманітарних дисциплін: зб. матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції [«Професійна підготовка вчителя-словесника в умовах кредитно-модульної системи навчання»]. (Умань, 6 листоп. 2008 р.) /: МОН України, Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини, –Умань. : РВЦ «Софія», 2008. – С.41-43.

7. Ємельянова Д. В. Самостійна робота майбутніх учителів гуманітарних дисциплін в умовах кредитно-модульного навчання /Д. В. Ємельянова // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського : зб. наук. пр. – 2009.– №1-2. – С.54-63.

8. Ємельянова Д. В. Психолого-педагогічний аспект формування готовності до самостійної роботи майбутніх учителів гуманітарних дисциплін в умовах кредитно-модульного навчання / Д.В. Ємельянова // Наука і освіта: науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України. – 2009.– №5. – С.59-64.

9. Ємельянова Д. В. Формування готовності до самостійної роботи студентів-філологів як творча співпраця викладача і студента / Д. В. Ємельянова, В. І. Сподарець // Наука і освіта: науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України. Спецвипуск: Проект «Когнітивні процеси та творчість» – 2010. – С.177-181.

10. Ємельянова Д. В. Організація самостійної роботи студентів-гуманітаріїв в умовах кредитно-модульного навчання: [навчально-методичний посібник для викладачів, аспірантів та студентів] / Д. В. Ємельянова. – Одеса : Видавець і виготовлювач Букаєв Вадим Вікторович. 2009. – 56 с.

11. Ємельянова Д. В. Самостійна робота студентів в умовах кредитно-модульного навчання: [навчально-методичний посібник для

студентів] / Д. В. Ємельянова. – Одеса : Видавець і виготовлювач Букаєв Вадим Вікторович, 2010. – 83 с.

12. Ємельянова Д. В. Довідник користувача комп'ютерних програм Microsoft Office та Internet: [навчально-методичний посібник для студентів гуманітарних факультетів] / Д. В. Ємельянова, Ю. Д. Бондарук, Ю. А. Любімов. – Одеса : Видавець і виготовлювач Букаєв Вадим Вікторович, 2011. – 134 с.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації обґрунтовано теоретичні та методичні засади формування готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до самостійної роботи в умовах кредитно-модульного навчання, визначено педагогічні умови, розроблено і впроваджено модель педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до самостійної роботи.

Аналіз результатів дослідження надав можливість дійти таких висновків:

Самостійну роботу визначено як синтез форми навчальної діяльності та засобу організації пізнавальної діяльності, який передбачав формування навичок і вмінь самостійного здобуття знань, навчання за індивідуальною траєкторією, розвиток свідомої активності, самостійності, самоосвіти, тобто спроможності організувати та реалізувати свою навчальну, а надалі й професійну діяльність без стороннього безпосереднього керівництва та допомоги.

Кредитно-модульну систему визначено як технологію, що професійно орієнтувала, системно регламентувала самостійну навчальну роботу студентів, активно впливала на їхню самостійну навчально-пізнавальну діяльність у цілому.

В умовах кредитно-модульного навчання самостійна робота стала основою всього навчального процесу, оновила зміст педагогічної діяльності, активізувала навчальний процес, удосконалила традиційні форми навчання, дозволила студентам реалізувати переваги кредитно-модульної системи навчання: систематично поповнювати знання, своєчасно накопичувати необхідну кількість кредитів, вибрати індивідуальну траєкторію навчання, сформувати необхідні особистісні навички самоосвіти, надала можливість і стимул широкого впровадження інноваційних та інформаційних методів навчання.

Системною характеристикою, що детермінувала процес успішного

виконання самостійної роботи і враховувала вплив як зовнішніх, так і внутрішніх обставин, виступала готовність до її виконання, яку визначено як цілісний стан особистості студента-гуманітарія, що базувався на свідомому сприйнятті та вираженому інтересі до майбутньої професії вчителя і характеризувався наявністю потреби, вміннями та навичками самостійно здобувати знання, управляти самостійною роботою із застосуванням сучасних інформаційних та інноваційних технологій на підставі інтеграції когнітивних, організаторських здібностей та вольових якостей майбутнього вчителя.

Структуру готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до самостійної роботи в умовах кредитно-модульного навчання визначено як сукупність мотиваційного, когнітивного, операційно-діяльнісного та оцінно-рефлексивного компонентів.

Схарактеризовано рівні готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до самостійної роботи в умовах кредитно-модульного навчання: низький, середній, високий з відповідними до них критеріями: професійна спрямованість, пізнавальна активність, технологічна здатність, особистісна спрямованість.

Педагогічними умовами формування готовності до самостійної роботи майбутніх учителів гуманітарних дисциплін у системі кредитно-модульного навчання обрано: забезпечення стійкої мотивації студентів до самостійної роботи; активізація суб'єктної позиції студентів щодо вибору видів, типів, форм, методів самостійної роботи та засобів її виконання; залучення студентів до використання інформаційних та інноваційних технологій у самостійній роботі.

Розроблено й апробовано модель педагогічних умов формування готовності до самостійної роботи майбутніх учителів гуманітарних дисциплін в системі кредитно-модульного навчання, що складалася з трьох етапів – мотиваційно-настановчого, пошуково-репродуктивного, пошуково-продуктивного.

Запровадження розробленої моделі реалізації педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до самостійної роботи в умовах кредитно-модульного навчання засвідчило значні позитивні зміни у студентів експериментальних груп і, таким чином зумовила подолати низку суперечностей, зокрема, між: вимогами до сформованої готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до самостійної роботи та недооцінкою ролі сучасної системи підготовки фахівців у її досягненні; ідеальним уявленням студентів про творчий зміст майбутньої професії учителя і схильність до вибору самостійних завдань переважно репродуктивного типу; визнанням студентами самостійної роботи як найважливішої складової навчального процесу і небажанням та невмінням працювати наполегливо і самостійно; між пропозиціями викладачів та запитам студентів щодо видів, типів, форм і методів самостійної роботи та засобів її виконання, тобто між потребою в докорінній зміні характеру самостійної роботи в умовах кредитно-модульного навчання та домінуючим традиційним підходом до використання її потенціалу.

Підтверджено, що впровадження визначених педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до самостійної роботи призводить до кардинальної зміни статусу студента в навчальному процесі, як суб'єкта, який активно вибудовує індивідуальну траєкторію в освітньому середовищі.

Встановлено, що ефективність формування готовності студентів до самостійної роботи залежить від забезпечення стійкої мотивації студентів до самостійної роботи, активізації суб'єктної позиції студентів щодо вибору видів, типів, форм, методів самостійної роботи та засобів її виконання; доступності й поступового зростання рівня складності навчальних завдань у самостійній роботі, оволодіння студентами уміннями і навичками до використання інформаційних та інноваційних технологій у самостійній роботі.

Доведено, що запроваджене теоретично-експериментальне дослідження надає можливість вирішувати питання формування готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до самостійної роботи в умовах кредитно-модульного навчання.

Водночас, його результати не вичерпують усієї повноти висвітлення проблеми формування готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до самостійної роботи і не претендують на всебічне розкриття означеної проблеми. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у більш глибокому вивченні закономірностей та особливостей формування готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до самостійної роботи в умовах кредитно-модульного навчання при запровадженні дистанційного та екстернатного навчання студентів, інтенсифікації творчої діяльності студентів із використанням інноваційних та інформаційних технологій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абросимов А.Г. Современные информационные технологии в организации самостоятельной и неаудиторной работы студентов / А.Г. Абросимов // Вестник РУДН: серия «Информатизация образования». – 2004. - №1. – С.14 – 20.
2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. — М.: Издательство "Мысль", 1991. — 158 с.
3. Айзенберг А. Я. Самообразование: история, теория и современные проблемы: / Айзенберг А. Я. — М.: Высшая школа, 1986. — 126 с.
4. Акуленко І. А. Аксіологічний компонент методичних компетенцій майбутніх учителів математики / І. А. Акуленко, Н.А. Тарасенкова. // Вісник Черкаського університету: зб. наук. пр. — (Серія: Педагогічні науки). — Черкаси: Черкас. нац. ун-т. ім. Богдана Хмельницького, 2008. — Вип. 139. — С. 3 — 10.
5. Акулова О. В. Концепция системных изменений школьного процесса обучения в условиях перехода к информационному обществу : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Акулова Ольга Владимировна. – СПб., 2004. – 365 с.
6. Алексеев Н. А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики / Алексеев Н. А. — Тюмень : Тюменский гос.ун-т, 1997. — 216 с.
7. Алексеев Н. А. Понятие личностно-ориентированного обучения / Н. А. Алексеев // Завуч. — 1999. — № 3. — С. 113 — 126.
8. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія: підруч. [для студентів, аспірантів та молодих викладачів вузів] / А. М. Алексюк. — К.: Либідь, 1998. — 560 с. — (Міжнародний фонд “Відродження”).
9. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс. (Книга 1) / Андреев В. И. — Казань : Казан.ун-т, 1996. – 567с.
10. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого

- саморазвития / Андреев В. И. — Казань : Центр инновац. технологий, 2000. — 608 с.
11. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы: учебно-метод. пособие / Архангельский С. И. — М. : Высш. школа, 1980. — 368 с.
 12. Астахова Е. В. Активизация самостоятельной учебной работы студентов технического университета в модульно-рейтинговом обучении: дисс. ... канд.пед.наук: 13.00.08. / Астахова Елена Васильевна. — М., 2005. — 189 с.
 13. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / Бабанский Ю. К. — М. : Педагогика, 1989. — 560 с.
 14. Бабанский Ю.К. Методы стимулирования учебной деятельности школьников / Ю.К. Бабанский // Сов.педагогика. — 1980. — №3. — С.103 — 106.
 15. Белых А. С. Формирование готовности будущего классного руководителя решать профориентационные задачи: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08. «Теория и методика профессионального образования» / А.С.Белых. — М., 1990. — 15 с.
 16. Беспалько В. П. Стандартизация образования: основные идеи и понятия / В. П. Беспалько // Педагогика. — 1993. — №5. — С. 16–25.
 17. Беспалько В. П. Теория учебника: Дидактический аспект / Беспалько В.П. — М. : Педагогика, 1988. — 160 с.
 18. Беспалько В. П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия) : учеб.-метод. пособие / В.П. Беспалько. — М. : Московский психол.-соц. ин-т; Воронеж : НПО "МОДЭК". — 2002. — 352 с. — (Серия "Библиотека педагога-практика").
 19. Богданов В. Н. Введение в акмеологию / В.Н.Богданов, Зазыкин В.Г. — Калуга : КГПУ, 2001. — 144 с.

20. Богданова І. М. Змобілізованість майбутніх педагогів як багатофункціональний ресурс самостійної роботи / І.М.Богданова // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського (зб. наук. праць). — 2010. — № 7— 8. — С.209 — 215.
21. Богданова І. М. Модульний курс педагогіки: [навчальний посібник] / Богданова І. М. — Одеса : Пальміра, 2007. — 232 с.
22. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / І. М. Богданова. — К., 2003. — 39 с.
23. Бойко Н. І. Інформаційно-пошукові технології як засіб оптимізації самостійної роботи студентів / Н. І. Бойко // Наукові записки: Збірник наукових статей НПУ імені М. П. Драгоманова. — К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. — Випуск 72. — С. 70-78
24. Бойко Н. І. Організація самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів в умовах застосування інформаційно-комунікаційних технологій : дис. канд. пед. наук. — 13.00.04 / Бойко Наталія Іванівна. — К., — 2007, — 239 с.
25. Большой психологический словарь / [под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко]. — М. : Прайм-Еврознак, 2003. — 672 с.
26. Болюбаш Я. Я. Доповідна записка про проведення педагогічного експерименту щодо запровадження кредитно – модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III – IV рівнів акредитації / Я. Я. Болюбаш // Вища освіта. — 2003. — №4–5, С.113 — 115.
27. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Бондаревская Е. В. // Педагогика. — 1997. — № 4. — С. 11 — 17.

