

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
Кафедра педагогіки та психології освітньої діяльності

Кваліфікаційна робота

магістра

на тему **Підвищення готовності студентів до навчальної діяльності у**
закладі вищої освіти

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.0118-з
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
освітньої програми Педагогіка вищої школи

В.А. Шеховцова

Керівник к.філос.н., доцент Іванова Л.С.

Рецензент к.психол.н., доцент Овсяннікова В.В.

Запоріжжя

2020

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології

Кафедра педагогіки та психології освітньої діяльності

Рівень вищої освіти магістр

Спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки

Освітня програма Педагогіка вищої школи

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри _____

д.психол.н., проф. Н.Ф. Шевченко

« ____ » _____ 2019 р.

З А В Д А Н Н Я
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ

Шеховцовій Вероніці Андріївні

1. Тема роботи Підвищення готовності студентів до навчальної діяльності у закладі вищої освіти

керівник роботи Іванова Лариса Сергіївна, к.філос.н., доцент

затверджені наказом ЗНУ від «30» травня 2019 року № 819-с

2. Строк подання студентом роботи _____

3. Вихідні дані до роботи аналіз філософської, психолого-педагогічної та методичної літератури.

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити) визначити зміст поняття «готовність до навчальної діяльності» та виділити основні показники готовності студентів до навчальної діяльності в сучасних умовах; виділити особливості готовності студентів до навчальної діяльності в процесі навчання у закладі вищої освіти; розробити модель підвищення готовності студентів до навчальної діяльності; обґрунтувати інноваційно-педагогічні умови підвищення готовності студентів до навчальної діяльності; провести експериментальну роботу з підвищення готовності студентів до навчальної діяльності.

5. Перелік графічного матеріалу (з точним зазначенням обов'язкових креслень)
4 таблиці, 5 рисунків

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Іванова Л.С., доцент		
Розділ 1	Іванова Л.С., доцент		
Розділ 2	Іванова Л.С., доцент		
Висновки	Іванова Л.С., доцент		

7. Дата видачі завдання _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	січень-лютий 2019 р.	Виконано
2	Аналіз літератури	січень-березень 2019 р.	Виконано
3	Робота над змістом і вступом	березень 2019 р.	Виконано
4	Написання першого розділу	квітень-травень 2019 р.	Виконано
5	Написання другого розділу	вересень 2019 р.	Виконано
6	Написання третього розділу	жовтень-грудень 2019 р.	Виконано
7	Написання висновків	грудень 2019 р.	Виконано
8	Передзахист та нормоконтроль	грудень 2019 р.	Виконано

Студент _____ В.А. Шеховцова

Керівник роботи _____ Л.С. Іванова

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____ І.В. Козич

РЕФЕРАТ

Магістерська робота: 81 сторінка, 4 таблиці, 5 рисунків, 76 джерела, 3 додатки.

Мета дослідження полягає у визначенні та обґрунтуванні інноваційних педагогічних умов, що сприяють підвищенню готовності студентів до навчання у закладі вищої освіти.

Об'єкт дослідження: навчально-виховний процес у закладі вищої освіти.

Предмет дослідження: підвищення готовності студентів до навчальної діяльності у закладі вищої освіти на основі інноваційних педагогічних умов.

Методи дослідження: теоретичні: аналіз філософської, психолого-педагогічної та методичної літератури з досліджуваної проблеми; емпіричні: інтерв'ювання; бесіди зі студентами, викладачами, анкетування, опитування; педагогічне спостереження, обробка результатів дослідження.

Наукова новизна дослідження: розроблено, обґрунтовано і апробовано педагогічну модель підвищення готовності студентів до навчальної діяльності; виділено основні критерії готовності, співвіднесені з вимогами компетентності та модульного підходу.

Практична цінність визначається можливістю використання логічно взаємопов'язаних, послідовних етапів для вдосконалення навчально-виховного процесу закладу вищої освіти. Поетапна реалізація інноваційних педагогічних умов є ефективною для розвитку особистісного та професійного потенціалу студентів. Матеріали дослідження можуть бути рекомендовані для використання в практиці роботи закладів вищої освіти, а також у системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів вищої школи

Ключові слова: ГОТОВНІСТЬ, НАВЧАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ, ГОТОВНІСТЬ ДО ДІЯЛЬНОСТІ, ГОТОВНІСТЬ СТУДЕНТА ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ, ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ, КОМПЕТЕНТНІСТЬ, КРИТЕРІЇ ГОТОВНОСТІ, МОТИВАЦІЯ.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ	
ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	11
1.1. Сучасні підходи щодо дослідження навчальної діяльності у закладі вищої освіти.....	11
1.2. Поняття готовності до діяльності у системі сучасного психолого- педагогічного знання.....	24
1.3. Особливості готовності студентів до навчальної діяльності у закладі вищої освіти.....	31
РОЗДІЛ 2. МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ПІДВИЩЕННЯ ГОТОВНОСТІ	
СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ	
ОСВІТИ.....	36
2.1. Розробка моделі підвищення готовності студентів до навчальної діяльності.....	36
2.2. Визначення критеріїв готовності студентів до навчальної діяльності.....	44
2.3. Обґрунтування інноваційних педагогічних умов підвищення готовності студентів до навчальної діяльності.....	51
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ПІДВИЩЕННЯ	
ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	60
3.1. Методика проведення експериментальної роботи з підвищення готовності студентів до навчальної діяльності.....	60
3.2. Організація та проведення експериментальної роботи.....	63
3.3. Аналіз результатів експериментальної роботи.....	71
ВИСНОВКИ.....	80
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	82
ДОДАТКИ.....	89

ВСТУП

Сьогодні освіта є системоутворюючим фактором суспільного розвитку. Ця соціальна система упорядковує в своїх межах випадковий вплив, перетворюючи його в стійкі форми знання про світ, повторювані форми поведінки, формуючи традиційну систему цінностей, створюючи умови для подальшого розвитку суспільства. Безперечно, що саме освіта і виховання передують моделі діяльності людини в майбутньому, включаючи духовну складову.

В умовах соціальної невизначеності, в якій сьогодні перебуває більшість населення, саме освіта повинна взяти на себе провідну функцію у визначенні подальшої домінуючої тенденції в розвитку особистості. Питання особистісного розвитку студента і формування його готовності до майбутньої професійної діяльності є ключовими в теорії та практиці вдосконалення роботи сучасного вишу. Саме в процесі навчання у закладах вищої освіти проходить первинне «освоєння» професії, визначається життєва і світоглядна позиція молоді людини, вивчаються індивідуальні способи діяльності, форми поведінки та спілкування.

При цьому, однією з провідних проблем є побудова такої системи навчально-освітнього процесу, яка оптимальним чином враховувала б особливості і закономірності не тільки особистісного розвитку студента, а й його професійного становлення як фахівця. Тому, необхідним стає виявлення взаємозв'язку і взаємозумовленості двох процесів: розвитку особистості і становлення професіонала в процесі навчання у вищій школі.

Студентське життя починається з першого курсу і, тому, успішна і ефективна організація навчально-виховного процесу є запорукою подальшого розвитку кожного студента як людини, громадянина, майбутнього фахівця.

Сучасна педагогіка розглядає процес побудови навчальної діяльності як сукупності навчальних цілей, сформованих з урахуванням дій учнів,

використання відповідних конкретним навчальним цілям стандартизованих, головним чином електронних навчальних матеріалів, що програмують діяльність студентів і дозволяють їм працювати у власному темпі без допомоги викладача. Крім того, повинні бути присутніми діагностичне тестування та відповідна корекція навчально-педагогічної діяльності, а також незалежність окремих закінчених етапів навчальної послідовності, що дозволяє диференціювати програму і результати навчального процесу.

В умовах сьогодення, враховуючи особливості процесу формування інформаційного суспільства та високу динамічність соціально-економічних процесів, готовність студентів до навчальної діяльності має стати однією з провідних напрямів освітньо-виховного процесу. Таке твердження набуває особливого значення для студентів-першокурсників, які відчують певні протиріччя між необхідністю розвивати нові способи мислення та поведінки і рівнем наявних у них можливостей, які склалися раніше.

Аналіз літератури свідчить про те, що в педагогічній науці сформувалося достатнє теоретичне підґрунтя для вирішення проблеми підвищення готовності студентів до навчальної діяльності вищої школи. Проблема формування готовності до професійної діяльності знайшла відображення в працях О.Ф. Бондаренко, А.А. Вербіцького, А.А. Деркач, Б.І. Додонова, Л.І. Дябел, В.П. Казміренко. Вчені відмічають різні сторони концептуального розуміння готовності, зокрема як особистісний смисл (О.Г. Асмолов, О.М. Леонтьєв), поняття відношення (В.М. Мясіщев), наявність здібностей (С.Л. Рубінштейн).

Ряд дослідників відзначає провідну роль внутрішніх змін для запуску адаптаційного процесу (І.Б. Зарубінська, Л.І. Дябел), в той же час у більшості експериментальних і теоретичних роботах пусковим механізмом готовності вважаються зміни зовнішніх умов життя і діяльності (І.І. Бойко, Ю.О. Бохонкова, О.С. Волович, М.В. Деляу, А.А. Налачджян та ін.).

Таким чином, можна констатувати, що проблемі готовності у педагогічній науці завжди приділялася значна увага. Разом з тим слід зазначити, що з точки зору психолого-педагогічній науці проблема готовності

до навчання студентів вищої школи, особливо першокурсників, недостатньо розроблена. В цілому недостатньо уваги приділяється сприйняттю студентами інноваційних технологій, сучасних методів для розвитку готовності до навчальної діяльності.

На підставі цього **мета даного дослідження** полягає у визначенні та обґрунтуванні інноваційних педагогічних умов, що сприяють підвищенню готовності студентів до навчання у закладі вищої освіти.

Об'єкт дослідження: навчально-виховний процес у закладі вищої освіти.

Предмет дослідження: підвищення готовності студентів до навчальної діяльності у закладі вищої освіти на основі інноваційних педагогічних умов.

В ході дослідження була висунута **гіпотеза**, згідно з якою підвищенню готовності студентів до навчальної діяльності у закладі вищої освіти буде сприяти реалізація комплексу інноваційних педагогічних умов, що включає:

– комплекс навчальних програм, спрямований на освоєння взаємопов'язаних загальнокультурних та професійних компетенцій побудованих на модульному принципі;

– інноваційні технології і форми підвищення готовності студентів до навчальної діяльності;

– самостійну дослідницьку діяльність студентів, спрямовану на розвиток у них мотивації навчання та самоосвіти, як складової частини готовності.

У відповідності з об'єктом, предметом і метою були поставлені такі **завдання дослідження:**

1. Визначити зміст поняття «готовність до навчальної діяльності» та виділити основні показники готовності студентів до навчальної діяльності в сучасних умовах.

2. Виділити особливості готовності студентів до навчальної діяльності в процесі навчання у закладі вищої освіти.

3. Розробити модель підвищення готовності студентів до навчальної діяльності.

4. Обґрунтувати інноваційно-педагогічні умови підвищення готовності студентів до навчальної діяльності.

5. Провести експериментальну роботу з підвищення готовності студентів до навчальної діяльності.

Методологічну основу дослідження склали: концепції розвитку особистості і особистісно-діяльнісного підходу в освіті (Л.С. Виготський, І.Я. Гальперін, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн, Д.І. Фельдштейн); сучасні тенденції в розвитку освіти в інформаційну епоху (Б.С. Гершунський, В.А. Сластенін, О.П. Тряпцін, О.М. Шилова, В.О. Якунін та ін.); роботи, присвячені питанням готовності до професійної діяльності (С.П. Безносів, М.І. Дяченко, Е.Ф. Зеєр, Л.О. Кандыбович).

Відповідно до характеру поставлених завдань у роботі використано комплекс **методів дослідження**:

– теоретичні: аналіз філософської, психолого-педагогічної та методичної літератури з досліджуваної проблеми;

– емпіричні: інтерв'ювання; бесіди зі студентами, викладачами, анкетування, опитування; педагогічне спостереження, обробка результатів дослідження.

Наукова новизна дослідження: розроблено, обґрунтовано і апробовано педагогічну модель підвищення готовності студентів до навчальної діяльності, як цілісне утворення, що складається зі структурних і процесуальних компонентів, які характеризують динаміку перетворення навчального процесу, що дозволяє формувати компетенції, мотивацію студентів; виділено основні критерії готовності, співвіднесені з вимогами компетентності та модульного підходу: рівень успішності, що характеризує засвоєння умінь і навичок на основі теорії знань; рівень задоволеності навчанням, що відображає позитивне ставлення до навчальної діяльності і до професії; наявність внутрішньої мотивації навчання, пов'язаної з особистісною самореалізацією студентів не тільки за результатами навчання, але і безпосередньо в самому процесі навчальної діяльності.

Теоретична значущість результатів дослідження визначається в обґрунтуванні змісту і структури поняття «готовність до навчальної діяльності», розглянутих за конкретними критеріями: рівень успішності, рівень задоволеності навчанням; наявність внутрішньої мотивації навчання; ступінь оволодіння комплексом навчальних умінь (гностичних, проектувальних, конструктивних, організаційних).

Практична цінність результатів дослідження визначається можливістю використання логічно взаємопов'язаних, послідовних етапів для вдосконалення навчально-виховного процесу закладу вищої освіти. Поетапна реалізація інноваційних педагогічних умов є ефективною для розвитку особистісного та професійного потенціалу студентів.

Матеріали дослідження можуть бути рекомендовані для використання в практиці роботи закладів вищої освіти, а також у системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів вищої школи.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

1.1. Сучасні підходи щодо дослідження навчальної діяльності у закладі вищої освіти

Темпи розвитку суспільного виробництва швидко зростають. Тому перед системою вищої освіти стоїть завдання підготовки фахівців, орієнтованих на майбутнє, які готові до саморозвитку і самореалізації, вміють передбачати тенденції розвитку науки і техніки, спроможні приймати адекватні рішення в умовах сьогодення.

Аналіз навчально-виховного процесу закладів вищої освіти свідчить про необхідність його модернізації. Як зазначається у Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), «існуюча в Україні система освіти перебуває в стані, що не задовольняє вимог, які постають перед нею в умовах розбудови української державності, культурного та духовного відродження українського народу. Це виявляється передусім у невідповідності освіти запитам особистості, суспільним потребам та світовим досягненням людства; у знеціненні соціального престижу освіченості та інтелектуальної діяльності; у спотворенні цілей та функцій освіти...» [24].

Усвідомлення зростаючої ролі освіти є однією з тенденцій розвитку сучасного суспільства, яка превалує. У багатьох розвинених країнах світу розуміють, що їх добробут у майбутньому великою мірою залежить від розвитку інтелектуального і творчого потенціалу громадян. На сьогодні все більше має прояв зміщення класичних джерел створення національного продукту за допомогою використання природних, виробничих, фінансових ресурсів у бік максимального застосування на практиці «теорії людського капіталу», яка декларує залежність доходів суспільства від природних

здібностей людей, їх знань і навичок. Людські ресурси будь-якої країни визначаються якісними характеристиками, насамперед, здоров'ям, творчим потенціалом, освітою, професіоналізмом [63, с. 37].

Дослідження навчальної діяльності у вищій школі – від проблем адаптації першокурсників до питань вдосконалення навчання слухачів у системі підвищення кваліфікації – викликає зростаючий інтерес, пов'язаний з пошуком шляхів оптимізації процесів вищої освіти та підвищення її результативності.

У сучасній психолого-педагогічній науковій літературі у сфері вивчення діяльності (зокрема, навчальної) найбільше розповсюдження отримали п'ять основних підходів – особистісно-діяльнісний, середовищний, інтегративно-диференційований, компетентнісний та контекстний. Розглянемо кожен з них.

Особистісно-діяльнісний підхід.

У психолого-педагогічній літературі поняття «навчальна діяльність» не має однозначного тлумачення. Нерідко цим терміном підміняються поняття навчання та вчення. Згідно періодизації вікового розвитку Д.Б. Ельконіна, навчальна діяльність, виступаючи як провідна в молодшому шкільному віці, продовжує залишатися одним з основних видів активності і в наступні вікові періоди – підлітковий, юнацький, студентський. Найбільш повні характеристики навчальної діяльності представлені у педагогічній психології. Навчальну діяльність визначають як «діяльність суб'єкта з оволодіння узагальненими способами навчальних дій і саморозвитку в процесі вирішення навчальних завдань, спеціально поставлених викладачем на основі зовнішнього контролю і оцінки, які переходять в самоконтроль і самооцінку» [30].

Як і будь-яка інша, навчальна діяльність характеризується наявністю мети, завданнями та мотивами, вона має свій предмет, способи здійснення та і результат. У той же час навчальна діяльність відрізняється від всіх інших видів активності людини тим, що її суб'єкт і предмет збігаються: вона спрямована на удосконалення самого учня, його розвиток і формування особистості. У відповідності з цим ключовим моментом навчальної діяльності виступає свідомо поставлена мета: досягти змін у самому собі [20, с. 114].

Значну роль у розвитку діяльнісного підходу в психологічній теорії навчальної діяльності відіграли фундаментальні дослідження С.Л. Рубінштейна, який сформулював методологічний принцип єдності свідомості і діяльності [61]. Згідно з цим принципом, внутрішній світ людини (її свідомість) виявляється і формується в діяльності, а основним шляхом досягнення мети навчання виступає організація відповідно цієї мети навчальної діяльності.

Методологічну основу сучасної теорії навчальної діяльності становить культурно-історична теорія розвитку Л.С. Виготського [18]. Хоча він не виділяв навчальну діяльність як самостійний предмет дослідження, положення, викладені ним у роботах різних років, становлять цілком закінчену концепцію, що розкриває сутність та внутрішні механізми психічного розвитку людини як суб'єкта навчальної діяльності. Надалі ідеї про закономірності навчання і розвитку, висловлені Л.С. Виготським в різні часи, знайшли свій подальший розвиток у працях його учнів і послідовників – О.М. Леонтьєва, О.Р. Лурії, О.В. Запорожця, Л.І. Божович, Д.Б. Ельконіна та інших. Роботи цих вчених багато в чому сприяли становленню діяльнісного підходу в розробці наукової концепції навчальної діяльності.

Особливе значення для сучасного розуміння сутності та закономірностей формування навчальної діяльності має сформульований Л.С. Виготським принцип функціональної єдності свідомості, згідно з яким сутність психічного розвитку визначається не стільки змінами окремих функцій, скільки перебудовою функціональних зв'язків і відносин, що визначають кардинальну зміну всієї особистості в цілому [18].

Як відомо, запропоноване Л.С. Виготським поняття інтеріоризації було взято П.Я. Гальперінім у якості стрижневої ідеї теорії поетапного формування розумових дій [20]. Головний внесок цієї теорії у педагогіку полягає в тому, що вона забезпечила перехід від загальних принципів теорії діяльності до побудови «діяльнісної психології навчання», заклавши тим самим основи діяльнісної теорії навчання [21, с. 31].

У цьому дослідженні саме ця теорія виступає основним фундаментом для розгляду поняття готовності до навчальної діяльності, а показник володіння навчальними вміннями є провідним в оцінці ступеня готовності, оскільки характеризує здатність студента виступати в якості самостійного діяча, який навчає себе.

Середовий підхід.

Виділення основних характеристик освітнього середовища як об'єкта дослідження та проектування покладено в основу так званого середового підходу в педагогіці. До психологічних особливостей середового підходу треба віднести те, що він підкреслює досить тонкий вплив середовища на людину, найчастіше опосередковане, яке проявляється не тільки на свідомому, але й на підсвідомому рівні. Вплив середовища виключає прямий тиск на особистість, що якраз і зумовлює виборчу особистісно-розвивальну спрямованість середовищних факторів.

Існують різні тлумачення основних характеристик середовища, але, як правило, до них відносять:

- невичерпність і варіативність середовища як об'єкта наукового пізнання;
- уявлення про середове оточення як просторовому феномену та засобу здійснення соціальних явищ;
- вибіркковість впливу середовища і залежність характеру цього впливу від самого діючого в даному середовищі суб'єкта;
- уявлення про активну позицію суб'єкта в конструюванні «власного середовища».

Середовий підхід не підміняє інші відомі методологічні підходи в педагогіці, а доповнює, конкретизує їх, особливо це властиво щодо особистісного підходу. Так, наприклад, у контексті системного підходу серед компонентів педагогічної системи представлені різні компоненти освітнього середовища: суб'єкти навчально-виховного процесу, його матеріальна база, простір навчального закладу і т. і. Отже, зазначені підходи оперують близькими

елементами. Взаємовплив діяльнісного і середового підходу очевидно, бо навчальна діяльність поза освітнього середовища неможлива.

Також і особистісний підхід тісно пов'язаний з середовим, оскільки передбачає створення умов для вільного втілення творчого потенціалу кожного з учасників освітнього процесу, ціннісно-сміслового саморозвитку особистості, самоорганізації, самовиховання, моральної саморегуляції поведінки, самовизначення. Створення таких умов за суттю і є середоутворення [16; 19; 30; 54]. Іншими словами, середовий підхід покликаний виявити механізми виникнення ситуації розвитку особистості.