28. Бондар В. І., Ярошенко О. Г. Групова робота в дидактичній системі школи // Освіта і управління. – 2002. Т.5, число 1. – С.129 — 138.
29. Бондаренко М. І. Уміння працювати з літературними джерелами – важлива умова самоосвітньої діяльності / Бондаренко М.І. // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи // Зб. наук. пр. Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / Ред.кол.: Н.С.Побірченко (гол.ред.) – К., Наук. світ, 2002. – Вип.3. – С. 81 — 88.
30. Бордовская Н. В. Педагогика: учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. — СПб: Питер, 2000. — 304 с. — (Серия "Учебник нового века").
31. Борисова Т. В. Психолого-педагогические условия самообразования будущих учителей технологии предпринимательства: автореф. дисс.на соискание уч. степени канд. пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика проф.образования» / Т. В. Борисова. – Новосибирск : НГПУ, 2000. – 17 с.
32. Борытко Н. М. Становление субъектной позиции учащегося в гуманитарном пространстве урока : монография / Н. М. Борытко, О. А. Мацкайлова; науч. ред. Н. К. Сергеев. — Волгоград : ВГИПКРО, 2002. — 132 с.
33. Бугрій О. Підготовка майбутнього вчителя до творчої діяльності / О. Бугрій // Вища школа. – 2003. – № 4 – 5. – С.62 – 69.
34. Буряк В. К. Самостоятельная работа учащихся. Книга для учителя / Буряк В. К. — М. : Просвещение, 1984. — 243 с.
35. Буряк В.К. Теория и практика самостоятельной работы школьников (на материале естественных наук): автореф. дис. на соискание науч. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" / В.К.Буряк. – К. – 1986. – 49 с.
36. Ваврик Т. Самостійна навчально-пізнавальна діяльність студентів як чинник формування креативності / Ваврик Т. // Педагог професійної

- школи. Зб. наук. пр.. – К : Науковий світ – 2002. – Вип.2. – С.163 — 168.
37. Ванжа Н. В. Самостоятельная работа студентов экономических специальностей в процессе изучения математических дисциплин в высших учебных заведениях: дисс. ... канд.пед.наук : 13.00.02 / Ванжа Наталья Владимировна. Полтава, 2003. – 201 с.
38. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / [Уклад. і голов. ред. В.Т. Брусел]. — К.; Ірпінь: ВТФ "Перун", 2005. — 1728 с.
39. Велитченко Л. К. Общая психология: справочник-конспект / Велитченко Л. К. — Одесса: СИД Н.П.Черкасов, 2007. — 271с.
40. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций / Выготский Л. С. — М.: Акад. пед. наук, 1960. — 500 с.
41. Галузинський В. М. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух. К.: ІНТЕЛ, 1995. —166 с.
42. Гарунов М. Г. Самостоятельная работа студентов / М. Г. Гарунов , П. И.Пидкасистый — М.: Знание, 1978. — Вып. 1. — 52 с.
43. Гершунский Б. С. Прогностика управленческих решений в образовании / Б. С. Гершунский // Сов. педагогика. — 1988. — №1.— С. 50—56.
44. Глобализация образования: Компетенция и система кредитов [общ. редак. проф. Ю. Б. Рубина]. М.: ООО Маркет ДС. Корпорейшен, 2005. — 490 с. Академическая серия.
45. Глушков В. М. Основы безбумажной информатики / Глушков В. М. — М.: Наука, 1982. — 554 с.
46. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Гончаренко С. У. — К. : Либідь, 1997. — 376 с.
47. Горбатюк Л. В. Стан та умови організації самостійної роботи майбутніх інженерів-педагогів / Горбатюк Л. В. // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і

- спорту. — 2002. — № 22. — С. 28 — 35.
48. Гордон Драйден, Джанет Вое. Революция в обучении. Научить мир учиться по новому / Гордон Драйден, Джанет Вое. — Львів : Літопис, 2005. — 542 с.
49. Граф В. А. Основы организации учебной деятельности и самостоятельной работы студентов / Граф В. А., Ильясов И. И., Ляудис В. Я. — М., МГУ : 1981. — 80 с.
50. Давыдков В. В. Роль и место автоматизированных обучающих систем в самостоятельной работе студентов : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Давыдков Владимир Викторович. — Новосибирск, 1998. — 164 с.
51. Диниц Г. Н. Самостоятельная работа как средство профессиональной подготовки студентов: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Диниц Галина Николаевна. М., 2002. — 176 с.
52. Докшукина Ф. В. От дошкольника — к студенту: путь субъектного становления / Докшукина Ф. В. // Психология студента как субъекта учебной деятельности. — М.: МИИЯ им. М. Тореза. — 1989. — Вып. 327. — С. 40 — 47.
53. Дольникова Л. В. Інтегративно-диференційований підхід до структурування змісту природничих дисциплін в медичних коледжах: дис.канд.пед.наук : 13.00.04 / Дольникова Любов Василівна. — К. — 2000. — 200 с.
54. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: автор. дисс. на соискание науч. степени док. пед. наук: 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" / К.М. Дурай-Новакова. — М., 1983. — 32 с.
55. Дьяченко М. И. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. — [2-е изд., перераб. и доп.]. — Минск : БГУ, 1981. — 383 с.

56. Дьяченко М. И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: Психологический аспект / М. И. Дьяченко Л. А. Кандыбович. — М.: Университетское, 1985. — 206 с.
57. Елизаров А. С. Информационно-технологическая поддержка деятельности преподавателя по организации самостоятельной работы студентов при обучении иностранному языку: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02. / Елизаров Антон Сергеевич . — СПб., 2005. — 172 с.
58. Енциклопедія освіти / [акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень]. — К.: Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.
59. Есипов Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроках / Есипов Б. П. — М.: Учпедгиз, 1961.— 239 с.
60. Ємельянова Д.В. Діагностика особистісних якостей майбутніх учителів гуманітарних дисциплін, що сприяють формуванню психологічної готовності до самостійної роботи в умовах кредитно-модульного навчання/Д.В.Ємельянова // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського (збірник наукових праць). — 2008. — №4 — 5. — С.172 — 180.
61. Ємельянова Д. В. Довідник користувача комп'ютерних програм Microsoft Office та Internet : навч.-метод. посіб. / Д. В. Ємельянова, Ю. Д.Бондарук, Ю. А. Любимов. — Одеса : видавець Букаєв В.В., 2011. — 134 с.
62. Ємельянова Д. В. Організація самостійної роботи студентів-гуманітаріїв в умовах кредитно-модульного навчання: навч.-метод.посіб./ Д. В. Ємельянова. — Одеса : видавець Букаєв В.В., 2009. — 56 с.
63. Ємельянова Д. В. Самостійна робота студентів в умовах кредитно-модульного навчання : навч.-метод. посіб. / Д.В.Ємельянова. — Одеса: видавець Букаєв В.В., 2010. — 84 с.
64. Ємельянова Д. В. Структура готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін в умовах кредитно-модульного навчання /

- Студентські соціальні ініціативи: реалії та перспектив: матеріали науково-практичної конференції (10 квітня 2008 року м.Одеса) — Одеса : ПДПУ ім. К. Д.Ушинського, 2008. — С.57 — 61.
65. Ємельянова Д. В. Формування готовності до самостійної роботи студентів - філологів як творча співпраця викладача і студента / Наука і освіта. Спецвипуск: проект «Когнітивні процеси та творчість». — 2010. — С.177 — 181.
66. Жарова Л. В. Организация самостоятельной учебно-познавательной деятельности учащихся / Жарова Л. В. — Л., ЛГПИ, 1986. — 79 с.
67. Жарова Л. В. Теоретические основы организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности учащихся : Межвуз. сб. науч. тр. — Л.: ЛГПИ., 1984. С. 82 — 83.
68. Жуков А. Е. Дидактические средства повышения эффективности самостоятельной работы студентов в условиях модернизации образования : дисс. ... канд..пед.наук: 13.00.08 / Жуков Александр Евгеньевич. – Брянск, 2004. – 185 с.
69. Журавська Л. М. Концептуальні умови управління самостійною роботою студентів у вищих закладах освіти / Л. М. Журавська // Освіта і управління. — 1999. — № 2. — С. 105 — 115.
70. Завізена Н. С. Персональні комп'ютери в індивідуальному навчанні / Н. С. Завізена // Рідна школа. — 1999. — № 11. — С. 62 — 64.
71. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования / Загвязинский В. И. — М. : Педагогика, 1982. — 159 с.
72. Закон України “Про Національну програму інформатизації”, “Голос України”. — № 65. — 7 квітня 1998. — С. 5 — 9.
73. Заскалета С.В. Організація самостійної пізнавальної діяльності студентів сільськогосподарського інституту (за матеріалами вивчення іноземних мов) : дис.. ... канд..пед.наук: 13.00.04 / Заскалета Світлана Григорівна. – К., 2000. – 187 с.

74. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебное пособие / Зимняя И. А. — Ростов н/Д. : Феникс , 1997. — 480 с.
75. Зимняя И. А. Психологическая педагогика / Зимняя И. А. — М.: Логос, 2001. — 384 с.
76. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / Зимняя И. А. — М. : Просвещение, 1991. — 219 с.
77. Зязюн І. А. Неперервна освіта як основа соціального поступу / Зязюн І. А. // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Зб.наук.пр. / За ред. І.А.Зязюна та Н.Г.Ничкало. – У двох частинах. – Ч. 1. К., 2001. – С.15 – 23.
78. Иванова М. А. Формирование готовности к самостоятельной работе студентов колледжа заочной формы обучения в условиях информатизации образования (на примере «Инженерной графики» и специальных дисциплин) : дисс. ... канд.пед.наук: 13.00.08 / Иванова Маргарита Алексеевна. М., 2007. – 152 с.
79. Иванова Т. В. Особенности развития психологической готовности студенчества к педагогической деятельности : автореф. дисс. на соис. уч. степени канд. псих. наук : спец.19.00.07 «Педагогическая психология» / Т. В. Иванова. – М.: 1983. – 22 с.
80. Ильин Е. П. Психология воли / Ильин Е. П.– СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
81. Инкина О. Н. Формирование самообразовательной деятельности студентов вуза в процессе обучения как условие повышения качества их підготовки : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Инкина Оксана Николаевна. – Новосибирск, 2003. – 200 с. – 256 с.
82. Информатика. Практикум з технології роботи на комп'ютері / [под ред. Макаровой Н.В.] — М.: Фінанси та статистика, 2005. – 256 с.
83. Касаткина Н. Е. Педагогические проблемы университетского педагогического образования / Н. Е. Касаткина, Н. А. Ложникова // Проблемы многоуровневой подготовки в вузе [межвуз. сб. науч. трудов. — Кемерово: КемГУ, 1994. — С.3 — 20.

84. Климов Е. А. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Климов Е. А. — Самара : Издательский дом «БАХРАХ-М», 2002.— С.569 — 573.
85. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспирова. — М.: ИКЦ "МарТ"; Ростов н/Д : Издательский центр "МарТ", 2005. — 448 с.
86. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов: учебное пособие для слушателей ФПК вузов / Козаков В. А. — К. : УМК ВО, 1988. — 280 с.
87. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение: учебное пособие / Козаков В. А. — К.: Вища школа, 1990. — 248 с.
88. Козлакова Г. О. Информатизация навчального процесу – передумова інтеграції до європейського освітнього простору. Зб. Болонський процес в дії. Матеріали «Круглого столу», провед. Ін-том вищої освіти АПН України та редак. тижневника «Освіта» (травень 2004 р. – лютий 2005 р. / За ред. О.С.Коноваленко, Б. І. Корольова. — К. : Європейський ун-т, 2005. — 98 с.
89. Козлакова Г.О. Необхідність удосконалення підготовки вчителів до використання методу проєктів у педагогічній діяльності / Г.О. Козлакова, Н. Б. Самойленко // Вісник Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут". Філософія. Психологія. Педагогіка. — [Ч. 1]. — Київ, 2007. — № 3(21).– С. 48–51.
90. Кондрашова Л.В.. Теоретические основы воспитания нравственно-психологической готовности студентов педагогического института к профессиональной деятельности: дисс... д-ра пед. наук. 13.00.04 / Кондрашова Лидия Валентиновна – Кривой Рог, 1989. — 363 с.
91. Коношевський О. Л. Індивідуалізація самостійної роботи майбутніх учителів математики засобами мультимедіа: дис. ...канд. пед. наук. — 13.00.04 / Коношевський Олег Леонідович . – Вінниця – 2007. – 229 с.
92. Концепции системной интеграции информационных технологий в

- высшей школе. М. : РосНИИСИ, 1993. — С.18 — 27.
93. Король В. М. Самостійна робота студентів університету як складова підготовки майбутнього фахівця. / Король В.М., Савченко О. Я.[ред. В. М. Король, В. П. Мусієнко, Н. Т.Токової] // Організація самостійної роботи студентів, Черкаси : ЧДУ, 2003. — С. 9 — 29.
 94. Королюк О.М. Особливості організації самостійної роботи студентів коледжу / О.М. Королюк // Вісник Житомирського педагогічного університету : Педагогічні науки. – 2003. – Вип.13. – С.19 – 21.
 95. Коротяєв Б.І. Педагогіка вищої школи / Коротяєв Б.І.,Гришин Є.О., Устенко О. А. – К.: НМК ВО, 1990. –176 с.
 96. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособие для учителей / Коряковцева Н. Ф. — М.: Аркти, 2002. — 175 с.
 97. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Костюк Г. С. М.: Педагогика, 1988. — 301 с.
 98. Краснопольський В. Е. Активізація навчально-пізнавальної діяльності учнів засобами комп'ютерної техніки (на матеріалі викладання англійської мови): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В. Е. Краснопольський . – Луганськ, 2000. – 20 с.
 99. Кремень В. Г. Підвищення ефективності вищої освіти і науки як дієвого чинника суспільного розвитку та інтеграції в європейське співтовариство / В. Г. Кремень // Вища школа. – 2003. – № 4. – С.3 – 10.
 100. Кузьмина Н. А. Формирование педагогических диагностических умений в профессиональной подготовке будущего учителя: автореф. дисс.на соискание науч.степени канд. пед. наук: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Н. А. Кузьмина. – Н. Новгород, 1994. – 16 с.
 101. Кучер З. С. Організація самостійної роботи майбутніх учителів обслуговуючої праці в системі модульного навчання: дис. ...

- канд.пед.наук. – 13.00.04 / Кучер Зоя Сидорівна . – Кривий Ріг, 2008. – 251 с.
102. Левитов Н. Д. Психология труда / Левитов Н. Д. — М. : Учпедгиз, 1963. — 340 с.
103. Лернер Н. Я. Дидактические основы методов обучения / Лернер Н. Я.— М.: Педагогика, 1981. — 185с.
104. Линенко А.Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї: монографія / Линенко А.Ф. — Одеса: ОКФА, 1995. — 80 с.
105. Линенко А.Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности: дисс. д-ра педагог.наук : 13.00.01, 13.00.04./ Линенко Алла Францевна. . – К., 1996. – 403 с.
106. Лозова В. І. Пізнавальна активність школярів: Спецкурс із дидактики / Лозова В. І. — Х.: Основа, 1990. — 89 с.
107. Луценко В.В. Організація самостійної роботи студентів в умовах особистісно-орієнтованого навчання : автореф. дис. ... канд.пед.наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В.В. Луценко – Харків, 2002. – 18 с.
108. Маланюк П.М. Повышение эффективности самостоятельной работы учащихся при изучении физики на основании использования компьютерной техники : автореф. дис. ... канд.пед.наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання » / П.М.Маланюк – К., 1991. – 24 с.
109. Малихін О.В. Теоретико-методологічні засади організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.09 / Малихін Олександр Володимирович. – Харків, 2009. – 504 с.
110. Маркова Л.А. Формирование готовности учащихся педагогического лицея к педагогической деятельности на довузовском уровне

- (аспект применения информационных и коммуникационных технологий) : дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Маркова Людмила Александровна. – М., 2000. – 243 с.
111. Машаров И. М. Педагогические основы формирования профессиональной мотивации у преподавателей негосударственных вузов / Машаров И. М. — СПб., Университет, 2001. — 320 с.
 112. Мириманова М. А. Рефлексия как механизм развития самоорганизующихся систем / М. А.Мириманова // Развитие личности. — 2001. — №1. — С. 49 — 66.
 113. Михалевич Е. А. Самостоятельная работа студентов как фактор гуманизации педагогического процесса торгово-экономического вуза : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Михалевич Елена Александровна. – Иркутск, 2007. – 207 с.
 114. Мороз В. Д. Самостійна навчальна робота студентів / Мороз В. Д. — Х. : ХМК, 2003. — 63 с.
 115. Мороз І. В. Педагогічні умови запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу / Мороз І. В. – К. : Освіта України. — 2005. — 278с.
 116. Наказ Міністерства освіти і науки України від 23 січня 2004 року № 48 «Про проведення педагогічного експерименту з кредитно-модульної системи організації навчального процесу».
 117. Наказ Міністерства освіти і науки України від 23 січня 2004 року № 49 «Про затвердження Програми дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України на 2004—2005 роки» .
 118. Наказ Міністерства освіти України від 2 червня 1993 року № 161 „Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах”.
 119. Наумова Л. К. Организация самостоятельной работы магистров : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Наумова Людмила Константиновна. – СПб., 2006. – 169 с.