Методологічна функція середового підходу полягає в його призначенні як інструменту дослідження та використання для досягнення педагогічних цілей та факторів розвитку особистості, що виходять за рамки можливостей їх навмисного конструювання і керування ними – представлені як об'єктивні предмети і обставини, вплив яких, проте, є опосередкованим вибірковістю особистості. Сміслове самовизначення особистості передбачає одночасно і конструювання нею власного середовища, тобто створення «матеріалу самобудови» [54, с. 253].

Використання середового підходу в дослідженні педагогічних проблем дозволяє:

- дослідити ситуацію розвитку особистості студента ззовні в більш широкому плані, не обмежуючись рамками академічної аудиторії;
- розглядати освітнє середовище як джерело особистісного досвіду і детермінантів установок, стимулів, факторів розвитку особистості;
- розкрити механізми впливу середовища через конкретні ситуації.

На відміну від організованого навчального процесу, звернення до впливу середовища дає можливість обирати зміст життєдіяльності, знаходити в навколишньому просторі свою нішу в переносному і прямому сенсах. Середовище як сукупність обставин життя, якщо не вказує вихід із ситуації, то, у всякому разі, пропонує безліч варіантів саморозвитку та забезпечує прийняття індивідом позиції суб'єкта своєї життєдіяльності, що реалізується в

різноманітних формах прояву суб'єктності. У зв'язку з цим не викликає сумніву, що життєві обставини дають людині, яка формується набагато більше можливостей проявити суб'єктність, ніж формалізована, регламентована ситуація навчання, де йому вже у відомому сенсі дана орієнтовна основа дій [53, с. 119].

Педагогічна реконструкція середовища полягає в тому, щоб оволодіти нею в педагогічному сенсі – використовувати або змінювати спрямованість її педагогічних функцій. У цьому сенсі середовище допомагає виростити новий досвід, створити його разом з вихованцем, а не «пояснити», «переконати», «прищепити готове». Останнє передбачає інтеграцію двох джерел особистісного досвіду (серед а і навчальний процес) у цілісну ситуацію розвитку особистості [63, с. 42].

Зміст особистісно-орієнтованої освіти, його засоби і методи структуруються так, що дозволяють викладачу проявити вибірковість до предметного матеріалу, його виду та форми. Саме з цієї мети розробляються індивідуальні програми навчання, що моделюють дослідницьке мислення. Освіта на особистісному рівні – це смислове суб'єктивне сприйняття реальності, і, отже, ніяка предметна діяльність не дає освіті необхідного сенсу. Особистість завжди виступає дійовою особою, співучасником, а часом і ініціатором будь-якого процесу своєї освіти [55, с. 286].

Інтегративно-диференційований підхід.

Аналіз представлених у педагогічній теорії і практиці парадигм професійної освіти: когнітивної, діяльнісної, особистісно-орієнтованої показав, що вони, з одного боку, різняться між собою, а, з іншого, взаємно доповнюють один одного. Органічне поєднання різних положень цих парадигм можна представити у вигляді інтегративно диференційованого підходу (М.І. Вьюнов, В.О. Сластенин, М.О. Холодна). Суть інтегративно-диференційованого підходу розглядається нами як внутрішньо-особистісна, індивідуально своєрідна і подальша інтеграція. На її основі можлива гармонізація етапів діяльності викладачів і стадій особистісно-професійного розвитку студентів.

Особливість даного підходу полягає в тому, що він сприяє посиленню у викладачів процесів рефлексії з приводу методологічних основ власної діяльності, прагнення до знаходження рішень. Цим досягається варіативність навчання (нормативно задане, продуктивно-евристичне або продуктивно-рефлексивне засвоєння змісту), індивідуальний розвиток студентів і викладачів [29; 32; 35; 60].

Компетентнісний підхід.

У розумінні якості вищої професійної освіти на сучасному етапі відбуваються великі зміни, пов'язані з висуненням на перше місце спеціаліста, який здатен взяти на себе відповідальність не тільки за свою професійну діяльність, але й через прогресивний розвиток суспільства в цілому. При цьому в контексті модернізації освіти ключовим поняттям стає компетентність, яка характеризує вміння професіонала в конкретній ситуації застосовувати отримані знання та досвід.

Мова йде про компетентнісний підхід, який передбачає цілісний досвід вирішення проблем, реалізацію ключових функцій, соціальних ролей, компетенцій (В.І. Байденко, Е.Ф. Зеєр, В.О. Зимова, О.В. Прілепіна, О.В. Хуторський та ін.).

Вперше розгорнуте тлумачення компетентності було дано в роботі Дж. Равена «Компетентність у сучасному суспільстві», де зазначалося, що компетентність «складається з великої кількості компонентів, багато з яких відносно незалежні один від одного, деякі компоненти відносяться скоріше до когнітивної сфери, а інші – до емоційної, ці компоненти можуть змінювати один одного в якості складових ефективної поведінки» (цитуються за В.І. Байденко) [7, с. 97]. При цьому, на думку автора, види компетентності являють собою мотивовані здібності.

Дж. Равен склав список з 39 видів основних компетентностей. В рамках дослідження певний інтерес представляє той факт, що автор включає в деякі види компетентності поняття «готовність»:

– готовність і здатність навчатися самостійно;

- готовність вирішувати складні питання;
- готовність працювати над яким-небудь суперечливим і викликає занепокоєння;
- готовність покладатися на суб'єктивні оцінки та йти на помірний ризик;
- готовність використовувати нові ідеї та інновації для досягнення мети;
- готовність дозволяти іншим приймати самостійні рішення;
- готовність займатися організаційним та громадським плануванням.

Таким чином, слідом за Дж. Равеном можна вважати, що готовність до конкретних видів діяльності не тільки входить до складу категорії «основна компетентність», але і сама по собі виступає різновидом ключової компетентності.

Оригінальна інтерпретація компетентнісного підходу представлена в рамках системогенетичної концепції навчальної діяльності та готовність до навчання, розробленої і апробованої Н.В. Нижегородцевої. Структуру навчальної діяльності авторка визначає як цілісну єдність навчально-важливих якостей та їх взаємозв'язків, які спонукають, програмують, регулюють і реалізують навчальну діяльність. У відповідності до цього виділено п'ять функціональних блоків навчально-важливих якостей, що забезпечують процес навчальної діяльності:

- особистісно-мотиваційний блок;
- блок прийняття навчальної задачі;
- блок уявлення про зміст і засоби виконання навчальної діяльності;
- блок інформаційної основи діяльності;
- блок управління діяльністю.

Кожен блок – це сукупність певних навчальних умінь, які характеризують готовність учня до навчальної діяльності в цілому.

Відповідно до компетентнісного підходу студент у процесі навчання у закладів вищої освіти насамперед повинен опанувати загально-навчальними вміннями, які дозволять йому за час навчання стати кваліфікованим фахівцем і

придбати здатність застосовувати отримані знання в практичній діяльності. На перше місце висувається не інформованість студента, а вміння вирішувати проблеми, що виникають у різних ситуаціях: у пізнанні дійсності, при освоєнні техніки і технології; у взаєминах з людьми, при виконанні соціальних ролей громадянина, члена сім'ї і т. і.

Специфікою компетентнісного навчання є те, що засвоюється не готове знання, запропоноване кимось, а простежуються умови походження цього знання. Студент сам формулює поняття, необхідні для вирішення задачі. Освітня компетенція студента – це сукупність взаємопов'язаних смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності, необхідних для здійснення особистісно і соціально значущої продуктивної діяльності по відношенню до об'єктів реальної діяльності [51, с. 120].

Особливе значення мають так звані ключові компетенції, які характеризують освоєння загального змісту освіти. Загальні навчальні вміння і навички як ключові компетенції припускають, що студент не просто засвоює певні знання та вміння, а охоплює сукупність освітніх компонентів, що характеризують його здатність вчитися. У цьому сенсі загальні навчальні вміння і навички виступають інтегральним компонентом ключової освітньої компетентності, представленою цілісною здатністю учня керувати процесом навчальної діяльності. І тоді сама ключова компетентність може розглядатися в якості провідного компонента особистісно-орієнтованої освіти, оскільки вона виступає фундаментом для формування всіх інших компетенцій [29, с. 312].

Контекстний підхід.

Перебудова вищої школи на сучасному етапі відображає тенденції розвитку, що намітилися у передовому педагогічному досвіді в середині 80-х років ХХ століття. Ці тенденції обумовили появу нових форм, методів і засобів навчання, які стимулювали нові форми активності студентів, де поєднуються елементи навчання і праці. Моделювання протиріч виробництва і науки в навчальній аудиторії, в умовах ділової гри (де студенти займають посади спеціалістів у складі дослідницького або виробничого колективу), розробка

дипломного проекту за реальною практико-орієнтованою теми, а іноді і впровадження його результатів у практику – все це нові форми прояву активності студентів, що не мають аналогів у традиційній педагогіці.

Інтеграція освіти, виробництва і науки являє собою освітню цінність, якщо буде здійснюватися в логіці педагогічної системи [32, с. 73]. Однак сутність такої інтеграції навряд чи можна зрозуміти в рамках навчальної діяльності традиційного типу. Інтеграція освіти, виробництва і науки зумовлює появу принципово нової предметної основи підготовки фахівця. І щоб розібратися в цьому, необхідно розглянути протиріччя, що виникають при переході від навчальної до трудової діяльності.

Як зазначає А.О. Вербицький, «такий перехід пов'язаний з подоланням низки суперечностей:

– між абстрактним характером предмета навчальної діяльності (насамперед інформацією як знаковою системою) і реальним предметом майбутньої професійної діяльності; між розкиданістю знань з багатьох навчальних дисциплін і необхідністю їх системного використання у майбутній трудовій діяльності;

– між опорою в традиційному навчанні, головним чином, на процеси сприйняття, уваги і пам'яті і вимог виробництва до особистості фахівця, насамперед до його професійного мислення;

– між індивідуальним характером навчальної роботи студента, його розвитком і колективним характером професійної діяльності, що передбачає взаємодію та спілкування спеціалістів, особистий внесок кожного в досягнення цілей виробничого колективу, а через нього і цілей суспільства;

– між виконавчою позицією студента у навчанні (активний у відповідь на керуючі впливи педагога, робить щось за його завданням, відповідає на запитання) та ініціативною позицією фахівця (у предметному і соціальному відношенні) до трудової діяльності» [16, с. 37].

Перехід від навчання до праці являє собою складний процес трансформації навчальної діяльності в професійну, що пов'язано з

перетворенням знань з предмета навчальної діяльності в засіб регуляції професійної діяльності, зі зміною одного провідного типу діяльності іншим, із зміною соціальної позиції студента. Змістом предметної адаптації стає формування професійного мислення майбутнього фахівця, а соціальної – входження в колектив виробничників, оволодіння умінням соціальної взаємодії і спілкування, спільного прийняття і реалізації рішень [16, с. 115].

Характерною рисою традиційного навчання є його спрямованість у минуле, до тих коморак соціального досвіду, де зберігаються знання, організовані в специфічному вигляді навчальної інформації. У зв'язку з цим не випадкова орієнтація навчання на запам'ятовування матеріалу, на «школи пам'яті». Передбачається, що в результаті навчання як суто індивідуалізованого процесу присвоєння інформації, остання набуває статусу знання. Інформація, знакова система, виступає при цьому початком і кінцем активності студента, а майбутнє постає лише у вигляді абстрактної перспективи застосування знань по закінченні закладу вищої освіти. При цьому знання, які покликані висвітлювати людині шлях, насправді як би закривають йому можливість практичної дії.

Можна сказати, що діяльність студента у традиційному навчанні здійснюється як би поза просторово-часового контексту і не є сполучною ланкою між минулим, сьогоднішнім і майбутнім. Цілі навчання обмежені завданнями засвоєння вже кимось здобутих знань (автором підручника, викладачем) і спробами їх застосування через звернення до минулого досвіду. Все це визначає відсутність у багатьох студентів особистісного сенсу засвоєння знань, формальний, недієвий характер цих знань [17, с. 287].

Інша справа в контекстному навчанні. Тут більш строго диференціюються поняття «інформація» і «знання». Інформація – це певна знакова система (наприклад, текст підручника, мова викладача, комп'ютерна програма), що існує об'єктивно, поза людини. І в цьому перевага навчання – знак як носій інформації певним чином заміщає реальні предмети, Через знаки-заступники на понятійному рівні студент може економно і швидко освоїти

необхідне знання, максимально наближене до майбутньої професійної реальності.

Перехід від засвоєння (вивчення) інформації до її практичного використання опосередковується думкою, завдяки чому вона стає осмисленим знанням і одночасно засобом регуляції діяльності. Таким чином, щоб отримати статус знання, інформація з самого початку має бути застосованою до дії, засвоюватися в її контексті. Потрібно, щоб кожне введене викладачем нове поняття або положення перебудовало структуру минулого досвіду, орієнтувало її на ситуації майбутнього професійного використання знань.

Організація активності студентів у відповідності до закономірностей переходу від навчальної діяльності до професійної передбачає щоразу нові умови і має спільний характер, що і становить сутність того, що називається знаково-контекстним або просто контекстним навчанням [21, с. 372].

У контекстному навчанні змінюється точка відліку: замість орієнтації на засвоєння продуктів минулого досвіду реалізується установка на майбутню професійну діяльність. Провідною метою діяльності студента стає не засвоєння інформації як основи наук, а формування здатності до виконання діяльності на основі отриманої інформації. Остання відразу після отримання (засвоєння) включається в практику свого застосування в якості засобу регуляції діяльності, набуває професійної риси. «Основною одиницею роботи студента та викладача в контекстному навчанні стає не «порція інформації», а ситуація у всій своїй предметної та соціальної невизначеності і суперечливості» [16, с. 125].

Навчальний матеріал у контекстному навчанні являє собою знакову систему, так само, як і в традиційному навчанні. Проте вона не просто заміщує професійну реальність, а відтворює її в тій формі, яка необхідна для досягнення поставлених цілей навчання і виховання. Змістом контекстного навчання виступає не тільки предметна сторона майбутньої професійної діяльності, яка задана за допомогою системи навчальних завдань, моделей і ситуацій, але і її соціальна сторона, відтворена різними формами спільної діяльності та спілкування. Разом з предметним змістом (знання, вміння, навички) студент

засвоює норми соціальних відносин і дій, оскільки він займає певну позицію в системі взаємодії учасників освітнього процесу в тій мірі, в якій він активний і формується як особистість [16, с. 197].

Зміст знаково-контекстного навчання, що визначається виходячи з моделі фахівця, виражається в безлічі форм організації діяльності студентів – від лекції до підготовки і захисту дипломного проекту. У цих адекватних формах діяльності зміст відтворюється і засвоюється. Для різного змісту необхідні різні форми і методи навчання. У зв'язку з цим поняття «активний метод навчання» досить умовно, оскільки всі форми і методи, якщо вони обрані правильно, спонукають той рівень активності, який достатній для засвоєння нового змісту. Форми діяльності, які змінюють одна одну в контекстному навчанні, допомагають студентам поступово відтворюватися, як би вимальовувати зміст майбутньої професійної діяльності. Проходячи через ці форми, майбутній фахівець поступово просувається від навчальної діяльності до професійної. Принципово важливим є те, що перехід від однієї форми організації діяльності до іншої обумовлений не свавіллям чи перевагою викладача, звичкою або традицією, а логікою розгортання самого змісту навчання.

Отже, можна стверджувати, що саме контекстне навчання як ніяке інше, створює реальні умови для підвищення ефективності професійного навчання за рахунок інтеграції освіти, науки і виробництва за допомогою контекстного включення професійно значущих елементів діяльності до навчального процесу. У контекстному підході отримують свою предметну реалізацію принципи зв'язку теорії і практики, єдності навчання і виховання, обґрунтовується принцип послідовного моделювання у навчанні цілісного змісту майбутньої професійної діяльності спеціаліста. У цьому сенсі концепція контекстного навчання може служити одним з підходів, що сприяють ефективному вирішенню завдань підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності.

1.2. Поняття готовності до діяльності у системі сучасного психолого-педагогічного знання

Поняття «готовність» широко використовується в психологічній і педагогічній літературі, хоча осмислюється різними авторами неоднозначно. Це поняття використовується для опису і вивчення різноманітних станів, намірів і навіть здібностей людини, тому трактується як складне багатоаспектне, інтегративне поняття [22, с. 173]. Разом з тим на практиці це не заважає розумінню очевидною суті «готовність-неготовність до виконання тієї або іншої діяльності як стану, що сприяє або перешкоджає прояву активності. Для конкретизації розуміння даного терміна представляється необхідним хоча б коротко розглянути історію його виникнення і вживання.

Відомо, що наявність певного внутрішнього стану, мобілізуючого організм до дії, є джерелом будь-якої людської активності. Проблема підготовки до певної (трудової, навчальної, спортивної тощо) діяльності цікавила людство з давнини. Однак поняття готовності до діяльності як певного результату попереднього процесу підготовки з'явилося в системі наукового знання порівняно недавно. Так, вивчення проблеми готовності до праці, професійної діяльності набуло форму наукового дослідження лише наприкінці 50-х - початку 60-х років ХХ ст., коли ідеї наукової організації праці вважалися ключем прогресу і основою підвищення продуктивності.

У зарубіжній психолого-педагогічній літературі поняттю готовності не приділялося певної уваги і визначається або як налаштованість на виконання завдання (Е. Торндайк), або як ескіз дії (А. Біне), або пов'язується з поняттями аттїтуда – «стан свідомості індивіда щодо певної соціальної цінності» (У. Томас, Ф. Знанецкий, Р. Лап'єр) та установки (Р. Олпорт) або самоактуалізації (К. Роджерс, А. Маслоу).

Вітчизняні дослідники поняття «готовність» розглядають через поняття установки (Д.М. Узнадзе), систему диспозиційних утворень (Д.О. Ядов), поняття внутрішньої позиції особистості (Л.І. Божович), поняття відношення (В.М. Мясіщев). Існують підходи, що визначають готовність як особистісний сенс (О.Г. Асмолов, О.М. Леонт'єв), наявність здібностей (С.Л. Рубінштейн), в тому числі і здібностей ставити мету і вибирати способи її досягнення

(Ю.М. Кулюткин, Р.С. Сухобская), як отрефлексовану спрямованість (В.О. Зимова) і налаштованість особистості на виконання професійної діяльності (М.І. Дьяченко, Л.О. Кандибович).

У науковій психології поняття готовності виникло спочатку в теорії установки Д.М. Узнадзе, який визначав готовність як суттєву ознаку установки. Однак не всі вчені поділяли таку думку. Так, наприклад, з точки зору М.І. Дьяченко та Л.О. Кандибович, установка є лише формою готовності.

Різні аспекти готовності як особистісного ставлення до діяльності розглядали у своїх наукових творах Б.Г. Ананьєв, Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, В.П. Зінченко, Н.В. Кузьміна, О.Ф. Лазурський, О.М. Леонтьєв, Б.Ф. Ломов, К.К. Платонов, С.Л. Рубінштейн, Б.М. Теплов, Д.І. Фельдштейн.

Поняття готовності до діяльності в певній галузі праці, суспільного життя Б.Г. Ананьєв розумів як прояв здібностей [5], а В.А. Крутецький заперечував це твердження, вважаючи готовність до діяльності значно більш широким поняттям, ніж здібності. Він пропонував називати його деяким ансамблем, синтезом властивостей цілісної особистості.

Значний внесок у дослідження проблеми готовності внесли в 1970-е роки М.І. Дьяченко та Л.О. Кандибович. Під психологічною готовністю до діяльності вони розглядали особливий психічний стан як схильність суб'єкта орієнтувати свою діяльність певним чином. Цей стан включає до себе переконання, погляди, відношення, мотиви і почуття особистості [53, с. 216]. Вони і є інтегральним комплексом різноманітних, пов'язаних між собою елементів. Крім того, М.І. Дьяченко та Л.О. Кандибович в цілісному стані готовності виділяють три різних види: завчасну готовність (загальну або тривалу); тимчасову готовність (в даний момент часу); ситуативну (налаштованість діяти в даній ситуації з урахуванням наявних умов).

Будучи цілісними утвореннями, і загальна, і ситуативна психологічна готовність включають в себе такі компоненти:

- мотиваційні (потреба успішно виконати поставлене завдання, інтерес до діяльності, прагнення домогтися успіху і показати себе з кращого боку);
- пізнавальні (розуміння обов'язків, завдань, оцінки їх значимості, знання засобів досягнення мети, уявлення про ймовірні зміни ситуацій);
- емоційні (почуття відповідальності, впевненості в успіху, наснаги);
- вольові (самоврядування і мобілізація сил, зосередження на завданні, відволікання від сторонніх впливів, подолання сумнівів, страхів) [53, с. 221].

З даною точкою зору співзвучна позиція О.І. Шишкіної, яка розглядає дві форми готовності до діяльності – довготривалу і ситуативну [74]. Перша розуміється як відносно стійка властивість, характеристика якості людини, що зумовлюють потенційну можливість його включення в діяльність та її успішне виконання. Ситуативна готовність розуміється як стан людини, що передує діяльності і визначає можливість і успішність її протікання. При цьому наголошується необхідність розгляду ситуативної та довготривалої готовності в єдності. Виникнення готовності як стану значною мірою залежить від довготривалої готовності. У свою чергу, ситуативна готовність є конкретизація довготривалої готовності в даних обставинах [74].