120. Наумченко И. Л. Самостоятельный учебный труд студентов / Наумченко И. Л. — Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1983. — 148 с.
121. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз / [Андрющенко В.П., Зязюн І.А., Кремень В.Г. та ін.]; за ред. В.Г.Кременя. — К.: Наукова думка, 2003. — 853 с.
122. Ніколаєнко С. М. Якість вищої освіти в Україні: погляд у майбутнє / С. М. Ніколаєнко // Вища школа. — 2006. — №2. — С. 3 — 22.
123. Олексюк О.Є. Активізація пізнавальної діяльності студентів у процесі загальнопедагогічної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук.ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика проф. освіти». — К., 2005. — 22 с.
124. Олійник П. М. Форми та методи активного навчання при підготовці фахівців різних освітньо-кваліфікаційних рівнів і критерії їх вибору / П. М. Олійник // Науковий вісник Національного аграрного університету. — 2000. — Вип. 30. — С.61 — 71.
125. Онучак Л. В. Педагогічні умови самостійної поза аудиторної роботи студентів економічних спеціальностей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Онучак Людмила Володимирівна. — К., 2002. — 200 с.
126. Организация самостоятельной работы студентов в условиях интенсификации обучения: учеб. пособие / [А.Н.Алексюк, П.И.Пидкасистый, А. А. Аюрзанайн и др.] — К.: ИСЕН, 1993. — 333с.
127. Освітньо-кваліфікаційна характеристика магістра за спеціальністю 8.01.01 (00 Педагогіка і методика середньої освіти. Українська мова та література, напрям підготовки 01.01 Педагогічна освіта).
128. Основы педагогики вищої школи: навч. посібник / [Р. І. Хмельюк, І.М. Богданова, Н. І. Дідусь та ін.]; під ред. Р. І. Хмельюк. — Одеса : ПДПУ ім. К.Д. Ушинського, 1998. — 96 с.
129. Павлова В. В. Підготовка магістрантів і аспірантів гуманітарних спеціальностей до застосування засобів математичної статистики: дис.

- ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Павлова Валерія Валеріївна. – Одеса, 2007. – 229 с.
130. Пащенко Т.М. Методика самостійної роботи студентів аграрного коледжу в процесі вивчення спеціальних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Пащенко Тетяна Михайлівна. - К., 2005. – 265 с.
131. Педагогика в профессиональной подготовке бакалавра и специалиста в области образования: учеб.-метод. пособие. — СПб. : РГПИ им. А. И. Герцена, 2005. — 178 с.
132. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие / [ответств. ред. М. В. Буланова-Топоркова]. — Ростов н/Д : Феникс, 2002. — 544 с. — (Серия "Педагогическое образование").
133. Педагогика / [ред. П.И. Пидкасистого] — М.: Пед. об-во России, 1998. — 640 с.
134. Педагогический словарь. В 2х т. [гл. ред. И.Я. Каиров] — М.: АПН РСФСР, 1960. — Т. 1. — 740 с.
135. Педагогічна майстерність / [Зязюн І. А., Крамущенко Л. В., Кривонос І. Ф. та ін]; за ред. І. А. Зязюна. – [2-ге вид., допов. і переробл.]. — К.: Вища шк., 2004. — 422 с.
136. Пидкасистый П. И. Самостоятельная деятельность учащихся. Дидактический анализ процесса и структуры воспроизведения и творчества / Пидкасистый П. И. — М. : Педагогика, 1972. — 184 с.
137. Пидкасистый П. И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов : учеб пособие / Пидкасистый П. И. — М. : Педагогическое общество России, 2004. — 112 с.
138. Пидкасистый П. М. Сущность самостоятельной работы студентов и психолого-дидактические основы ее классификации / П.И.Пидкасистый // Проблемы активизации самостоятельной работы студентов. — Пермь : ИГУ, 1979. — С. 23 — 34.
139. Підласний І. П. Педагогічні інновації / І. П. Підласний, А.І. Підласний

// Рідна школа. — 1998. — №12. — С. 3 — 18.

140. Положення про організацію навчального процесу у вищих учбових установах: затверджене наказом Міністерства освіти України № 161 від 2.06.93г.
141. Понукалин А. А. Состояние готовности к труду в условиях проблемной ситуации / А. А. Понукалин // Психологические проблемы профессиональной деятельности. — М. : Наука, 1991. — С. 32–140.
142. Посталуок Н. Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект / Посталуок Н. Ю. — Казань : Университет, 1989. — 206 с.
143. Про державну політику інформатизації України : Указ Президента України № 186/93 від 31.05.93 р. — 42 с.
144. Програма дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України : затверджена наказом Міністерства освіти і науки України від 23.01.04 р. № 49.
145. Прокопенко І. Ф. Педагогічна технологія: посіб. / І. Ф. Прокопенко, В. І. Євдокимов. — Х. : Основа, 1995. — 105 с.
146. Психологические тесты / Под ред. А.А. Карелина: В 2-х т. — П86 М: Гуманит. ВЛАДОС, 1999. — Т.1. — 312 с.
147. Пырьев Е. А. Психологическая готовность молодежи к педагогической деятельности : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. псих. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Е. А. Пырьев. — СПб., 1993. — 22 с.
148. Разумова Л. Н. Активизация самостоятельной работы студентов вузов в процессе профессиональной подготовки: дисс. ... канд.пед.наук : 13.00.08 / Разумова Любовь Николаевна. — Магнитогорск, 2005. — 185 с.
149. Рефлексия / Энциклопедия профессионального образования: В 3-х т. / [ред.С.Я.Батышева] — М., АПО, 1999. — 488 с. Т.3 — Р-Я — 1999.
150. Романова Г.М. Індивідуально-типологічні та дидактичні чинники результативності самостійної роботи студентів економічних

- університетів: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Романова Ганна Миколаївна. – К., 2003. – 245 с.
151. Савенкова Л. В. Формування у студентів педагогічного університету вмінь і навичок самостійної роботи засобами бібліотечних технологій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Савенкова Людмила Василівна. – К., 2006. – 208 с.
152. Самостійна пізнавальна діяльність студентів: Методичні рекомендації / укл. В. М. Володько, І. С. Дмитрик, Т. В. Іванова та ін. — К.: ІСДО, 1993. — 52 с.
153. Самостійна робота студентів – найважливіший засіб підвищення якості знань // Матеріали наук.-метод.конф. Донец. нац. ун-ту. Донецьк: ТОВ «Юго-Восток, Лтд», 2003. – 404 с.
154. Свириденко С. С. Современная информационная технология / Свириденко С. С. — М. : Радио и связь, 1999. – 303с.
155. Селевко Г.Л. Современная образовательная технология: учеб. пособие / Селевко Г. Л. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
156. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : В 2-х томах. – Т. 2. / Селевко Г. Л. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с. (Серия “Энциклопедия образовательных технологий”).
157. Сергеев Н. К. Теория и практика становления педагогических комплексов в системе непрерывного образования учителя : дис.... в виде науч. докл. ... д-ра пед. наук / Н. К. Сергеев. — Волгоград, 1998. — 80 с.
158. Сериков Г. Н. Самообразование: совершенствование подготовки студентов : [монография] : — Иркутск: Иркут. ун-т, 1991. — 232 с.
159. Сікорський П. І. Кредитно-модульна технологія навчання: Навчальний посібник / Сікорський П. І. — К.: Європейський університет, 2004. — 127с.
160. Сікорський П. І. Теоретико-методологічні основи диференційованого навчання / Сікорський П. І. — Львів : Каменяр, 1998. — 196 с.

161. Скаррь О. І. Модернізація форми і методів навчання студентів у контексті кредитно-модульної системи / О. І. Скаррь // Вища школа. – 2006. - №3. – С. 33 – 45.
162. Словарь русского языка / [Автор/составитель: С.И. Ожегов]. — [8-е издание, стер.]. — М., Советская Энциклопедия, 1970. — 900 с.
163. Словник-довідник з професійної педагогіки / [за ред. А.В. Семенової та ін.]. — Одеса : Пальміра, 2006. — 272 с.
164. Сметанський М. Деякі аспекти поліпшення якості педагогічної освіти майбутніх учителів / М. Сметанський // Вища освіта України. – 2008. – № 1. – С. 103 – 109.
165. Смирнова М. І. Дидактичні засади організації самостійної роботи з іноземної мови студентів вищих економічних навчальних закладів: дис. ... канд. педагог. наук : 13.00.04 / Смирнова Майя Іванівна. – К., 2005. – 230 с.
166. Собаєва О.В. Активізація пізнавальної діяльності студентів в умовах дистанційного навчання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. – Х., 2001. – 211 с.
167. Сокол И.А. Проект как метод реализации коммуникативного подхода в обучении иностранному языку / И.А.Сокол // Иностранные языки в школе. — 2008. — №1. — С.16 — 21.
168. Солдатенко М. М. Самостійна пізнавальна діяльність як важливіша умова формування спеціалістів / Вища і середня педагогічна освіта: Наук.-метод.зб. – 1994. – № 17. – С. 39 — 44.
169. Солдатенко М. М. Методологічні аспекти організації СПД студентів // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2002. – № 2. – С. 24 — 30.
170. Солдатенко М. М. Теоретико-методологічні основи розвитку самостійної пізнавальної діяльності майбутнього вчителя : дис. ...д-ра педагог. наук : 13.00.04 / Солдатенко Миколай Миколайович. – К., 2006. – 428 с.

171. Солдатенко М. М. Теорія і практика самостійної пізнавальної діяльності / Солдатенко М. М. – К.: НПУ ім.М.П.Драгоманова, 2008. – 198 с.
172. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов педагогических вузов и учителей / Соловова Е.Н. — М. : Просвещение, 2002. — 239 с.
173. Степаненко С.В. Про концептуальні підходи до організації самостійної роботи студентів: досвід, проблеми / Степаненко С.В. // Матеріали науково-методичної конференції «Система організації самостійної роботи студентів: досвід, проблеми» від 2.02 2000р. К., КНЕУ– С. 3–4.
174. Стефанова Н. Л. Магистратура: слово и дело: практическое пособие / Н. Л. Стефанова, Н. Л. Шубина. — СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. — 157 с.
175. Узнадзе Д. Н. Общая психология / Д. Н. Узнадзе. : [пер. с грузин. Е.Ш. Чомахидзе; ред. И. В. Имедадзе]. — М. : Смысл; СПб. : Питер, 2004. — 413 с. — (Серия "Живая классика").
176. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / Унт И.Э. — М. : Педагогика, 1990. — 192 с.
177. Федоряк Л.М. Как сегодня обучать, чтобы повысить качество жизни / Л.М.Федоряк // Педагогика. – 2005. - №4. – С. 35 – 40.
178. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. — М.: Институт психотерапии, 2005. — 490 с.
179. Философский энциклопедический словарь. — М. : Сов. энциклопедия, 1985. — 840 с.
180. Філіпенко А. С. Основи наукових досліджень. Конспект лекцій / Філіпенко А. С. — К. : Академвидав, 2004. — 208 с.
181. Хом`юк І.В. Формування вмінь самостійної роботи у майбутніх інженерів засобами ігрових форм : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Хом`юк Ірина Володимирівна. – Вінниця. 2002. – 219 с.