Багато авторів (Д.А. Гаспарян, В.В. Козлов, Л.С. Нерсисян, А.Ц. Пуні та ін.) пояснюють готовність через сукупність мотиваційних, пізнавальних, емоційних і вольових якостей особистості, через загальний психофізіологічний стан, що забезпечує актуалізацію можливостей, спрямованість особистості на виконання певних дій. Готовність вивчалася й як певний рівень розвитку особистості [68].

Спеціальне дослідження, присвячене вивченню психологічних механізмів формування готовності людини до діяльності, зробила в 1990-е роки Р.Д. Санжаєва. В її роботі психологічна готовність до діяльності розглядається як стійка характеристика особистості, що виражає її прагнення подолати труднощі в досягненні професійної мети на основі набутих вмінь і навичок [48, с. 151]. До питань готовності як здатності педагога до професійної діяльності та оволодіння майстерністю однією з перших звернулася Н.В. Кузьміна. Нею було

виділено п'ять компонентів діяльності (гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний і організаторський). Це дозволило структурувати професійну майстерність і розглядати відповідні способи оволодіння операціонально стороною діяльності допомогою конкретних умінь [48, с. 17].

Структуру психологічної готовності особистості до діяльності не можна розглядати без зв'язку зі сформованими уявленнями про психологічну структуру особистості. Концепція динамічної структури особистості К.К. Платонова включає в себе чотири підструктури: спрямованість, досвід, психічні процеси і біопсихічні властивості. Говорячи про психологічну готовність до професійної діяльності, він виділяє три основні складові:

- професійна готовність як суб'єктивний стан здібності і прагнення особистості виконувати визначену професійну діяльність;
- професійна підготовленість як оптимальний результат професійної підготовки та навчання особистості;
- готовність до праці як складне утворення, що включає в себе дві підструктури: операціональна (система базисних політехнічних і пропрофесійних знань та умінь) і особистісна (спрямованість на працю, мотиви та інтерес до нього, звички і відношення, емоційні і вольові функції людини і професійно значущі якості особистості) [56, с. 347].

У педагогічній літературі описано різні види готовності. Серед них явно переважають дві – готовність дітей до школи та готовність учнів до вибору професії (до професійного самовизначення). Значна кількість робіт присвячена готовності студентів до майбутньої професійної діяльності, а також готовності педагогів до вдосконалення професійної майстерності [56; 59; 64]. У них так само, як і в психологічних працях, прийнято розділяти різні види готовності: інтелектуальну, емоційно-вольову, соціальну, тривалу, тимчасову, ситуативну. У той же час, розглядаючи готовність як комплекс індивідуально-психологічних властивостей особистості, автори іноді змішують і навіть плутають два різних за своєю суттю поняття – здатність і готовність. І хоча ці

поняття тісно пов'язані, все-таки представляється доцільним їх розрізняти – бо бути здатним і бути готовим до певної діяльності – це не одне і те ж. Наприклад, люди, здатні до складних розумових дій з великими числами, зовсім не обов'язково стають добрими математиками. Наявність будь-якої здібності є передумовою, точніше необхідною умовою успішності діяльності. Однак відсутність відповідної психологічної готовності до виконання професійних дій у реальній ситуації у людини може привести до серйозних труднощів в застосуванні своїх потенційних здібностей.

В андрагогіці, що виникла на рубежі XIX-XX ст. як самостійної галузі знання теорії і практики освіти дорослих, проблемі готовності людини включитися в навчальну діяльність приділяється велика увага. Найчастіше мова йде про формування мотиваційного аспекту готовності до навчання, який проявляється на рівні бажання і за певних умов дозволяє дорослому переключитися з звичної трудової діяльності на навчальну. Як зазначає Т.О. Василькова, проблема «перемотивації – з мотивації на працю до мотивації на навчання» є однією з найскладніших проблем при переході дорослих від професійної до освітньої діяльності. «Оскільки найчастіше навички навчання у дорослому віці втрачені, потрібно спеціальний адаптаційний період для перебудови» (цитуються за Б.І. Додновим) [26, с. 127]. Особливе місце у професійній освіті належить проблемі формування у студентів закладів вищої освіти і учнів середніх професійних закладів готовності до майбутньої діяльності за обраною спеціальністю. Готовність людини до праці розглядається по-різному, в залежності від специфіки структури професійної діяльності [25; 28; 45].

В діяльності проявляються і розвиваються різноманітні потреби, здібності, мислення, характер і інші сторони особистості. Процес праці складається з декількох складових:

- усвідомлення поставленого завдання;
- вироблення плану майбутніх дій;
- застосування засобів і прийомів діяльності;

- регулювання дій у відповідності з поставленою метою;
- порівняння отриманих результатів з вихідними умовами.

Отже, і стан готовності людини до праці на кожному етапі має свою специфіку. Таким чином, стан готовності до діяльності розуміється як складний, цілеспрямований прояв цілісної особистості. Воно має динамічну структуру, що включає функціонально пов'язані між собою компоненти. Прагнучи задовольнити свої потреби, людина діє на основі внутрішньої активності (біологічної, фізіологічної і психічної) [49, с. 17].

Стан готовності людини до діяльності як би акумулює в собі всі необхідні і достатні для успішного вирішення поставленої задачі елементи майбутньої дії. Готовність до діяльності є обов'язковою умовою не тільки її початку, але і ефективного продовження. У відповідності з розумінням особливої значимості психологічної готовності як чинника ефективної діяльності склалася практика формування професійної готовності фахівця.

Виникнення стану готовності до діяльності починається з постановки мети, яка відображає наявність певної потреби і пов'язаних з нею мотивів (як усвідомлення людиною поставленої чи виниклої перед ним задачі). Далі йде вироблення плану дії, моделей і алгоритмів майбутніх дій. Потім людина вибирає певні засоби і способи реалізації задуманих дій, порівнює проміжні результати з поставленою метою, вносить необхідні зміни. Прояв і зміна готовності визначаються домінуючим мотивом, який забезпечує необхідні дії в динаміці: при цьому тривалість і спрямованість активності може змінюватися. І стан готовності буде також ситуативно змінюватися, хоча певна постійна складова (пов'язана з рівнем підготовленості) завжди залишається. І вона тим вище, чим краще була підготовлена людина до даної конкретної діяльності [52, с. 17].

Інший вид готовності – готовність студентів вишу до самоосвіти – досліджував Т.Я. Яковець, який зазначав, що це комплексна характеристика особистості [76]. На його думку, до складу готовності до самоосвіти входять такі емоційно-особистісні компоненти:

- вміння мотивувати та здійснювати самоосвіту;
- спеціальна освіченість у вигляді обізнаності, свідомості, дієвості, вмілості;
- вміння працювати з основними джерелами інформації (книгами, конспектами, персональними комп'ютерами, автоматизованими навчальними системами);
- організаційно-управлінські вміння (самопланування, самоорганізація, самоконтроль, самооцінка, самокорекція).

Таким чином, проведений нами огляд показує, що більшість авторів пояснюють готовність до діяльності через сукупність мотиваційних, пізнавальних, емоційних і вольових якостей особистості як загальний психофізіологічний стан, що забезпечує актуалізацію потенційних можливостей людини. В цілісному стані готовності розрізняють тривалу психологічну готовність і тимчасову (ситуативну) готовності, синонімами якого є «передстартовий стан» (М.Д. Левітін), стан «оперативного спокою» (О.О. Ухтомський) та стан «пильності» (Л.С. Нерсисян).

Тривала готовність до певної діяльності фактично являє собою загальну підготовленість людини до виконання даної діяльності і включає в себе такі компоненти:

- мотиваційний: інтерес до досягнення мети; потреба успішно виконати поставлені завдання, прагнення домогтися успіху і показати себе з кращого боку;
- пізнавальний: розуміння обов'язків, цілей і завдань діяльності, оцінка їх значущості для досягнення кінцевих результатів діяльності і для себе особисто (з точки зору особистісних цілей), уявлення про можливі умови діяльності;
- емоційний: ставлення до процесу діяльності, почуття особистої відповідальності, впевненість в успіху;
- вольовий: управління собою і мобілізація сил, зосередження на завданні, відволікання від заважаючих впливів, подолання сумнівів.

Тимчасова або ситуативна готовність відображає особливості та вимоги майбутньої діяльності в конкретній ситуації. Серед її основних характеристик можна виділити такі: відносна стійкість, дієвість впливу на процес діяльності, відповідність структури готовності сформованим умовам досягнення мети.

1.3. Особливості готовності студентів до навчальної діяльності у закладі вищої освіти

Необхідно зазначити що, сучасний стан вищої школи характеризується значною неоднорідністю у рівні підготовки абітурієнтів, що викликано соціальними, демографічними, психологічними та іншими змінами, що відбуваються в суспільстві. Ці явища накладають негативний відбиток на організацію і управління навчальним процесом у виші, породжуючи комплекс проблем, пов'язаних із забезпеченням якості освіти. Специфіка процесу готовності до навчання у ЗВО багато в чому визначається різницею в методах і в організації його в середній і вищій школах, що породжує своєрідний негативний ефект, відомий у педагогіці як дидактичний бар'єр між викладачем і студентом [72, с. 97]. Нова дидактична обстановка багато в чому знецінює набуті в школі способи засвоєння матеріалу студентом в початковий період навчання, оскільки їм бракує різних навичок і вмінь, які необхідні у виші для успішного оволодіння навчальною програмою.

Доводиться визнати, що існуюча система оцінок готовності абітурієнтів до отримання освіти за обраною спеціальністю дозволяє визначати лише наявні в них знання, уміння і навички на момент вступу до виші. На наш погляд, у неї недостатньо оцінюються особистісні компоненти, такі як мотивація, до оволодіння конкретною спеціальністю, його інтелектуальні та творчі здібності, особливості пам'яті та інші. Обмеженість досліджень вивченості впливу комплексу зазначених властивостей абітурієнта на його навчання у ЗВО

ускладнює управління навчальним процесом, не дозволяє досягнути якості освіти, задану стандартом.

Однак, для того, щоб правильно і об'єктивно управляти навчальним процесом з будь-якої спеціальності в залежності від наявного контингенту, треба вміти оцінювати значення деякого параметра, який ми будемо називати рівнем готовності індивідів до навчальної діяльності.

При цьому якість професійної підготовки значною мірою залежить від наявності позитивних мотивів навчання, що визначають особисте ставлення студентів до навчально-пізнавальної діяльності [3; 10; 13; 65]. Важливим стає ціннісна сторона одержуваних знань і умінь, наявність у студентів особливого особистісного сенсу навчання, тому що саме він визначає індивідуальну значущість придбаних знань, забезпечує інтерес до професії і високу відповідальність за результати навчання.

Звичайно, в ідеалі зазначені якості спочатку мають бути у всіх абітурієнтів, які обирають професійний шлях, пов'язаний з проблемами особистості. Однак практика свідчить, що до вишів вступають різні абітурієнти. У зв'язку з цим важливо вдосконалювати систему виховання студентів безпосередньо в процесі навчання [56]. Не випадково проблеми формування особистісних якостей студентів середніх та вищих закладів освіти в останні роки були присвячені дослідження багатьох авторів [4; 8; 12; 62].

Разом з тим, відомо, що питання формування особистісних якостей неможливо вирішувати поза контекстом особливостей поведінки людини як суб'єкта діяльності. І з цієї точки зору одним з найважливіших показників є стан готовності студентів до самої навчальної діяльності, тому що особистісні якості, хоча і є важливою характеристикою, самі по собі все ж не визначають ефективності навчальної діяльності студентів та його професійної підготовки. Успішність навчання майбутнього фахівця у ЗВО істотно залежить від того, наскільки він підготовлений до освоєння навчальної програми та активний безпосередньо в процесі повсякденної навчальної діяльності.

Така характеристика суб'єкта навчання, його готовність до навчальної діяльності, не має однозначного тлумачення. Прийнято говорити про готовність або неготовність студентів до тієї або іншої діяльності у контексті вирішення конкретних навчально-виховних завдань. Однак при цьому сам феномен готовності не розглядається як особливий внутрішній стан студентів і потенційна характеристика його діяльності.

У той же час, поняття готовності містить особливі функціональні можливості, дозволяє «побачити» початковий етап будь-якої діяльності і широко використовується в педагогічній теорії і практиці. На підставі цього видається актуальним звернутися до вивчення феномену готовності, перш за все, в контексті вирішення проблем навчальної діяльності студентів гуманітарних спеціальностей [22; 23].

Дослідники підкреслюють, що система професійних знань і умінь є необхідним компонентом готовності, але безпосередньо не впливає на активність молодого спеціаліста. Дійсно, ще в 1960-ті роки В.М. Мясіщев показав, що активна позиція людини багато в чому залежить від системи його мотивів, ставлення до завдань, змісту та об'єкту діяльності. Глибока мотивація тісно пов'язана з розвитком особистості і виступає потужним суб'єктивним фактором прояву активності.

Аналізуючи готовність випускника до професійної діяльності, К.А. Герасимов включає до структури готовності три основних компоненти:

- позитивне ставлення до даного виду діяльності;
- теоретичні і методичні знання;
- професійні та прикладні вміння [54, с. 42].

Компонент готовності «позитивне відношення до даного виду діяльності» включає у себе усвідомлення соціальної значущості праці й необхідності її виконання як свого громадського і професійного обов'язку, інтерес до різних видів діяльності. Зміст двох інших компонентів готовності становить певне коло знань і умінь, необхідних і достатніх для роботи.

Всі три компоненти готовності тісно взаємопов'язані та взаємозумовлені. Однак на основі методологічного принципу про провідну роль мотивів в активізації діяльності особистості К.А. Герасимов виділяє в структурі готовності перший компонент (позитивне ставлення до діяльності) в якості найбільш значимого і визначального. Це думка не є безперечним, оскільки наявність глибоких знань і добре розвинених умінь виступає необхідною умовою здатності діяти і, відповідно, позитивного сприйняття самого процесу діяльності.

Напевно, важко уявити людину, яка б любила якусь діяльність, нічого в ній не розуміючи і не вміючи. Звичайно, бувають дилетанти, які вважають себе знаючими і вміючими в цікавій для них діяльності, але будь-який фахівець навряд чи оцінить їх готовність до «улюбленої» справи цілком достатньою. Так що знання та вміння, а точніше предметна підготовленість, мають далеко не другорядне значення в структурі загальної готовності до діяльності. Хоча на певному етапі позитивне ставлення до справи, прагнення до досягнення компетентності, безумовно, сприяють більш успішному освоєнню відсутніх знань, умінь. Очевидно, слід визнати, що зазначені компоненти взаємозумовлені і рівноцінні в загальній структурі готовності.

Таким чином, готовність студентів до навчальної діяльності розглядається як стан мобілізації внутрішніх ресурсів, які навчаються виконувати завдання навчальної діяльності і яка оцінюється за рівнем успішності, рівнем задоволеності навчанням, внутрішньою мотивації навчання та за ступеню оволодіння навчальними вміннями.

Отже, за результатами теоретичного аналізу проблеми готовності студентів до навчальної діяльності були зроблені наступні висновки:

1. Аналіз сучасних підходів до дослідження навчальної діяльності у вищій школі – особистісно-діяльнісного, середовищного, інтегративно-диференційованого, компетентнісного і контекстного – дозволив виділити перші три підходи в якості концептуальної основи побудови цього дослідження. Особистісно-діяльнісний підхід дозволяє акцентувати увагу на

формуванні особистості студента, конкретніше якостей, включаючи, насамперед, готовність до навчання, безпосередньо в його діяльності. У цьому контексті навчальна діяльність має пріоритетне значення серед інших видів діяльності, тому що вона спрямована на удосконалення самого учня, його розвиток і формування особистості.

Середовищний підхід дозволяє виявити механізми виникнення ситуації розвитку особистості студента і прояви його особистісної позиції у відборі факторів освітнього середовища ЗВО. Це, своєю чергою, характеризує ступінь готовності студента до навчальної діяльності.

Компетентнісний підхід до поняття «готовність» включає деякі види компетентності: готовність і здатність навчатися самостійно; готовність вирішувати складні питання; готовність працювати над будь-якою складною проблемою; готовність покладатися на суб'єктивні оцінки та йти на певний ризик; готовність використовувати нові ідеї та інновації для досягнення мети і т.п. Таким чином, готовність до конкретних видів діяльності можна розглядати не тільки як частину категорії «основна компетентність», але і як різновид певної ключової компетенції.

2. Поняття готовності до діяльності в системі сучасного психолого-педагогічного знання осмислюється різними авторами неоднозначно, але більшість з них сходяться до того, що готовність до діяльності можна характеризувати як сукупність мотиваційних, пізнавальних, емоційних і вольових якостей особистості, що забезпечують актуалізацію потенційних можливостей людини. На підставі цього правомірно розглядати готовність студента до навчальної діяльності як стан, мобілізація внутрішніх ресурсів, в яких фіксується наявність необхідних знань і навчальних умінь, навчальної мотивації, а також позитивного ставлення до процесу навчання.

3. Важливою умовою, що сприяє підвищенню готовності студентів до навчальної діяльності у ЗВО, є розробка та впровадження певної інноваційної педагогічної моделі залучення студентів до освітнього процесу.

РОЗДІЛ 2

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ПІДВИЩЕННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

2.1. Розробка моделі підвищення готовності студентів до навчальної діяльності

Як відомо, модель – це система об'єктів або знаків, що відтворюють деякі істотні властивості системи – оригіналу. Моделювання ґрунтується на принципі заміщення реальних об'єктів предметами, схематичними зображеннями, знаками. Термін «модель» є багатозначним поняттям і вживається в різних значеннях. Моделі, як відомо, бувають декількох типів: фізичні, математичні, імітаційні, тощо. Будемо вважати в нашому випадку, що модель – це зручна форма знань про навколишній світ – свого роду інформаційний еквівалент об'єкта, створений для певних потреб. Як зазначає О.О. Абдуліна «побудована модель забезпечує істотне ущільнення інформації, але при цьому якісь грані досліджуваного процесу відкидаються як несуттєві. Уява про те, що модель може бути тільки математична, глибоко помилкова» [1, с. 197].

Модель може бути сформульована й природною мовою. У будь-якому разі модель простіша, у деякому змісті грубіша досліджуваного явища, але ту ж саму модель можна використовувати для опису широкого класу явищ.

Під моделлю (від лат. *modulus* – захід, зразок, норма) у широкому змісті прийнято розуміти «аналог», «заступник оригіналу» (фрагменту дійсності), який за певних умов відтворює властивості оригіналу, що цікавлять дослідника [70, с. 342].

Слід вдуматися у визначення, що дається Н.Н. Моїсеєвим «Під «моделлю» ми будемо розуміти спрощене, якщо завгодно, упаковане знання, що несе цілком певну, обмежену інформацію про предмет (явище), що відбиває

ті або інші його окремі властивості. Модель можна розглядати як спеціальну форму кодування інформації. На відміну від звичайного кодування, коли відома вся вихідна інформація ми лише перекладаємо її іншою мовою, модель, яку б мову вона не використовувала, кодує й ту інформацію, яку люди раніше не знали. Можна сказати, що модель містить у собі потенційне знання, яке люди, що її досліджують, можуть придбати й використати у своїх практично життєвих потребах [38, с. 42]. Для цих цілей у рамках самих наук розвинені спеціальні методи аналізу. Саме цим і зумовлена прогнозувальна здатність модельного опису».

На думку відомого дослідника проблем вищої школи В.І. Байденко, «моделлю називається спеціально створена форма для відтворення деяких характеристик справжнього об'єкта, що підлягають пізнанню» [7, с. 73].

Більш точно можна сказати, що «модель» – це концептуальний інструмент, орієнтований у першу чергу на керування моделюючим процесом або явищем. При цьому функція пророкування, прогнозування служить цілям керування.

Розглянемо типологію моделей. Найчастіше, за основу для класифікації моделей береться різновид мови, на якій вони формулюються, хоча можна попередньо розділити їх на фізичні (наприклад, зменшена пластикова копія автомобіля) і уявні (когнітивні). Останні вже можна класифікувати, як сказано вище.

Отже, змістовна модель формується природною мовою, а формальна модель конструється за допомогою однієї або декількох формальних мов (наприклад, мов математичних теорій або мов програмування).

Якщо у природничо-науковій середовищі моделювання нерідко вважають тільки математичним, то в гуманітарній сфері частіше використовуються змістовні моделі.

У педагогічному дослідженні модель використовується як проєкційне зображення в цілях його спрощення і виділення найбільш істотних елементів і взаємозв'язків. У цьому контексті важливо, щоб модель, яка розробляється в

даному дослідженні відповідає специфіці й особливостям процесу навчання студентів.

Найбільш широко моделювання педагогічного процесу у закладах вищої освіти розглянуто в педагогіці вищої школи. Досліджуючи закономірності навчального процесу, вона визначає дидактичні принципи, виявляє ефективні методи, форми, засоби і технології навчання, шляхи їх розвитку та вдосконалення [42, с. 117].

За своєю структурою процес навчання являє собою взаємопов'язану діяльність педагога і учнів, тобто двосторонній нерозривний процес викладання і навчання.

У моделюванні педагогічних процесів зазвичай присутня така послідовність або ряд етапів:

- аналіз педагогічного процесу, дослідження його особливостей і можливих методів управління ним;
- побудова схеми, яка виступає зображувально-графічною або аналоговою (описовою) моделлю педагогічного процесу;
- уточнення переліку різних варіантів рішення, які порівнюються і оцінюються з одних і тих же позицій;
- виявлення ефективності використання функціональних змінних модельованого процесу;
- визначення або конкретизація істотних компонентів процесу, що моделюється, які слід враховувати при обранні форм, методів, стратегій навчання.