182. Цимбал О. Ю. Суб'єктна позиція студента ВНЗ та педагогічні умови її формування / О.Ю.Цимбал // Освіта Донбасу. — 2009. — №6. — С. 53 — 57.
183. Цюприк А. Я. Організація самостійної роботи студентів технічного коледжу у процесі навчання суспільних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Цюприк Андрій Ярославович. — К., 2005. — 242 с.
184. Шайдур І. А. Організація самостійної роботи студентів педагогічних університетів на основі індивідуально орієнтованого підходу : автореф.дис. на здобуття наук. ступеня канд.. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теор. і метод. проф.. освіти» / І.А.Шайдур. — К., 2003. — 22 с.
185. Шамшурова М. Ю. Личностно-деятельный подход в развитии профессионально-значимых качеств будущих учителей / М. Ю. Шамшурова // Лингводидактические проблемн преподавания иностранных языков в школе и в вузе: межрегион. науч.-практ. конф. — Краснодар, 2006 . — С.13 — 18.
186. Шимко І. М. Дидактичні умови організації самостійної навчальної роботи студентів вищих навчальних закладів: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. / Шимко Ірина Миколаївна.— Кривий Ріг, 2003. — 199 с.
187. Щукин М. Р. Структура индивидуального стиля деятельности и условия его формирования : автореф. диссертации на соиск. науч. степени доктора психолог.наук: спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Щукин М. Р. — Новосибирск, 1994. — 39 с.
188. Юсуфбекова Н. Р. Общие основы педагогической инноватики / Юсуфбекова Н. Р. — М. : ЦСПО РСФСР, 1999. — 94 с.
189. Юцявичене П. А. Теория и практика модульного обучения / Юцявичене П. А. — Каунас : Швиесы, 1989. — 272 с.
190. Юшко Г.Н. Научно-дидактические основы организации самостоятельной работы студентов в условиях рейтинговой системы обучения: автореф. дисс.на соиск.науч.степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» /

- Г. Н.Юшко. – Ростов-н/Д., 2001. – 23 с.
191. Ягельська Н. В. Методика організації самостійної роботи студентів з англійської мови з використанням професійного мовного портфеля : дис. ... канд.пед.наук : 13.00.02 / Ягельська Наталія Валеріївна – К., 2005. – 347 с.
192. Якунин В. А. Педагогическая психология / Якунин В.А. — СПб.: Полиус, 1998. — 639 с.
193. Яшанов С. М. Формування у майбутніх учителів умінь і навичок самостійної навчальної роботи у процесі використання нових інформаційних технологій : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. – / Яшанов Сергій Микитович. – К., 2003. – 219 с.
194. Beggs D. W., Buffe E. G. Independent Study. — L., 1965. — 365 p.
195. Common European Framework of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment. — Cambridge : Cambridge University Press, 2001. — 260 p. (відповідно до програми рівня Vantage (B2)).
196. Cyphert F. R. Independent Study: the Dilemma // Theory into Practice. — 1966. — Vol. V. — № 5. — P.46 — 72 .
197. English for Specific Purposes (ESP): National Curriculum for Universities / Н.Ye.Bakayeva, O.A.Borysenko, I.I.Zuyenok and other. — Kyiv: Lenvit, 2005. — 119 p.
198. Grolund N. E. Individualising Classroom Instruction. – N. Y., 1974. – 304 p.
199. Schwerdt T. Kritishe Didaktik in Unterrichtsbeispielen. 10. Auflage. — Padeborn, 1955. — 212 p.
200. Stocker K. Neuzeitliche Unterrichtsgestaltung. 5. Auflage. — Munchen, 1960. — 169 p.
201. Torrance E. P. Independ Study as Instructional Tool // Theory into Practice. — 1966. — Vol. V. — № 5. Dec. — P. 83—96.
202. van Ek J.A., Trim J.L.M. Vantage. — Cambridge : Cambridge University Press, 2001. — 187 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Трактування сутності самостійної роботи

Визначення сутності поняття «самостійна робота»
<p>Специфічний вид діяльності навчання, головною метою якого є формування самостійності суб'єкта навчання, а формування його умінь, знань та навичок здійснюється опосередковано через зміст і методи усіх видів навчальних занять (С.У. Гончаренко) [46, с. 36].</p>
<p>Різноманітні види індивідуальної і колективної навчальної діяльності школярів, що здійснюється ними на навчальних заняттях або вдома за завданням учителя, під його керівництвом, однак без його безпосередньої участі (С.У. Гончаренко) [46, с. 321].</p>
<p>Особливий вид фронтальної, групової та індивідуальної навчальної діяльності тих, хто навчається, здійснювана під керівництвом, але без безпосередньої участі викладача, що характеризується великою активністю протікання пізнавальних процесів, яка може виконуватися як на уроці, так і в позаурочний час, слугує засобом підвищення ефективності процесу навчання і підготовки тих, хто навчається, до самостійного поповнення своїх знань, ... планована робота студентів, виконувана за завданням або при методичному керівництві педагога, але без його безпосередньої його участі [131, с. 99].</p>
<p>Цілеспрямована, внутрішньо вмотивована, структурована самим суб'єктом діяльність, в сукупності виконуваних дій та корекції її процесу і результатів [172, 173].</p>
<p>Ефективний вид навчальної діяльності студентів за умови умілого безпосереднього чи опосередкованого керівництва зі сторони викладача (А. Я. Цюприк) [183, с. 21].</p>
<p>Один із видів навчально-пізнавальної діяльності, орієнтованої на загальноосвітню і професійну підготовку під керівництвом викладача. Компонент наукової організації праці і навчання у вузі (Е. В. Астахова) [12, с. 7].</p>

Організована самим студентом у силу його внутрішніх пізнавальних мотивів і здійснювана ним у більш зручній, раціональній з його точки зору час, контрольована ним самим у процесі і за результатом діяльність, виконувана на основі позааудиторного опосередкованого системного управління нею викладачем (І. М. Шимко) [186, с. 27].

Пізнавальна діяльність студента, здійснювана без участі педагога, направлена на виконання завдань, виданих педагогом або вибраних студентом (О. М. Інкіна) [81, с. 59].

Цілеспрямована, внутрішньо вмотивована, структурована самим суб'єктом діяльність, в сукупності виконуваних дій та корекції її процесу і результатів (М. М. Солдатенко [168, 169]

Спланована, організаційно і методично спрямована пізнавальна діяльність, що здійснюється без прямої допомоги викладача для досягнення конкретного результату. Її складовою частиною є самостійна робота, що здійснюється під керівництвом і контролем викладача за рахунок скорочення обов'язкових аудиторних занять (В. М. Король, О. Я. Савченко) [93, с. 13].

Діяльність, що здійснюється студентами в силу внутрішніх пізнавальних мотивів, у найбільш зручній час, і контролюється ними в процесі й за результатами діяльності, але на підставі системного управління з боку викладача за допомогою навчальних програм, комп'ютерної техніки тощо (О. Є. Жуков) [68, с. 156].

Цілеспрямована, систематична навчально-пізнавальна діяльність студентів, яка спрямована на засвоєння умінь, знань та навичок; формування творчих здібностей, самостійності як риси особистості (З. С. Кучер) [101, с. 104]

Цілеспрямована, внутрішньо вмотивована, структурована самим суб'єктом діяльність у сукупності виконуваних дій та корекції її процесу і результатів, яка вимагає достатньо високого рівня розвитку самосвідомості, рефлексивності, самодисципліни, особистої відповідальності, приносить студенту задоволення у самовдосконаленні (Л. В. Савенкова) [151, с. 20].

Вільна за вибором вища специфічна форма пізнавальної діяльності, форма внутрішньо мотивованої самоосвіти, здійснюваної при непрямому керівництві ззовні (Л. М. Разумова) [148, с. 21].

Форма організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, яку спрямовує і контролює викладач або сам студент відповідно до програми навчання та індивідуальних потреб на аудиторних заняттях або у позааудиторний час з метою оволодіння професійно-орієнтованими знаннями, навичками й уміннями та самовдосконалення. (Н. В. Ягельська) [191, с. 51].

Форма навчання, за якої студент засвоює необхідні знання, оволодіває вміннями й навичками, навчається планомірно систематично працювати, мислити, формує свій стиль розумової діяльності (В. Д. Мороз) [114, с. 61].

Засіб навчання, який в кожній конкретній ситуації засвоєння відповідає конкретній дидактичній меті і завданню; формує у студентів на кожному етапі його пізнання від незнання до знання необхідний об'єм і рівень знань, навичок та умінь для розширення певного класу пізнавальних завдань і відповідного просування від нижчих до вищих рівнів розумової діяльності; виробляє психологічну установку на самостійне систематичне поповнення своїх знань і вироблення умінь орієнтуватися в потоці інформації при рішенні нового пізнавального завдання; є найважливішим знаряддям педагогічного керівництва та управління самостійної пізнавальної діяльності студентів у процесі навчання (П. І. Підкасистий) [137, с. 46].

Важливий засіб розвитку творчих здібностей студентів [163, с. 112], чинник формування креативності (Т. Ваврик) [36, с. 63], підготовка майбутнього вчителя до творчої діяльності (О. Бугрій) [33, с. 63], .

Основний засіб оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових навчальних занять [118].

Робота, яка виконується без безпосередньої участі вчителя, але за його завданнями та в спеціально визначений час (Б. П. Єсіпов) [59, с. 15].

Додаток Б

Класифікація самостійної роботи за ознаками

Види	Приклади
1. За видом діяльності	
навчально-пізнавальна	<ul style="list-style-type: none"> •робота над конспектом лекцій; •складання плану лекцій; •складання опорного конспекту лекцій; •складання термінологічного словника за темою лекції; •добір необхідного матеріалу для розкриття теоретичних питань модуля, виокремлених для самостійного опрацювання та практичного завдання
навчально-дослідна	<ul style="list-style-type: none"> •добір та обробка додаткового матеріалу з теми лекції; •добір та обробка необхідного матеріалу для повного та поглибленого розкриття розділів модуля; •добір та обробка необхідного матеріалу для авторського виконання практичного завдання; •робота над першоджерелами та монографіями; •конспектування, складання тез та реферування першоджерел; •складання бібліографічних карток за монографіями; • робота з пресою; •складання карток за статтю; •виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань; •виконання проектних завдань; •виготовлення ілюстративного матеріалу з обраної теми
науково-дослідна	<ul style="list-style-type: none"> •добір матеріалу та виконання науково-дослідного завдання за теоретичним матеріалом модуля; • читання, складання тез та реферування наукової літератури;

	<ul style="list-style-type: none"> • підготовка наукових доповідей, повідомлень, виступів, статей; • виконання науково-дослідного підсумкового завдання з дисципліни; • проведення наукового дослідження з встановлення міждисциплінарних зв'язків; • добір необхідного матеріалу та проведення наукового дослідження з практичного застосування теоретичного матеріалу теми модуля; • підбір необхідного матеріалу та проведення підсумкового наукового дослідження практичного застосування теоретичного матеріалу дисципліни
2. За рівнем складності	
репродуктивні завдання	<ul style="list-style-type: none"> • підготовка відповіді на запропоновані викладачем питання до теоретичної частини модуля; • підготовка відповіді на поставлені викладачем запитання з практичного застосування теоретичного матеріалу модуля; • виконання аудиторного практичного завдання за схемою; • виконання позааудиторного практичного завдання за схемою
продуктивні завдання	<ul style="list-style-type: none"> • перенесення відомого способу рішення проблеми чи задачі в незнайому ситуацію; • написання рефератів; • написання переказів; • виконання курсових робіт за дисциплінами навчальних циклів;

	самостійні спостереження
творчі завдання	<ul style="list-style-type: none"> • виконання самостійних робіт з елементами наукового дослідження (індивідуальні науково-дослідні завдання, групові науково-дослідні завдання, розробка проєктів); • написання статей, есе, творів тощо; • підготовка доповідей; • підготовка наукових повідомлень; • переклад спеціальної літератури; підготовка та написання дипломного проєкту
3. За рівнем продуктивності самостійної діяльності	
діяльність за зразком	<ul style="list-style-type: none"> • рішення типових завдань, виконання різноманітних вправ за зразком
реконструктивно-варіативна діяльність	<ul style="list-style-type: none"> • запам'ятовування навчального матеріалу, здобуттю нової інформації, осмислення понять; • узагальнення вивченого матеріалу у вигляді схем, графіків, таблиць, діаграм; • складання узагальнюючих таблиць; • складання опорних конспектів; • аналіз фрагментів діафільму чи рисунку; • порівняння та критичний огляд різних підручників; • складання кросвордів; • розв'язання індивідуальної завдань
евристична діяльність	<ul style="list-style-type: none"> • вирішення окремих питань, проблем, поставлених на лекціях, семінарських, лабораторних, практичних заняттях.
творча діяльність	<ul style="list-style-type: none"> • створення і розв'язання проблемних ситуацій; • пошук додаткових фактів, відомостей, систематизація й аналіз інформації
	<ul style="list-style-type: none"> • виконання курсових робіт;

дослідницька діяльність	<ul style="list-style-type: none"> • виконання дипломних робіт; • виконання магістерських робіт; • виконання індивідуального науково-дослідницького завдання
4. За дидактичною метою	
надання нових знань	<ul style="list-style-type: none"> • конспектування лекцій; • робота з підручниками; • робота з монографіями; • робота з періодичними виданнями; • робота над індивідуальними навчальними завданнями; • робота над проектами
закріплення знань	<ul style="list-style-type: none"> • виконання вправ за матеріалами лекцій; • підготовка до усної відповіді в аудиторії; • підготовка до виступу на семінарі
напрацювання умінь і навичок професійної діяльності	<ul style="list-style-type: none"> • проходження педагогічних практик; • проходження фольклорних практик; • проходження мовних практик; • проходження археологічних практик
контроль знань і умінь	<ul style="list-style-type: none"> • виконання контрольної роботи; • тестування; • захист педагогічної практики
5. За місцем проведення	
аудиторна	<ul style="list-style-type: none"> • самостійна робота під час аудиторних занять (лекцій, семінарів тощо); • самостійна робота в методичних кабінетах (написання рефератів, курсових робіт, статей, дипломних проектів); • самостійна робота в науково-дослідних лабораторіях (проведення дослідів, експериментів, спостережень)

позааудиторна	<ul style="list-style-type: none"> • самостійна робота вдома; • використання читальних залів бібліотек, • використання робочих місць у бібліографічних відділах; • використання комп'ютерних класів
6. За повторюваністю	
систематична	<ul style="list-style-type: none"> • систематичне тестування; • поточні систематичні контрольні роботи; • систематичне опитування
періодична	<ul style="list-style-type: none"> • підсумкові планові модульні контрольні; • ректорські контрольні; • рейдерські контрольні роботи з ініціативи деканату; • рейдерські контрольні роботи з ініціативи ректорату
За тривалістю	
короткочасна самостійна робота	<ul style="list-style-type: none"> • тести; • картки із завданнями; • бліц-опитування
тривала	<ul style="list-style-type: none"> • проекти; • науково-дослідні завдання; • конкурсні студентські роботи; • науково-дослідні завдання; • дипломні проекти
8. За видом попиту	
обов'язкова	<ul style="list-style-type: none"> • планові контрольні завдання; • домашні завдання; • підготовка звітів лабораторних робіт; • підготовка звітів з педагогічної практики.
за вільним	<ul style="list-style-type: none"> • контрольні завдання за вибором студента;