З метою дослідження того чи іншого об'єкта навчального процесу можуть бути побудовані моделі, різні за формою, засобів вираження, ступеня складності. Наприклад, моделі можуть бути зображені у вигляді блочних, графічних схем, ймовірнісних і статистичних даних, таблиць, числових матриць показників експерименту, теоретичних, методичних побудов, практичних і методичних рекомендацій і пропозицій [71, с. 12].

Всі ці засоби моделювання дозволяють ефективно оцінювати форми організації, зміст, методи навчання і т. д. По відношенню до системи освіти вони можуть мати різне вираження (словесний опис; образотворчий вираз; функціональне або структурне подання).

Вибір типу моделі і підстав для її розробки.

Створення моделі в даному дослідженні здійснювалося з метою виявлення найбільш суттєвих структурних, змістових і процесуальних складових в динаміці підвищення готовності студентів до навчальної діяльності. При цьому об'єктом моделювання виступає сам процес підвищення готовності студентів, а очікуваним кінцевим результатом – виявлення характерних особливостей цього процесу та обґрунтування комплексу педагогічних умов, що сприяють підвищенню готовності.

В якості типу моделі обрано структурно-графічне уявлення, яке дозволяє наочно показати змістовні та структурні елементи досліджуваного процесу. Оскільки вихідним об'єктом моделювання в дослідженні виступає процес підвищення готовності до навчальної діяльності, то вихідною основою її розробки обрані вимоги, які висуваються навчальним процесом до студентів, які навчаються.

Засвоєння знань і формування умінь і навичок є необхідною передумовою для розвитку позитивного ставлення до навчальної діяльності. В свою чергу, позитивне ставлення до виконання навчальних обов'язків стимулює активність в оволодінні необхідними знаннями і вміннями. Таким чином, формування готовності студентів до навчальної діяльності – це складний процес, який актуалізується в мисленні (аналіз, узагальнення, порівняння, класифікація), мотивації (інтерес, схильності, ставлення до професії), поведінці (самостійність, самоосвіта, активність) [30, с. 346].

Виключення будь-якого з трьох зазначених компонентів готовності або зниження рівня їх сформованості тягне за собою зниження успішності і, відповідно, результативності навчальної діяльності у цілому.

У зв'язку з цим у процесі навчання доцільно створювати умови, за яких навчальна діяльність сприймається суб'єктами навчання як позитивно значуща, що приносить задоволення і супроводжується позитивними емоціями, тобто відповідає їх особистісним цілям та інтересам. На підставі цього в ході навчального процесу важливо відстежувати і цілеспрямовано створювати такі види зовнішнього впливу, які викликали б у студентів стан інтересу і задоволення пізнавальної діяльністю, прагнення до досягнення особистісних значущих освітніх цілей [33, с. 219].

У відповідності з цим правомірно стверджувати, що готовність студентів до навчальної діяльності є не тільки наслідком попереднього шляху розвитку особистості, але і виступає як суб'єктивна реакція учнів на зовнішні впливи у процесі навчання. В якості зовнішніх впливів можна розглядати будь-які компоненти цілісного навчального процесу, а також ті соціально-економічні мікро - і макроумови, які обумовлюють діяльність закладу вищої освіти у цілому, хоча і знаходяться за рамками його діяльності. До макроумов відносяться, насамперед, соціально-економічні умови в країні і державна політика в галузі професійної освіти.

Розглянемо основні структурні компоненти педагогічної моделі підвищення готовності студентів до навчальної діяльності (див. рисунок 2.1). Структурно-графічне представлення моделі дозволяє показати змістовні та структурні елементи досліджуваного феномену готовності студентів до навчальної діяльності. В якості головної структуроутворюючої мети виступає підвищення готовності студентів до навчальної діяльності. Ця мета реалізується в освітньому середовищі закладу вищої освіти і виступає основним очікуваним результатом впровадження моделі в педагогічну практику.

На сьогодні соціально-економічне та державно-політичне перетворення суспільства вимагає адекватного реформування освіти для реалізації комплексу завдань, збереження загальної національної культури та інтеграції в світову освітню систему [53, с. 291].



Рис. 2.1. Педагогічна модель підвищення готовності курсантів до навчальної діяльності

Професійна освіта є головним генератором продуктивної сили суспільства – людського ресурсу професіоналів. У зв'язку з цим витікає і основне завдання освіти – задавати ті напрямки розвитку професійної підготовки фахівців, які дійсно необхідні суспільству. Нове розуміння головної мети освіти вимагає визначення якісно нового підходу до оцінки категорії професіоналізму фахівця і можливості управління його професійним розвитком [41, с. 73].

Сучасні соціально-економічні особливості розвитку державної політики у сфері освіти визначають основне завдання, яке полягає у затребуваності у висококваліфікованих фахівцях. На підставі цього заклад вищої освіти за основну мету ставить перед собою вирішення зазначеної задачі, яка не може бути обмеженою виконанням лише загальних вимог загальноосвітнього стандарту [42, с. 4]. Необхідне формування цілісної системи мобільних заходів, що забезпечують підготовку конкурентоспроможного фахівця, що відповідає вимогам обраної професії в сучасних умовах [42, с. 2]. Все це має позначитися

на конкретних процесах формування готовності до навчальної діяльності будь-якої категорії суб'єктів навчання.

У структурі моделі висвітлено процес зростання вихідної готовності студентів (готовність, яка була сформована у них на момент вступу у вишу) за допомогою впливу педагогічних умов. Вважається, що по мірі освоєння навчальної програми і розвитку професійно-значущих інтересів у студентів, їхня готовність до навчальної діяльності повинна зростати. Однак не секрет, що це відбувається далеко не завжди.

За свідченням педагогів і цілого ряду дослідників на практиці готовність студентів до навчання нерідко не тільки не зростає, а, навпаки, зменшується від курсу до курсу. При цьому замість очікуваного зростання готовності у студентів спостерігається зростання незадоволеності, зниження мотивації до навчання і відповідальності за сумлінну та якісну підготовку до майбутньої професії. Причини цього різноманітні: ослаблення соціальних та моральних цінностей, психологічної середовища, порушення спадкоємності у вихованні, розмитість і девальвація найважливіших духовних цінностей [23, с. 33].

Разом з тим застарілі методи і форми традиційного навчального процесу також не сприяють зростанню готовності і призводять до виникнення небажаних тенденцій у навчальній діяльності студентів. Зокрема, помітно знижують їх активність в поточній навчальній діяльності.

Іншими словами, в умовах традиційного навчального процесу позитивні зміни готовності не завжди досяжні, тому потрібні інноваційні перетворення в побудові навчального процесу впродовж усього періоду навчання студентів.

Для подолання негативних тенденцій та підвищення ефективності навчання треба вдосконалювати традиційний навчальний процес, забезпечити його перетворення в сучасний інноваційний, що дозволяє активізувати особистісний потенціал і студентів, і педагогів [62].

На процес підвищення готовності студентів до навчальної діяльності найбільш істотний вплив надають педагогічні умови, які реалізують створення

сучасного навчально-методичного комплексу з урахуванням освітнього стандарту вищої професійної освіти третього покоління. У зв'язку з цим в центрі моделі знаходиться створення інноваційного навчально-методичного комплексу, що забезпечує необхідні умови. Комплекс активізує мотиваційну сферу учнів, дозволяє ефективно розвивати навчальні вміння, сприяючи тим самим підвищенню готовності студентів до навчальної діяльності. Створення комплексу передбачає модифікацію найбільш істотних структурних, змістових і процесуальних характеристик навчального процесу, які здійснюють вплив на динаміку підвищення готовності [44, с. 84]. У результаті розроблений інноваційний навчально-методичний комплекс включає в себе три інноваційні педагогічні умови.

Перша умова – це комплекс навчальних програм, які спрямовані на освоєння взаємопов'язаних загальнокультурних та професійних компетенцій побудованих на модульному принципі: модуль або виступає частиною навчальної дисципліни, або об'єднує декілька дисциплін, курсів в один міждисциплінарний блок, спрямований на засвоєння комплексу професійно взаємопов'язаних тих чи інших значущих компетенцій.

Друга інноваційна педагогічна умова передбачає інноваційні технології і форми підвищення готовності студентів до навчальної діяльності: широке використання активних та інтерактивних форм проведення занять, спрямованих на аналіз реальних професійних ситуацій; технології розвитку практичного мислення: ключові терміни, переплутані логічні ланцюжки, таблиця знаю-хочу, дізнатися-дізнався, взаємоопитування, типові спеціальні завдання. Збільшена частина занять, що проводяться з використанням інтерактивних форм, до 30 % навчального часу з одночасним скороченням занять лекційного типу до 40 %.

Третя умова являє собою самостійну дослідницьку діяльність студентів, спрямовану на розвиток у них мотивації навчання та самоосвіти як складової частини готовності – це організація діяльності науково-дослідних гуртків, проведення конференцій та круглих столів, участь у конкурсах науково-дослідних робіт на здобуття премій для підтримки талановитої молоді.

Таким чином, у представленій моделі здійснена спроба розкрити найбільш істотні структурні та процесуальні компоненти, які не просто характеризують складний багатофакторний процес навчання, але і розкривають динаміку перетворення навчального процесу зі звичного традиційного до інноваційного – збагаченого сучасними інноваційними педагогічними умовами, які дозволяють реалізувати головну мету вдосконалення навчального процесу: підвищення готовності студентів до навчальної діяльності.

2.2. Визначення критеріїв готовності студентів до навчальної діяльності

Тривалий час вважалося, що критерієм готовності до навчання є наявність у суб'єкта багажу знань та умінь. Л.С. Виготський одним з перших сформулював думку про те, що готовність до навчання полягає не стільки в кількісному запасі уявлень, скільки в рівні розвитку пізнавальних процесів [18, с. 136]. На думку більшості дослідників, бути готовим до навчання – означає, перш за все, узагальнювати і диференціювати у відповідних категоріях предмети і явища навколишнього світу. Готовність до навчання складається не тільки з певного рівня розвитку розумової діяльності та пізнавальних інтересів, а, що важливе, включає особливості мотивації особистості, механізми вольової регуляції.

При оцінці ефективності формування умінь використовуються різні критерії. Характеризуючи вміння та навички, В.В. Зав'ялов пропонує такі критерії як повнота виконання дій, операцій; раціональність; усвідомленість. У роботах Т.І. Шамової в якості критеріїв встановлюються міцність, системність. Для оцінки сформованості загально навчальних умінь і навичок, умінь самостійної роботи найбільш значущими критеріями є повнота, гнучкість і усвідомленість. Для оцінки сформованості загально навчальних умінь і

навичок, умінь самостійної роботи була прийнята трирівнева шкала оцінки цих умінь і навичок.