вибором	<ul style="list-style-type: none"> • виконання завдань високої складності; • виконання нестандартних завдань за бажанням студента
альтернативна	<ul style="list-style-type: none"> • самостійні завдання з ініціативи студента; .
9. За видом комунікативної взаємодії	
індивідуалізована	<ul style="list-style-type: none"> • підготовка до лекційних, семінарських, практичних та лабораторних занять, заліків, екзаменів; • підготовка повідомлень, рефератів, анотацій, методичних розробок, випускних кваліфікаційних робіт; • індивідуальні науково-дослідні завдання
групова	<ul style="list-style-type: none"> • розробка проєктів; • розробка сценаріїв ділових та рольових ігор; • підготовка студентських конференцій
фронтальна	<ul style="list-style-type: none"> • фронтальна контрольна робота; • фронтальне опитування; • фронтальна лабораторна робота.
10. За способом проведення	
індивідуалізована	<ul style="list-style-type: none"> • усне індивідуальне опитування; • тестування, індивідуальні картки; • індивідуальна бесіда
дискусійна	<ul style="list-style-type: none"> • підготовлена дискусія; • дискусія-експромт;
квазіпрофесійна	<ul style="list-style-type: none"> • мікрориступ; • міні - лекція; • ділова гра; • рольова гра
адаптаційно-професійна	<ul style="list-style-type: none"> • самостійна робота під час проведення • педагогічної практики

11. За ступенем складності	
завдання-вправи	<ul style="list-style-type: none"> • типові завдання-вправи; • нетипові завдання-вправи
проблемні завдання	<ul style="list-style-type: none"> • пошук, відбір і систематизація потрібної інформації;
12. За характером керівництва	
безпосереднє	<ul style="list-style-type: none"> • написання курсової роботи; • написання дипломної роботи
опосередковане	<ul style="list-style-type: none"> • підготовка конкурсної студентської роботи
13. За характером інструктування в процесі виконання	
докладне	<ul style="list-style-type: none"> • індивідуальна планова співбесіда викладача зі студентом; • індивідуальне планове консультування студента; • планова бесіда в групі; • планове консультування в групі
оглядове	<ul style="list-style-type: none"> • бесіда перед початком занять
альтернативне	<ul style="list-style-type: none"> • незапланований індивідуальний інструктаж за проханням студента; • незапланований інструктаж в групі
14. За видом контролю	
плановий	<ul style="list-style-type: none"> • попередній поточний контроль; • рубіжний контроль; • констатуючий контроль; • коригуючий контроль; • підсумковий контроль
позаплановий	<ul style="list-style-type: none"> • контроль за якістю організації самостійної роботи
альтернативний	<ul style="list-style-type: none"> • самоконтроль; • експрес-контроль

15. За способом контролю	
усний	<ul style="list-style-type: none"> •експрес-опитування.
письмовий	<ul style="list-style-type: none"> •письмові контрольні роботи; •тестові завдання
16. За способом педагогічного коригування	
консультативне	<ul style="list-style-type: none"> •проведення консультацій з метою розвитку навичок самостійної роботи
тренінгове	<ul style="list-style-type: none"> •проведення тренінгів, рольових ігор, тематичних диспутів з метою розвитку навичок самостійної роботи; •навчання студентів методам самоаналізу, самоконтролю, аналізу особистісних ускладнень при виконанні самостійної роботи; •формування навичок саморегуляції і релаксації при виконанні самостійної роботи
17. За забезпеченням дидактичними засобами	
бібліографічні	<ul style="list-style-type: none"> •використання фондів бібліотек; • використання методичних посібників; •використання рекомендацій
електронні	<ul style="list-style-type: none"> • використання електронних підручників; • використання навчальних і контролюючих електронних програм; • використання електронних презентацій
технічні	<ul style="list-style-type: none"> • використання теле-, відео і кінофільмів
наочні	<ul style="list-style-type: none"> • використання таблиць, схем, графіків, репродукцій, карт тощо

Додаток В

Витяг з навчальних планів підготовки студентів-гуманітаріїв

Напрямок підготовки	Освітньо-кваліфікаційний рівень	Кваліфікація	Загальний обсяг навантаження в годинах		Види практик	Семестр	Тижні
			Аудиторні заняття	Самостійна робота			
Філологія (українська мова та література)	Бакалавр	Учитель української мови та літератури	4236	3684	Фольклорна	2	2
					Діалектологічна	4	2
					Практика у дитячих таборах	6	4
					Педагогічна	8	6
	Спеціаліст	Філолог. Учитель української мови і літератури. Учитель українознавства	632	628	Педагогічна виробнича	9 10	10
Магістр	Філолог. Викладач української мови і літератури.	828	756	Асистентська	10	4	
Історія	Бакалавр	Вчитель історії	3915	3501	Археологічна	2	2
					Музейна, архівна	4	2
					Практика у дитячих таборах	6	4
					Педагогічна	8	6
	Спеціаліст	Історик. Вчитель історії. Вчитель правознавства	562	626	Педагогічна виробнича	9 10	10
Магістр	Історик. Викладач історії	684	684	Асистентська	10	4	

Додаток Д

Анкета для викладачів та результати анкетування

(у відсотках від загальної кількості опитаних)

Самостійна робота студентів (СРС)

в умовах кредитно-модульного навчання (КМН)

Прізвище, ініціали _____

Вчене звання, вчений ступень _____

Кафедра, посада _____

Стаж роботи викладача _____

Дисципліни, які викладає _____

Спеціальності, на яких викладає _____

Просимо дати відповіді на поставлені запитання. Дякуємо за допомогу!

Просимо Ваш варіант відповіді помітити позначкою «+».

1. Ваше відношення до кредитно-модульної технології навчання:

Позитивне	Негативне	Ще не склав думку
89,1	10,9	-

2. Як Ви ставитесь до зменшення частки аудиторних занять та збільшення частки самостійної роботи студентів (СРС) в умовах КМН?

Позитивно	Негативно	Ще не склав думку
31	64,2	4,8

3. Чи вважаєте Ви СРС найважливішою складовою навчально-виховного процесу?

Так	Ні	У деякій мірі
89,1	5,4	5,5

4. Як Ви оцінюєте рівень загальної готовності університету для переходу до КМН?

№	Варіант відповіді	Високий	Середній	Низький
1.	Матеріально-технічне забезпечення	52,6	38,4	9
2.	Навчально-методичне забезпечення	50,7	41,2	8,1
3.	Кадрове-забезпечення	82,7	14,4	2,9

4.	Готовність викладачів до організації СРС	51,6	45,4	3
5.	Готовність студентів до виконання СР	8,9	32,5	58,6

5. Чи маєте Ви уявлення про розподіл СРС за критеріями, показниками і видами?

Маю чітке уявлення	Маю приблизне уявлення	Не маю, але хотів би знати	Не маю і не хотів би знати
21,2	42,6	36,2	0

6. Чи розробляєте Ви систему самостійних завдань, що ускладнюються (репродуктивні-евристичні-творчі) з відповідною шкалою оцінювання для стимулювання СРС і підвищення рівня готовності до СР?

Так	Ні
21,3	78,7

7. Яким засобам контролю Ви надаєте перевагу?

Фронтальне опитування	Фронтальні контрольні роботи	Індивідуальні контрольні роботи	Тестові завдання
21,3	25,5	29,8	23,4

8. Як Ви вважаєте, яка функція СРС є найважливішою для студентів? (Виберіть найважливішу на Ваш погляд і помітьте «хрестиком»):

№	Функції самостійної роботи	Найбільш важлива
1.	Поліпшення навчальних показників	10,6
2.	Поглиблення і зміцнення знань, умінь та навичок	21,3
3.	Формування самостійності як професійної риси	31,9
4.	Формування готовності до самоосвіти	36,2

9. Чи забезпечуєте Ви мотивацію СРС до майбутньої професійної діяльності?

Так	Ні
44,7	55,3

10. Чи застосовуєте Ви інформаційні та інноваційні технології в СРС?

Так	Ні
31,9	68,1

11. Які інноваційні технології навчання в самостійній роботі студентів Ви застосовуєте?

№	Назва технологій	Так (+)	Ні (-)
1.	Особистісно-орієнтоване навчання (регулярна діагностики і самодіагностики студентів, розробка сучасних методів контролю та самоконтролю самостійної роботи, системи особистісного оцінювання і само оцінювання результатів самостійної роботи, настанова на майбутню професію).	25,5	74,5
2.	Створення системи суб'єкт-суб'єктних відносин в процесі самостійної роботи.	29,8	70,2
3.	Застосування інтерактивних методів навчання (ділові та рольові ігри, діалогічні технології, розробка спільних проектів, організація студентських конференцій, організація спілкування через Інтернет, створення web-сторінок, web-квестів).	31,9	68,1

12. Чи впроваджуєте Ви наступні форми організації самостійної роботи із застосуванням комп'ютерних технологій?

		Так (+)	Ні (-)
1.	Пошук інформації в мережі Інтернет	29,8	70,2
2.	Діалог в мережі Інтернет (зі студентами, з колегами)	12,8	87,2
3.	Створення web-сторінок	10,6	89,4

13. Якому стилю відносин між викладачем і студентом Ви надаєте перевагу в Вашій діяльності? :

Авторитарний	12,8
Демократичний	42,5
Ліберальний	44,7

ДОДАТОК Е

Анкета для студентів «Самостійна робота студентів (СРС) в умовах кредитно-модульного навчання» та результати анкетування

(у відсотках від загальної кількості опитаних)

Будь ласка, Ваш варіант відповіді відмітьте позначкою «+»)

1. «Як ви вважаєте, яке навчання є більш ефективним – традиційне, де оцінювання результатів навчальної діяльності відбувається на іспитах, чи за кредитно-модульною системою, де збільшується питома вага самостійної роботи, а результати навчання оцінюються впродовж семестру за підсумками самостійної роботи?»

Традиційне	Кредитно-модульне
24,7	75,3

2. Чи впроваджують ваші викладачі кредитно-модульну систему в навчальний процес?

Так	Ні
81,8	18,2

3. Яке місце, на ваш погляд, займає самостійна робота в умовах кредитно-модульного навчання?

Найважливіша складова навчального процесу	Таке ж саме, як інші складові
69,7	30,3

4. Як ви вважаєте, чи можна самостійно опанувати деякі навчальні дисципліни, не відвідуючи лекцій, щоб виконати всі завдання і добре скласти іспити (залік)?

можна повністю	можна, але тільки частково;	не можна
0	65,4	34,6

5. Чи отримуєте ви методичні вказівки для виконання самостійної роботи ?

так	ні
35,8	64,2

6. Як ви вважаєте, на яких заняттях краще контролювати самостійну роботу?

лекціях	практичних заняттях, семінарах	лабораторних заняттях
10,5	75,4	14,1

7. Які з перелічених нижче джерел ви найчастіше використовуєте при виконанні самостійної роботи ?

1	власні конспекти	72,4
2	підручники та посібники, що вказані викладачами	21,8
3	підручники і посібники, що підібрані самостійно	4
4	мережу Інтернет	1,8

8. Які причини найчастіше викликають ускладнення при виконанні завдань з самостійної роботи?

відсутність власного конспекту	5
відсутність підручників і посібників в особистому користуванні	43,7
відсутність доступу до Інтернету	15,1
великий обсяг завдань	21,4
дефіцит часу через особисту неорганізованість	6
недостатня вихідна підготовка	8,8

9. Скільки позааудиторного часу протягом доби ви витрачаєте на виконання самостійних завдань? :

Більше 3 годин	2-3 години	1—2 години	Менше 1 год	Не займаюсь СР
6	29	46	11	8

10. Яка функція самостійної роботи є для вас найважливішою?

№п п	Функції самостійної роботи	Найбільш важлива для вас
1.	поліпшення навчальних показників	23,2
2.	дострокове складання модуля	15,3
3.	поглиблення і зміцнення знань, умінь і навичок	51,4
4.	формування самостійності як професійної риси	4,9
5.	формування готовності до самостійної професійної роботи	3
6.	формування готовності до навчання і самонавчання	2,2

11. Які з перелічених нижче чинників найбільш впливають на формування готовності до самостійної роботи (обведіть три найбільш впливові):

- 1) бажання працювати самостійно;
- 2) задоволення від виконання самостійно вибраного завдання;
- 3) можливість професійного самовдосконалення;
- 4) своєчасна допомога викладача;
- 5) сприятливі умови для занять;
- 6) можливість отримати високу оцінку;
- 7) використання інформаційних технологій;
- 8) умови кредитно-модульного навчання;
- 9) задоволення від процесу навчання;
- 10) спілкування з одногрупниками.

12. Які завдання для самостійної роботи ви би вибрали для складання модуля?(обведіть кружочком) :

1 ступень складності (репродуктивні):

1. Відповісти на поставлені викладачем запитання.
2. Скласти план занять.
3. Підготуватися до мікрровиступу.
4. Провести бесіду зі студентами.
5. Скласти питання до обговорення теми

II ступеня складності (реконструктивно-варіативні):

1. Підібрати необхідні матеріали для розкриття теми.
2. Підготувати анотацію навчального матеріалу.
3. Скласти міні словник-довідник з теми.
4. Підготувати опорний конспект навчального матеріалу за темою.
5. Написати реферат за темою.

III ступень складності (евристичні та творчі завдання):

1. Написати есе на тему модуля (власні думки);
2. Розробити план підготовки і проведення науково-практичної конференції з основних питань дисципліни, що вивчається.
3. Виконати індивідуальне навчально-дослідне завдання з теми модуля.
4. Прийняти участь у виконанні групового проекту з питань теми модуля.
5. Прийняти участь в університетській конференції з тематики курсу дисципліни.
16. Як ви вважаєте, які види (репродуктивні, реконструктивно-варіативні, евристичні, творчі) самостійної роботи сприяють розвитку Вашої змобілізованості (повної готовності) до виконання самостійної роботи? Відповідь дати стисло в довільній формі.
17. Як ви вважаєте, у якій мірі виконання самостійної роботи сприяє вашому професійному формуванню як майбутнього викладача гуманітарних дисциплін? Відповідь дати стисло в довільній формі.

Додаток Ж

Опитувальник для студентів

Діагностика спрямованості навчальної мотивації

Спеціальність _____

Група, курс _____

Дата _____

Відмітьте у стовбці «позначки» ваш варіант відповіді

№	Питання	Варіанти відповіді	Позначки (бали)
1	За яких причин ви вступили до педагогічного університету?	1.1.Бажання працювати учителем	
		1.2.Бажання отримати диплом про вишу освіту	
		1.3.Бажання займатися наукою	
		1.4.Бажання отримати незалежність і самостійність	
2	Яке значення має освіта для вашого майбутнього?	2.1.Надасть можливість влаштуватися на роботу вчителя	
		2.2.Освіта – це престиж	
		2.3.Освіта сприяє моєму особистому і професійному розвитку і становленню	
		2.4.Освіта дає гарантію стабільності і матеріального благополуччя	
3	Як ви пояснюєте своє відношення до навчання?	3.1.Вважаю, що навчання на сучасному етапі мого життя є найбільш важливим	
		3.2.Учусь, щоб не відрізнятись від своїх одноліток	
		3.3.Вважаю, що навчання це спосіб самовдосконалення	
		3.4.Не знаю	
4	Ваше відношення до самостійної навчальної діяльності	4.1.Надаю перевагу навчанню під опосередкованим керівництвом викладача	
		4.2. Вважаю за необхідне самостійно поглиблювати знання з усіх дисциплін	
		4.3.Вважаю за необхідне самостійно поглиблювати знання з тих дисциплін, які буду	

		викладати	
		4.4. Надаю перевагу навчанню під безпосереднім керівництвом викладача	
5	Як ви пояснюєте свою активність на заняттях?	5.1.Працюю активно, щоб отримати хорошу оцінку	
		5.2.Проявляю активність, бо мені цікаво вчитися і отримувати знання	
		5.3.Проявляю активність, щоб не відставати від товарищів	
		5.4.Проявляю активність, щоб бути в центрі уваги	
6.	Якщо ви не відвідали декілька занять з причин хвороби чи за інших обставин то:	6.1.Звернувся б за допомогою до викладачів	
		6.2.Намагався б самостійно розібратися по конспектах товаришів і компенсувати відставання	
		6.3.Списав би у товаришів пропущений матеріал	
		6.4.Скористався б підручниками, інтернетом	

Ключ до опитувальника СНМ

Номер питання	Кількість балів
1.1; 2,3; 3.3; 4.2; 5.2; 6.4	4
1.3; 2.1; 3.1; 4.3; 5.3; 6.2	3
1.4; 2.4; 3.4; 4.3; 5.1; 6.1	2
1.2; 2.2; 3.2; 4,4; 5.4; 6.3	1

Рівень СНМ	Кількість балів
високий	24-19
середній	18-15
низький	14-7

Додаток И

Результати діагностики показника «Свідоме сприйняття і виражений інтерес до майбутньої професії вчителя»

Результати тестування на схильність до педагогічної професії майбутніх учителів гуманітарних дисциплін				
Кількість набраних балів / рівень схильності до педагогічної діяльності	Контрольна група		Експериментальна група	
	Кількість студентів	У відсотках	Кількість студентів	У відсотках
10-20 /високий	27	18,4	22	15,2
20-30 /середній	52	35,4	48	33,1
30-40 /низький	68	46,2	75	51,7
Результати тестування за диференційно-діагностичним опитувальником Є.Климова				
Людина-природа	14	9,5	16	11
Людина-техніка	6	4,1	2	1,4
Людина-людина	98	66,7	91	62,8
Людина –знакова система	5	3,4	3	2,1
Людина-художній образ	24	16,3	33	22,7
Результати тестування за діагностикою спрямованості навчальною мотивації				
високий	37	25,2	31	21,4
середній	44	29,9	47	32,4

низький	66	44,9	67	46,2
Усереднені результати діагностики показника «свідоме сприйняття і виражений інтерес до майбутньої професії вчителя»				
високий	32	21,8	27	18,4
середній	48	32,6	47	32,7
низький	67	45,6	71	48,9

Додаток К

**Результати діагностики рівнів готовності майбутніх учителів
гуманітарних дисциплін за показниками критерію «професійна
спрямованість»**

групи	Рівні					
	низький		середній		високий	
	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
	Показник 1 Свідоме сприйняття і виражений інтерес до майбутньої професії вчителя					
ЕГ	71	48,9	47	32,7	27	18,4
КГ	67	45,6	48	32,6	32	21,8
	Показник 2 Потреба в самостійному здобутті професійних знань, умінь і навичок					
ЕГ	85	58,6	39	27	21	14,4
КГ	78	53,1	45	30,6	24	16,3
	Показник 3 Спрямованість на досягнення цілей, прагнення до успіху					
ЕГ	56	38,6	48	33,1	41	28,3
КГ	59	40,1	51	34,7	37	25,2
	Усереднені результати діагностики рівнів готовності за критерієм – професійна спрямованість					
ЕГ	70	48,3	45	31	30	20,7
КГ	68	46,3	48	32,6	31	21,1

Додаток Л

Тести на перевірку загальних знань комп'ютера

- **Монітор, це пристрій для:**

- a.Зберігання інформації
- b.Виведення інформації
- c.Введення інформації

- **Клавіатура це пристрій для:**

- a.Зберігання інформації
- b.Виведення інформації
- c.Введення інформації

- **Електронна комп'ютерна миша призначена для:**

- a.Зберігання інформації
- b.Виведення інформації
- c.Введення інформації

- **Процесорний блок є:**

- a.Вмістищем деталей комп'ютера, необхідних для його роботи
- b.Виключно засобом виведення даних
- c.Виключно засобом введення даних

- **Відеокарта призначена для:**

- a.Виведення зображення
- b.Виведення звуку
- c.Сприяння при запису оптичних дисків

- **Оперативна пам'ять призначена для:**

- a. Довгострокового зберігання інформації
- b. Короткочасного зберігання інформації
- c. Зберігання вірусів, очищених за допомогою антивіруса

- **Жорсткий диск призначений для:**
 - a. Довгострокового зберігання інформації
 - b. Короткочасного зберігання інформації
 - c. Зберігання вірусів очищених за допомогою антивіруса
- **Мережева карта, модем призначені для:**
 - a. Довгострокового зберігання інформації
 - b. Короткочасного зберігання інформації
 - c. З'єднання з інтернетом або іншим комп'ютером
- **CD – ROM – це пристрій для:**
 - a. З'єднання з інтернетом або іншим комп'ютером
 - b. Зберігання вірусів очищених за допомогою антивіруса
 - c. Читання оптичних дисків
- **USB накопичувачі призначені для:**
 - a. Довгострокового зберігання інформації
 - b. Короткочасного зберігання інформації
 - c. Зберігання вірусів очищених за допомогою антивіруса
- **Кнопка живлення на комп'ютері призначена для:**
 - a. Виключення/Включення комп'ютера
 - b. Жорсткого перезавантаження
 - c. Для подачі живлення на материнську карту
- **Кнопка RESET на процесорному блоці виконує функцію:**
 - a. Виключення/Включення комп'ютера
 - b. Жорсткого перезавантаження
 - c. Для подачі живлення на материнську карту
- **Мікрофон, приєднаний до процесорного блоку призначений для :**

- a. Введення інформації на комп'ютер
- b. Виведення інформації з комп'ютера
- c. Зберігання даних
 - **Динаміки (колонки) приєднані до процесорного блоку призначені для:**
 - a. Введення інформації на комп'ютер
 - b. Виведення інформації з комп'ютера
 - c. Зберігання даних
 - **Відеокамера, що приєднана до процесорного блоку призначена для:**
 - a. Введення інформації на комп'ютер
 - b. Виведення інформації з комп'ютера
 - c. Зберігання даних
 - **Персональний комп'ютер призначений для:**
 - a. Виключно для використання в ролі ігрової приставки
 - b. Виключно у ролі друкарської машинки
 - c. Виконання вищеперелічених пунктів та інших.
 - **Через який пристрій буде вручну набраний текст, безпосередньо з вашого комп'ютера:**
 - a. Клавіатуру
 - b. Електронну комп'ютерну мишу
 - c. Монітор
 - **Чи має можливість комп'ютер, оснащений пристроєм DVD, - ROM прочитувати DVD диски:**
 - a. Має таку можливість
 - b. Не має такої можливості
 - c. Не призначений для дисків такого формату

- **Для чого призначений DVD - ROM:**

- а. Читання DVD дисків, виключно
- б. Записи DVD дисків, виключно
- с. Читання/запису DVD дисків

- **Для чого призначений DVD - RW:**

- а. Читання DVD дисків, виключно
- б. Записи DVD дисків, виключно
- с. Читання/запису DVD дисків

- **Для чого призначений CD - ROM:**

- а. Читання CD дисків, виключно
- б. Записи CD дисків, виключно
- с. Читання/запису CD дисків

- **Для чого призначений CD - RW:**

- а. Читання CD дисків, виключно
- б. Записи CD дисків, виключно
- с. Читання/запису CD дисків

- **Який формат роз'єму на процесорному блоці потрібний для роботи з інформаційними накопичувачами типу FLASH :**

- а. USB
- б. PCI
- с. PCI EXPRESS

- **З перерахованих нижче варіантів, виберіть той, який відповідає за мережеве з'єднання (створення мережі для виходу в інтернет, з'єднання з іншими комп'ютерами), :**

- а. WIFI
- б. DVD - ROM
- а. Материнська плата

Додаток М

**Результати діагностики рівнів готовності майбутніх учителів
гуманітарних дисциплін до самостійної роботи за показниками критерію
«пізнавальна активність»**

групи	Рівні					
	низький		середній		високий	
	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
	Показник 1 Наявність знань					
ЕГ	83	57,4 %	50	34,3 %	12	8,3 %
КГ	75	51,3 %	57	38,7 %	15	10 %
	Показник 2 Вміння утворювати систему знань					
ЕГ	87	60,3 %	50	34,4 %	8	5,3 %
КГ	81	55,4 %	55	37,3 %	11	7,3 %
	Показник 3 Обізнаність щодо застосування сучасних інформаційних технологій навчання в самостійній роботі (інформаційні знання)					
ЕГ	87	59,8 %	55	37,8 %	3	2,4 %
КГ	90	61,3%	51	34,5 %	6	4,2 %
	Усереднені результати діагностики рівнів готовності за критерієм – пізнавальна активність					
ЕГ	86	59,3 %	52	35,9 %	7	4,8 %
КГ	82	55,8%	54	36,7%	11	7,5 %

Додаток Н

Тести для перевірки засвоєння програми Word 2007

1. Якщо в Word 2007 відкрити декілька документів, то кожен документ відкривається в:
 - a. всі одразу в одному вікні
 - b. кожен у своєму вікні
 - c. по два у кожному вікні
2. Word шаблони використовуються для:
 - a. збереження інформації про форматування документів
 - b. повного збереження попереднього документу
 - c. для збереження усіх документів
3. Застосування Word 2007 може відкривати файли, створені в попередніх версіях Word:
 - a. не відкриває старих форматів
 - b. відкриває але без малюнків
 - c. так, відкриває
4. Для одночасного закриття документа і вікна застосування Word необхідно натиснути на кнопки:
 - a. закрити
 - b. зберегти
 - c. delete
5. У Word 2007 можна створену копію документа відправити іншим користувачам:
 - a. так, можна
 - b. не можна
 - c. буде можливим у наступних версіях word
6. Рекомендоване ім'я файлу Doc.1 можна замінити іншим ім'ям в рядку Ім'я файлу діалогового вікна:
 - a. такого вікна не існує
 - b. ні, це видалить інформацію з файлу

- с. можна
7. У Word 2007 є різні засоби для виконання редагування тексту документа:
- а. тільки один
 - б. можливо тільки змінити колір тексту
 - с. дійсно існують різні засоби
8. набір клавіш: Ctrl+C –:
- а. вставити
 - б. копіювати
 - с. видалити
9. набір клавіш: Ctrl+V –:
- а. вставити
 - б. копіювати
 - с. видалити
10. Багатократна вставка збереженого фрагмента тексту або Експрес-блоку часто застосовується в Word 2007 для:
- а. редагування великого документа
 - б. малого документа
 - с. тільки тексту з колонками
11. Команда перевірка правопису знаходиться на вкладці:
- а. рецензування.
 - б. вставка
 - с. вид
12. Нерозривний пропуск встановлюйте за допомогою одночасного натиснення трьох клавіш:
- а. Ctrl + Shift + Space bar.
 - б. Ctrl+V
 - с. Ctrl+Alt+Delete
13. Для ручної перевірки орфографії і граматики необхідно встановити курсор спочатку тексту і вибрати команду:

- a. Помилки/Правопис
 - b. Рецензування/Правопис
 - c. Вид/Правопис
14. У Word 2007 основні засоби форматування тексту, абзаців і таблиць поміщені на вкладці:
- a. Головна
 - b. Рецензування
 - c. Надстройкі
15. Для швидкої і одночасної зміни декількох атрибутів форматування символів і абзаців можна використовувати Експрес-стили з групи стилі на вкладці:
- a. Головна.
 - b. Рецензування
 - c. Надстройкі
16. Текстовий процесор Word 2007 може розподіляти текст по:
- a. двох і більш стовпцям.
 - b. не може розподіляти.
 - c. потрібен плагін для word
17. Масштаб допомагає :
- a. збільшити або зменшити розмір документу
 - b. розмір тексту
 - c. розмір усього робочого стола в windows
18. Попередній перегляд (поєднання клавіш Ctrl+F2), дозволяє:
- a. проглянути документ перед друком.
 - b. відредагувати помилки
 - c. зберегти документ
19. У режимі Попередній перегляд на стрічці присутні:
- a. тільки одна кнопка,
 - b. тільки десять кнопок,
 - c. присутнє все головне меню

20. Робота з таблицями:

1. основне призначенням Microsoft Word,
2. не основне призначенням Microsoft Word,
3. Microsoft Word не працює з таблицями

21.Робота з таблицею зазвичай починається з її :

- a. Редагування
- b. натискання усіх кнопок
- c. зі створення таблиці.

22.Для видалення тексту усередині таблиці:

- a. виділіть таблицю і натисніть клавішу Delete
- b. виділіть таблицю і натисніть клавішу Shift
- c. виділіть таблицю і натисніть клавіші Alt+F4

23.У Word можна не тільки редагувати, але і створювати нескладні об'єкти векторної графіки:

- a. це можливо
- b. це нонсенс, тому що word тільки для редагування тексту
- c. можливо, тільки якщо на комп'ютері є Антивірус

24.У Word є спеціальні інструменти для редагування фігур. Ви можете розтягувати, стискати, згинати, вписувати їх в різні геометричні фігури. Крім того, можна міняти колір, заливку, товщину ліній, наявність тіней:

- a. це не про WORD
- b. так, можна, тільки якщо є Антивірус.
- c. так, можна

Тести для перевірки засвоєння програми Excel

2. Робота в Excel дозволяє виконувати:

- a) складні розрахунки
- b) лише найпростіші
- c) не дозволяє

3. Таблиця Excel - основний засіб, що використовується:

- a) для обробки і аналізу цифрової інформації засобами обчислювальної техніки
 - b) не використовується для обробки і аналізу цифрової інформації засобами обчислювальної техніки
 - c) використовується виключно для роботи з графікою
4. Файл, з яким працюють таблиці Excel, називається:
- a) Книгою
 - b) Аркушем
 - c) словником
5. При вході в програму відкривається вікно Excel і на екран виводиться порожня робоча книга з ім'ям:
- a) Книга1.
 - b) Книга0.
 - c) Книга без номера
6. Робоча книга Excel - це файл, в якому:
- a) зберігаються і аналізуються дані
 - b) Зберігаються файли з флешки
 - c) зберігається файл реєстру windows
7. Рядок формул Excel показує формулу:
- a) якщо вона присутня у вічку
 - b) завжди показує формулу
 - c) показує лише текст
8. Посилання на вічко:
- a) адреса точки перетину її стовпця і рядка.
 - b) координати на робочому столі в Windows
 - c) колір
9. Ярлики використовуються для:
- a) ідентифікації аркуша
 - b) іноземних студентів
 - c) прикраси програми

10.Стовпець таблиці Excel в робочому аркуші позначається:

- a) буквами латинського алфавіту
- b) російського алфавіту
- c) цифрами

11.Дані можуть знаходитися і за межами видимого вікна екрану:

- a) у великих таблицях
- b) у маленьких
- c) у непотрібних

12.Excel дозволяє вводити у вічка типи даних:

- числа, текст, формули
- музику
- картинки

13.Текст, ширина якого дуже велика, аби вміститися в поточне вічко, буде:

- a) зрительно накладатися на сусідні вічка
- b) видалений
- c) перенесений в сусідні вічка

14.Видалити вміст вічка можна за допомогою клавіші:

- a) Delete
- b) Shift
- c) F4

15.Формули Excel починаються із знаку:

- a) =
- b) +
- c) -

16.Опції рамок можуть бути встановлені при використанні закладки:

- a) Кордон
- b) Рецензування
- c) Вставка

17. У виділеному осередку знаходиться результат якої-небудь математичної дії, в нашому випадку результат суми чисел:

- a) «=»
- b) «СУМ»
- c) «(B2:B5)»

18. Назва математичної дії (функції), результат якої буде виведений в осередку.

- a) «=»
- b) «СУМ»
- c) «(B2:B5)»

19. Діапазон осередків, вміст яких підсумовуватиметься:

- a) «=»
- b) «СУМ»
- c) «(B2:B5)»

20. Для додавання чисел в Microsoft Excel треба постійно відкривати меню «Формули»

- a) не обов'язково
- b) обов'язково
- c) немає такої кнопки в EXCEL

21. Після натиснення кнопочки «ОК» Ви потрапите у вікно вибору осередків для підсумовування. Тут Ви побачите:

- a) вказаний діапазон елементів нашої таблиці
- b) ті що набрано в нашій таблиці
- c) ті що набрано у вказаному вічку

22. Додавання в EXCEL:

- a) (+);
- b) (*);
- c) (%);

23. Множення в EXCEL:

- a) (+);

- b) (*);
- c) (%);

24. Знаходження відсотка в EXCEL:

- a) (+);
- b) (*);
- c) (%);

25. Шаблони книги Excel можуть бути:

- a) створені заздалегідь
- b) виключно під час використання
- c) не можуть бути створені

Тести для перевірки засвоєння програми PowerPoint

1. Microsoft PowerPoint – програма з пакету Microsoft Office, яка дозволяє:
 - a) створювати слайди
 - b) створювати власні віруси
 - c) працювати с таблицями
2. Програма при запуску автоматично створить:
 - a) перший слайд
 - b) перші десять слайдів
 - c) стандартне відео
3. Для створення наступного слайду треба натиснути:
 - a) «Створити слайд»
 - b) «Видалити слайд»
 - c) «Малювання»
4. У слайди можна вставляти:
 - a) текст , відео , картинки

- b) тільки текст
 - c) тільки відео та картинки
5. Для зміни розміру, кольору, зображення шрифту та інших опцій тексту натисніть по:
- a) рамці з потрібним текстом
 - b) кнопці «Малювання»
 - c) кнопці «Закрити»
6. Уведений текст можна оформити у вигляді схеми або блоків за допомогою малюнків SmartArt. Для цього виділіть текст, натисніть кнопку:
- a) «Перетворити в малюнок SmartArt»
 - b) «Створити слайд»
 - c) «Малювання»
7. Microsoft PowerPoint дозволяє вставляти в слайди:
- a) різні фігури
 - b) тіла вірусів
 - c) bios
8. Для розташування об'єктів на слайді виділіть об'єкт, натисніть кнопку:
- a) «Упорядкувати»
 - b) «Малювання»
 - c) «Перетворити в малюнок SmartArt»
9. Експрес-стилі - це:
- a) наявні в Microsoft PowerPoint шаблони колірної оформлення блоків з текстом
 - b) наявні в Microsoft PowerPoint картинки

с) наявні в Microsoft PowerPoint фігури з текстом

10. Красиво розташувати об'єкти на слайді допоможе:

а) сітка

б) новий слайд

с) таблиця

11. Для колірною оформлення і наведення лиску треба перейти в розділ:

а) «Дизайн»

б) «Анімація»

с) «Рецензування»

12. При виділенні текстових блоків, оформлених у вигляді малюнків SmartArt, стає доступним розділ:

а) «Конструктор»

б) «Таблиці»

с) «Антивірус»

13. Задати розмір слайду і орієнтацію листа можна, натиснувши кнопку «Параметри сторінки» в розділі:

а) «Дизайн»

б) «Головна»

с) «Рецензування»

14. Для застосування вибраних ефектів до всіх слайдів презентації натисніть кнопку:

а) «Застосувати до всіх»

б) «Створити слайд»

с) «Зберегти як»

15. Для відкриття віконця з додатковими настройками анімації треба натиснути по будь-якому з ефектів правою кнопкою миші і натиснути:
- a) «Параметри ефектів»
 - b) «Створити слайд»
 - c) «Застосувати до всіх»
16. Доступні настройки звуку, напряму і інших ефектів, супроводжуючих анімацію на вкладці:
- a) «Ефект»
 - b) «Конструктор»
 - c) «Малювання»
17. Для збереження презентації натисніть на головну кнопку Microsoft PowerPoint і треба натиснути:
- a) «Зберегти як»
 - b) «Відкрити»
 - c) «Головна»
18. Для перегляду презентацій з усіма спецефектами і звуком необхідно натиснути кнопку:
- a) A
 - b) Enter
 - c) З початку
19. Щоб підкоректувати параметри презентації необхідно перейти в :
- a) Параметри презентації
 - b) Налаштування презентації
 - c) Налаштування ефектів
20. Який інструмент активізується при перегляді слайдів:

- a) Рука
 - b) Перо
 - c) Гумка
21. Як зберегти файл Power Point 2007 у форматі Power Point 97- 2003 ?
- a) поставити галочку напроти Power Point 97- 2003
 - b) прибрати галочку навпроти Power Point 2007
 - c) зберегти як Power Point 97- 2003
22. Яку додаткову програму відкриває Power Point для вставки діаграми ?
- a) Word
 - b) HelpDiagram
 - c) Excel
23. У якому пункті меню розташовані «Параметри сторінки»
- a) Анімація
 - b) Дизайн
 - c) Вигляд
24. Як добратися до програми PowerPoint (ярлик на робочому столі не передбачений):
- a) Меню-«Microsoft Office» - «Microsoft PowerPoint 2007»
 - b) Пуск-меню-«Microsoft Office» - «Microsoft PowerPoint 2007»
 - c) Пуск- Все программы-«Microsoft Office» - «Microsoft PowerPoint 2007»

Тести для перевірки засвоєння програми Інтернет

1. Що таке веб- браузер?

- a) Програма для перегляду веб- застосувань.
- b) Такого визначення не існує.
- c) Програма для редагування тексту.

2. У журналі браузера фіксується:

- a) Всі сайти, які відвідували користувачі від 10 до 20 сайтів.

- b) Всі сторінки всіх сайтів, відкритих користувачем за весь час.
 - c) Всі дії користувача в браузері
3. При відкритті сторінки у вас з'явилися ієрогліфи. Що необхідно зробити щоб виправити дану ситуацію:
- Зайти на сторінку через деякий час.
 - Відновити сторінку.
 - Вибрати інше кодування шрифту через головне меню сайту
4. Чим відрізняються записи в інтернеті від URL?
- a) Це одне і теж
 - b) URL є частина запису
 - c) Записи це частина URL
5. Що таке домашня сторінка?
- a) Заголовок сторінки будь-якого сайту.
 - b) Будь-яка сторінка, будь-якого сайту.
 - c) Сторінка, яка відкривається за умовчанням в браузері.
7. Гіперпосилання – це :
- a) Підкреслений тег HTML документа.
 - b) Тег який допомагає перейти з одного документа на іншій.
 - c) виділений об'єкт (текст або зображення) веб-сторониці, що встановлює зв'язок з іншим об'єктом .
8. Що з нижче переліченого відноситься до динамічної веб- сторінки?
- a) Пошукова система
 - b) HTML сторінка
 - c) Сторінка з картинкою
9. Що таке банер?
- a) Рекламна картинка
 - b) Елементи управління Браузеру
 - c) Людина який займається розсилкою.
10. Що таке контент?

- a) Інформаційне наповнення інтернет-сайтів
- b) Заголовок сайту.
- c) Відкрите вікно в браузері.

11. Основним завданням POP сервера є:

- a) Здобуття пошти
- b) Відправка пошти
- c) Перевірка на віруси

12. Яка програма не призначена для роботи з поштою?

- a) Outlook Express
- b) Opera
- c) The Bat

13. Основна властивість SMTP?

- a) Сортування вхідної пошти
- b) Відправка пошти
- c) Здобуття пошти

14. Що таке спам?

- a) Відправка файлу
- b) Масова розсилка без бажання адресата
- c) Ділове листування.

15. Вкажіть найбільш точне визначення локальним сайтам:

- a) доступні в прибудови мережі інтернет
- b) доступні лише в межах локальної мережі
- c) доступні в прибудови інтернету і локальної мережі

16. Що з нижепереліченого є логічною операцією для пошукової системи:
- a) І і Або
 - b) І або Або
 - c) І, Якщо, Або, Можливо
17. Які сайти в списку відносяться до поштових сайтів?
- a) yandex.com.ua
 - b) habrahabr.ru
 - c) i.ua
18. Для доступу до поштового сервера використовується протокол:
- a) POP1
 - b) POP2
 - c) POP3
 - d) POP –пошта
19. Виберіть із списку пункт класифікації сайтів:
- a) За природою вмісту
 - b) За вказівкою користувача
 - c) За знайденим пошуковим сервером
20. Виберіть нижче іноземну пошукову систему.
- a) Yandex.ru
 - b) Google.com
 - c) Meta.ua
21. По яких критеріях пошукові системи сортують знайдену інформацію (декілька варіантів відповіді).
- a) по засланнях
 - b) по даті
 - c) по відвідуваності
22. Як в браузері встановити домашню сторінку?
- a) Закладки – Налаштування – Домашня сторінка
 - b) Закладки – Домашня сторінка
 - c) Інструменти- Налаштування – Домашня сторінка

d) Інструменти – Настройки- Основні – Домашня сторінка

23. Як додати нову вкладку в браузері (Mozilla FireFox)(поєднання клавіш)

- a) CTRL+N
- b) CTRL+F
- c) Shift+Ctrl+N

24. Виберіть правильне поєднання клавіш для переміщення по посиланню в браузері (Mozilla FireFox).

- a) CTRL+N
- b) Tab
- c) Tab і Shift+Tab

Додаток П

**Результати діагностики рівнів готовності майбутніх учителів
гуманітарних дисциплін до самостійної роботи за показниками критерію
«технологічна здатність»**

групи	Рівні					
	низький		середній		високий	
	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
	Показники 1 і 2 Уміння визначати мету, зміст та обсяг самостійної роботи; здатність управляти самостійною роботою, здійснювати її раціонально та планомірно, перебудовувати систему діяльності					
ЕГ	76	52,2	57	39,2	12	8,6
КГ	73	49,8	55	37,4	19	12,8
Показник 3 Уміння застосовувати сучасні інформаційні технології в самостійній роботі						
ЕГ	79	54,49	53	36,55	13	8,96
КГ	89	60,54	47	31,98	11	7,48
Узагальнені результати діагностики рівнів готовності за критерієм «технологічна здатність»						
ЕГ	77	53,1	55	37,9	13	9
КГ	81	55,1	51	34,7	15	10,2

Додаток Р

Результати визначення рівня знань комп'ютерних програм

Програми	Рівні знань	КГ (147 ч.)		ЕГ (145ч.)	
		Кількість студентів	У відсотках	Кількість студентів	У відсотках
Word	Високий	11	7,3	12	8,42
	Середній	57	39,02	66	45,26
	Низький	79	53,68	67	46,32
Excel	Високий	5	3,66	8	5,26
	Середній	27	18,29	32	22,10
	Низький	115	78,05	105	72,64
Power Point	Високий	7	4,88	9	6,31
	Середній	63	42,68	64	44,21
	Низький	77	52,44	72	49,48
Internet	Високий	22	14,63	23	15,79
	Середній	41	28,05	49	33,68
	Низький	84	57,32	73	50,53
Усереднені показники					
	Високий	11	7,48	13	8,96
	Середній	47	31,98	53	36,55
	Низький	89	60,54	79	54,49

Додаток С

Динаміка зміни рівнів сформованості готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до самостійної роботи за компонентами готовності ЕГ і КГ (у кількісному відношенні)

Компоненти готовності	Групи											
	Експериментальна (ЕГ) 145 студентів						Контрольна (КГ) 147 студентів					
	до формувального етапу експерименту			після формувального етапу експерименту			до формувального етапу експерименту			після формувального етапу експерименту		
	Рівні сформованості готовності до самостійної роботи											
	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
Мотиваційний	30	44	71	57	73	15	31	48	68	33	51	63
Когнітивний	7	52	86	29	81	35	11	54	82	13	57	77
Операційно-діяльнісний	13	55	77	37	76	32	15	51	81	18	59	70
Оцінно-рефлексивний	24	57	64	45	78	22	21	53	73	23	56	68
Середнє значення	18	52	75	42	77	26	19	52	76	21	56	70

Примітка:

В – високий
С – середній
Н – низький

Додаток Т

Динаміка зміни рівнів сформованості готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до самостійної роботи за компонентами готовності ЕГ і КГ (у відсотковому відношенні)

Компоненти готовності	Групи											
	Експериментальна (ЕГ) 145 студентів						Контрольна (КГ) 147 студентів					
	до формувального етапу експерименту			після формувального етапу експерименту			до формувального етапу експерименту			після формувального етапу експерименту		
	Рівні сформованості готовності до самостійної роботи											
	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
Мотиваційний	20,7	30,3	49	39,3	50,3	10,4	21,1	32,6	46,3	22,4	34,7	42,9
Когнітивний	4,8	35,9	59,3	20	55,9	24,1	7,5	36,7	55,8	8,8	38,8	52,4
Операційно-діяльнісний	9	37,9	53,1	25,5	52,4	22,1	10,2	34,7	55,1	12,3	40,1	47,6
Оцінно-рефлексивний	16,6	39,3	44,1	31	53,8	15,2	14,3	36	49,7	15,6	38,1	46,3

Примітка:

В – високий

С – середній

Н – низький

Додаток У

Значення різниць зв'язних пар результатів вимірів $d_i = x_i - y_i$

$$\bar{d} = \frac{\sum_{i=1}^{145} x_i - y_i}{145} \approx 0.28$$

$d_1=1-1=0$	$d_{26}=1-1=0$	$d_{51}=2-1=1$	$d_{76}=2-2=0$
$d_2=1-1=0$	$d_{27}=1-1=0$	$d_{52}=2-1=1$	$d_{77}=2-2=0$
$d_3=1-1=0$	$d_{28}=1-1=0$	$d_{53}=2-1=1$	$d_{78}=2-2=0$
$d_4=1-1=0$	$d_{29}=1-1=0$	$d_{54}=2-1=1$	$d_{79}=2-2=0$
$d_5=1-1=0$	$d_{30}=1-1=0$	$d_{55}=2-1=1$	$d_{80}=2-2=0$
$d_6=1-1=0$	$d_{31}=1-1=0$	$d_{56}=2-1=1$	$d_{81}=2-2=0$
$d_7=1-1=0$	$d_{32}=1-1=0$	$d_{57}=2-1=1$	$d_{82}=2-2=0$
$d_8=1-1=0$	$d_{33}=1-1=0$	$d_{58}=2-1=1$	$d_{83}=2-2=0$
$d_9=1-1=0$	$d_{34}=1-1=0$	$d_{59}=2-1=1$	$d_{84}=2-2=0$
$d_{10}=1-1=0$	$d_{35}=1-1=0$	$d_{60}=2-1=1$	$d_{85}=2-2=0$
$d_{11}=1-1=0$	$d_{36}=1-1=0$	$d_{61}=2-1=1$	$d_{86}=2-2=0$
$d_{12}=1-1=0$	$d_{37}=1-1=0$	$d_{62}=2-1=1$	$d_{87}=2-2=0$
$d_{13}=1-1=0$	$d_{38}=1-1=0$	$d_{63}=2-1=1$	$d_{88}=2-2=0$
$d_{14}=1-1=0$	$d_{39}=1-1=0$	$d_{64}=2-1=1$	$d_{89}=2-2=0$
$d_{15}=1-1=0$	$d_{40}=1-1=0$	$d_{65}=2-1=1$	$d_{90}=2-2=0$
$d_{16}=1-1=0$	$d_{41}=1-1=0$	$d_{66}=2-1=1$	$d_{91}=2-2=0$
$d_{17}=1-1=0$	$d_{42}=1-1=0$	$d_{67}=2-1=1$	$d_{92}=2-2=0$
$d_{18}=1-1=0$	$d_{43}=2-1=1$	$d_{68}=2-1=1$	$d_{93}=2-2=0$
$d_{19}=1-1=0$	$d_{44}=2-1=1$	$d_{69}=2-1=1$	$d_{94}=2-2=0$
$d_{20}=1-1=0$	$d_{45}=2-1=1$	$d_{70}=2-1=1$	$d_{95}=2-2=0$
$d_{21}=1-1=0$	$d_{46}=2-1=1$	$d_{71}=2-1=1$	$d_{96}=2-2=0$
$d_{22}=1-1=0$	$d_{47}=2-1=1$	$d_{72}=2-1=1$	$d_{97}=2-2=0$
$d_{23}=1-1=0$	$d_{48}=2-1=1$	$d_{73}=2-1=1$	$d_{98}=2-2=0$
$d_{24}=1-1=0$	$d_{49}=2-1=1$	$d_{74}=2-1=1$	$d_{99}=2-2=0$
$d_{25}=1-1=0$	$d_{50}=2-1=1$	$d_{75}=2-1=1$	$d_{100}=2-2=0$

$d_{101}=2-2=0$	$d_{113}=2-2=0$	$d_{125}=3-2=1$	$d_{137}=3-3=0$
$d_{102}=2-2=0$	$d_{114}=2-2=0$	$d_{126}=3-2=1$	$d_{138}=3-3=0$
$d_{103}=2-2=0$	$d_{115}=2-2=0$	$d_{127}=3-2=1$	$d_{139}=3-3=0$
$d_{104}=2-2=0$	$d_{116}=2-2=0$	$d_{128}=3-3=0$	$d_{140}=3-3=0$
$d_{105}=2-2=0$	$d_{117}=2-2=0$	$d_{129}=3-3=0$	$d_{141}=3-3=0$
$d_{106}=2-2=0$	$d_{118}=2-2=0$	$d_{130}=3-3=0$	$d_{142}=3-3=0$
$d_{107}=2-2=0$	$d_{119}=2-2=0$	$d_{131}=3-3=0$	$d_{143}=3-3=0$
$d_{108}=2-2=0$	$d_{120}=3-2=1$	$d_{132}=3-3=0$	$d_{144}=3-3=0$
$d_{109}=2-2=0$	$d_{121}=3-2=1$	$d_{133}=3-3=0$	$d_{145}=3-3=0$
$d_{110}=2-2=0$	$d_{122}=3-2=1$	$d_{134}=3-3=0$	
$d_{111}=2-2=0$	$d_{123}=3-2=1$	$d_{135}=3-3=0$	
$d_{112}=2-2=0$	$d_{124}=3-2=1$	$d_{136}=3-3=0$	

$$S_d = \sqrt{\frac{1}{144} \sum_{i=1}^{145} (d_i - \bar{d})^2} \approx 0.45 \text{ – вибірне стандартне відхилення.}$$

$$(d_i - \bar{d})^2$$

$d_1=(0-0,28)^2=-0,28^2=0,0784$	$d_{14}=(0-0,28)^2=-0,28^2=0,0784$
$d_2=(0-0,28)^2=-0,28^2=0,0784$	$d_{15}=(0-0,28)^2=-0,28^2=0,0784$
$d_3=(0-0,28)^2=-0,28^2=0,0784$	$d_{16}=(0-0,28)^2=-0,28^2=0,0784$
$d_4=(0-0,28)^2=-0,28^2=0,0784$	$d_{17}=(0-0,28)^2=-0,28^2=0,0784$
$d_5=(0-0,28)^2=-0,28^2=0,0784$	$d_{18}=(0-0,28)^2=-0,28^2=0,0784$
$d_6=(0-0,28)^2=-0,28^2=0,0784$	$d_{19}=(0-0,28)^2=-0,28^2=0,0784$
$d_7=(0-0,28)^2=-0,28^2=0,0784$	$d_{20}=(0-0,28)^2=-0,28^2=0,0784$
$d_8=(0-0,28)^2=-0,28^2=0,0784$	$d_{21}=(0-0,28)^2=-0,28^2=0,0784$
$d_9=(0-0,28)^2=-0,28^2=0,0784$	$d_{22}=(0-0,28)^2=-0,28^2=0,0784$
$d_{10}=(0-0,28)^2=-0,28^2=0,0784$	$d_{23}=(0-0,28)^2=-0,28^2=0,0784$
$d_{11}=(0-0,28)^2=-0,28^2=0,0784$	$d_{24}=(0-0,28)^2=-0,28^2=0,0784$
$d_{12}=(0-0,28)^2=-0,28^2=0,0784$	$d_{25}=(0-0,28)^2=-0,28^2=0,0784$
$d_{13}=(0-0,28)^2=-0,28^2=0,0784$	$d_{26}=(0-0,28)^2=-0,28^2=0,0784$

$$\begin{aligned}d_{87}&=(0-0,28)^2=-0,28^2=0,0784 \\d_{88}&=(0-0,28)^2=-0,28^2=0,0784 \\d_{89}&=(0-0,28)^2=-0,28^2=0,0784 \\d_{90}&=(0-0,28)^2=-0,28^2=0,0784 \\d_{91}&=(0-0,28)^2=-0,28^2=0,0784 \\d_{92}&=(0-0,28)^2=-0,28^2=0,0784 \\d_{93}&=(0-0,28)^2=-0,28^2=0,0784 \\d_{94}&=(0-0,28)^2=-0,28^2=0,0784 \\d_{95}&=(0-0,28)^2=-0,28^2=0,0784 \\d_{96}&=(0-0,28)^2=-0,28^2=0,0784 \\d_{97}&=(0-0,28)^2=-0,28^2=0,0784 \\d_{98}&=(0-0,28)^2=-0,28^2=0,0784 \\d_{99}&=(0-0,28)^2=-0,28^2=0,0784 \\d_{100}&=(0-0,28)^2=-0,28^2=0,0784 \\d_{101}&=(0-0,28)^2=-0,28^2=0,0784 \\d_{102}&=(0-0,28)^2=-0,28^2=0,0784 \\d_{103}&=(0-0,28)^2=-0,28^2=0,0784 \\d_{104}&=(0-0,28)^2=-0,28^2=0,0784 \\d_{105}&=(0-0,28)^2=-0,28^2=0,0784 \\d_{106}&=(0-0,28)^2=-0,28^2=0,0784 \\d_{107}&=(0-0,28)^2=-0,28^2=0,0784 \\d_{108}&=(0-0,28)^2=-0,28^2=0,0784 \\d_{109}&=(0-0,28)^2=-0,28^2=0,0784 \\d_{110}&=(0-0,28)^2=-0,28^2=0,0784 \\d_{111}&=(0-0,28)^2=-0,28^2=0,0784 \\d_{112}&=(0-0,28)^2=-0,28^2=0,0784 \\d_{113}&=(0-0,28)^2=-0,28^2=0,0784 \\d_{114}&=(0-0,28)^2=-0,28^2=0,0784 \\d_{115}&=(0-0,28)^2=-0,28^2=0,0784 \\d_{116}&=(0-0,28)^2=-0,28^2=0,0784\end{aligned}$$

$$\begin{aligned}d_{117}&=(0-0,28)^2=-0,28^2=0,0784 \\d_{118}&=(0-0,28)^2=-0,28^2=0,0784 \\d_{119}&=(0-0,28)^2=-0,28^2=0,0784 \\d_{120}&=(1-0,28)^2=0,72^2=0,5184 \\d_{121}&=(1-0,28)^2=0,72^2=0,5184 \\d_{122}&=(1-0,28)^2=0,72^2=0,5184 \\d_{123}&=(1-0,28)^2=0,72^2=0,5184 \\d_{124}&=(1-0,28)^2=0,72^2=0,5184 \\d_{125}&=(1-0,28)^2=0,72^2=0,5184 \\d_{126}&=(1-0,28)^2=0,72^2=0,5184 \\d_{127}&=(1-0,28)^2=0,72^2=0,5184 \\d_{128}&=(0-0,28)^2=-0,28^2=0,0784 \\d_{129}&=(0-0,28)^2=-0,28^2=0,0784 \\d_{130}&=(0-0,28)^2=-0,28^2=0,0784 \\d_{131}&=(0-0,28)^2=-0,28^2=0,0784 \\d_{132}&=(0-0,28)^2=-0,28^2=0,0784 \\d_{133}&=(0-0,28)^2=-0,28^2=0,0784 \\d_{134}&=(0-0,28)^2=-0,28^2=0,0784 \\d_{135}&=(0-0,28)^2=-0,28^2=0,0784 \\d_{136}&=(0-0,28)^2=-0,28^2=0,0784 \\d_{137}&=(0-0,28)^2=-0,28^2=0,0784 \\d_{138}&=(0-0,28)^2=-0,28^2=0,0784 \\d_{139}&=(0-0,28)^2=-0,28^2=0,0784 \\d_{140}&=(0-0,28)^2=-0,28^2=0,0784 \\d_{141}&=(0-0,28)^2=-0,28^2=0,0784 \\d_{142}&=(0-0,28)^2=-0,28^2=0,0784 \\d_{143}&=(0-0,28)^2=-0,28^2=0,0784 \\d_{144}&=(0-0,28)^2=-0,28^2=0,0784 \\d_{145}&=(0-0,28)^2=-0,28^2=0,0784\end{aligned}$$