У ході проведеного дослідження важливо було визначити, яким чином можна виявити і оцінити змістовні складові готовності до навчальної діяльності.

Як зазначалося раніше, компонентами готовності є наступні складові:

- знання навчальних предметів;
- позитивне ставлення до навчальної діяльності;
- мотивація (точніше, наявність внутрішніх мотивів навчання);
- ступінь оволодіння навчальними вміннями.

Відповідно до цього в представленій моделі вихідна готовність студентів до навчальної діяльності також включає в себе чотири критерії:

- 1) рівень успішності, що відображає ступінь засвоєння знань;
- 2) рівень задоволеності навчанням, що відображає позитивне відношення до навчальної діяльності;
- 3) наявність внутрішньої мотивації навчання;
- 4) ступінь оволодіння навчальними вміннями.

Розглянемо докладніше, що собою представляють і як оцінювалися ці чотири критерії.

Критерій рівня успішності.

Академічні успіхи студента визначаються тим методом оцінювання, що використовується у закладі вищої освіти, реєструється прийнятим у ньому чином з обов'язковим переведенням оцінок до національної шкали і шкали ECTS.

Студент, що набрав протягом семестру необхідну кількість балів, має право:

- не складати екзамен (залік) і отримати набрану кількість балів як підсумкову оцінку;
- складати екзамен (залік) з метою підвищення свого рейтингу за даною навчальною дисципліною;

- ліквідувати академічну різницю, пов'язану з переходом на інший напрям підготовки чи до іншого закладу вищої освіти;

- поглиблено вивчити окремі розділи (теми) навчальних дисциплін, окремі навчальні дисципліни, які формують кваліфікацію, що відповідає сучасним вимогам ринку праці;

- використати час, відведений графіком навчального процесу на екзаменаційну сесію, для задоволення особистих потреб [62].

Студент, що набрав протягом семестру менше від необхідної кількості балів, зобов'язаний скласти екзамен (залік). Державна атестація студентів здійснюється відповідно до чинної нормативної бази. Кредитно-модульна система навчання впроваджується у вітчизняних закладах вищої освіти з використанням рейтингового оцінювання рівня успішності студентів як важливого компонента цієї системи. Вона ґрунтується на контролі і накопиченні рейтингових балів за навчально-пізнавальну діяльність впродовж усього періоду навчання (семестр, навчальний рік, навчання за відповідною програмою підготовки).

Критерій рівня задоволеності навчанням.

Вибір задоволеності навчанням в якості критерію особистого позитивного ставлення студентів до навчання не випадковий.

Для оцінки наявності або відсутності позитивного ставлення до навчання часто використовуються різні критерії мотиваційного характеру: наявність пізнавальних інтересів у навчанні, бажання продовжувати навчання у разі зміни умов у навчальному процесі в гіршу сторону або з допомогою виявлення пріоритетів в особистісній ієрархії мотивів. Проте більшість методик вивчення мотивації достатньо складні і малоприматні для масових досліджень педагогічного характеру.

Таким чином, ми звернулися до поняття задоволеності як до досить певного критерію наявності або відсутності позитивного особистісного ставлення до навчання.

Критерій внутрішньої мотивації.

Відомо, що фактор мотивації часом впливає на успішність навчання сильніше, ніж фактор інтелекту, тому виховання майбутнього фахівця в стінах виші полягає, насамперед, у розвитку системи його потреб і мотивації. Характер мотивації до вчення, по суті, є інтегральним критерієм готовності до навчання.

У зв'язку з цим у розробленій нами моделі підвищення готовності студентів до навчальної діяльності, поряд з трьома зазначеними компонентами (знаннями, вміннями та емоційним ставленням), враховувалася наявність мотивів вчення – зовнішніх і внутрішніх.

Мотив є внутрішнім, якщо він співпадає з метою діяльності, тобто в умовах навчальної діяльності з оволодіння змістом навчального предмета виступає одночасно і мотивом, і метою [34, с. 341]. Внутрішні мотиви пов'язані з пізнавальною потребою суб'єкта, задоволенням, одержуваням від процесу пізнання. Оволодіння навчальним матеріалом є метою навчання, яке в цьому випадку починає мати характер навчальної діяльності. Студент безпосередньо включений у процес пізнання, і це доставляє йому емоційне задоволення. Отже, домінування внутрішньої мотивації характеризується проявом власної активності студентів у процесі навчальної діяльності.

Навчальна діяльність стає зовнішньо мотивованою за умови, що оволодіння змістом навчального предмета служить не метою, а засобом досягнення інших цілей. Наприклад, такими цілями може бути отримання гарної оцінки (атестата, диплома), грошова премія, похвала, визнання товаришів, підпорядкування вимогам педагога і придбання професійних якостей. При зовнішній мотивації знання не виступає метою навчання, тому що навчання певною мірою виявляється відчуженою від процесу пізнання. Досліджуваний матеріал не є для нього внутрішньо значущою інформацією, а зміст навчальних дисциплін не стає особистісною цінністю. У зв'язку з цим одержувана інформація засвоюється з великими труднощами. Навпаки, якщо діяльність того, хто навчається, є внутрішньо мотивованою, то навчальний матеріал засвоюється набагато легше [45, с. 127].

Виділяють такі фактори мотивації навчання:

- навчання заради навчання, без задоволення від діяльності або без інтересу до предмету, що викладається;
- навчання без особистих інтересів і вигод;
- навчання для соціальної ідентифікації;
- навчання заради успіху або через страху невдачі;
- навчання з примусу або під тиском;
- навчання для досягнення мети у повсякденному житті;
- навчання, що ґрунтується на поняттях і моральних зобов'язаннях або на загальноприйнятих нормах;
- навчання, засноване на соціальних цілях, вимогах і цінностях.

Порядок оцінки навчальної, службової діяльності студентів може вимірюватися за допомогою введення системи рейтингової оцінки та показником якості виконання завдань навчально-виховного процесу в університеті.

Індивідуальний рейтинг студентів враховується при призначенні морального та матеріального заохочення, переведення на індивідуальний навчальний план, розподіл на практику, стажування і т. і.

На підставі цього можна запропонувати таку схему класифікації основних мотивів навчальної діяльності студентів:

1. Мотиви, закладені в самій навчальній діяльності:

а) мотиви, пов'язані зі змістом навчання: прагнення до пізнання нових фактів, оволодіння знаннями, способами дій, проникнути в сутність явищ і т. п. спонукає студента вчитися;

б) мотиви, зв'язані із самим процесом навчання студента: саме прагнення вчитися спонукає проявити інтелектуальну активність, тобто його захоплює сам процес набуття знань, а не тільки отримані результати;

в) мотиви, пов'язані з самовдосконаленням: отримати розвиток у результаті навчання.

2. Мотиви, пов'язані з тим, що лежить поза межами навчальної діяльності:

а) широкі соціальні мотиви:

– мотиви обов'язку і відповідальності перед суспільством, навчальною групою, викладачами, батьками, командирами і т. п.;

– мотиви самовизначення (розуміння значення отриманих знань для майбутньої професійної діяльності);

б) саме особистісні мотиви:

– прагнення отримати схвалення, гарні оцінки (мотивація благополуччя);

– бажання бути першим у навчанні, зайняти гідне місце серед студентів навчальної групи (престижна мотивація);

– навчання заради матеріальної винагороди;

в) негативні мотиви:

– прагнення уникнути неприємностей з боку викладача;

– мотивація вивченої безпорадності [50, с. 127-129].

Критерій ступеня оволодіння навчальними вміннями.

Для відображення сформованості вольового компоненту в діяльності студентів, нами був використаний метод експертних оцінок Н.В. Кузминої, у комплексі з самооцінкою і класифікації умінь. У методиці виділяються п'ять основних груп: гностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні і організаторські. При цьому організаторські вміння, спрямовані на самоорганізацію навчальної діяльності, правомірно називають організаційними, тобто спрямованими на організацію власної діяльності.

Відповідно до викладеного зазначимо, що в Методиці оцінювання ступеня володіння навчальними вміннями використана така класифікація:

1) гностичні вміння:

– виділяти головне в тексті або повідомленні викладача;

– виділяти зв'язки між явищами, зображати їх у таблицях, схемах;

– користуватися довідковою літературою;

– залучати до вивчення матеріалу додаткову літературу;

– користуватися прийомами швидкочитання;

- проводити аналіз, синтез і узагальнення матеріалу;

2) проєктувальні вміння:

- формулювати мету своєї діяльності;
- формулювати цілі самостійної роботи над навчальними завданнями;
- формулювати вимоги до діяльності;
- формулювати, до яких результатів слід прийти по закінченні певного

навчального періоду;

- формулювати завдання, темп, ритм роботи найближчим часом;

3) конструктивні вміння:

- конспектувати коротко, стисло, своїми словами з елементами кодування;

- складати план відповіді на семінарі;

- складати тези своїх повідомлень;

- складати доповідь з елементами цитування, анотування та рецензування;

- обґрунтовувати правильність обраної логіки викладу;

- самостійно складати таблиці, схеми, малюнки;

- робити висновки та узагальнення на підставі чужої або власної думки;

4) комунікативні вміння:

- формулювати питання до викладачів та текстів;

- активно сприймати усні повідомлення і аналізувати їх;

- активно брати участь у семінарах;

- вміти розповідати про засвоєне, вивчене;

- будувати логічно закінчене повідомлення;

- висловлювати власну думку, вміти аргументувати свої оціночні судження;

5) організаційні вміння:

- організовувати свій час, уникати марної трати часу;

- організовувати свою діяльність: робочий час та кошти;
- контролювати свої дії, емоції, рухи, міміку;
- організовувати свою громадську діяльність;
- організовувати свою науково-дослідницьку діяльність;
- накопичувати інформацію так, щоб нею можна було користуватися.

Отже, готовність студентів до навчальної діяльності оцінюється за такими критеріями: рівень успішності, що відображає ступінь засвоєння знань; рівень задоволеності навчанням, що відображає позитивне відношення до навчальної діяльності (процесу пізнання, навчальних предметів, авторитету керівників і викладачів, однокурсників у групі); наявність внутрішньої мотивації навчання, пов'язаної з особистісною самореалізацією студентів не тільки за результатами навчання, але і безпосередньо в самому процесі навчальної діяльності; ступінь оволодіння навчальними вміннями (гностичних, проектувальних, конструктивних, комунікативних, організаційних).

2.3. Обґрунтування інноваційних педагогічних умов підвищення готовності студентів до навчальної діяльності

Виявлення характерних особливостей навчального процесу та обґрунтування педагогічних умов, що сприяють підвищенню готовності студентів до навчальної діяльності, виступає кінцевим результатом реалізації моделі.

Для того щоб студент займав активну позицію в процесі професійної підготовки, необхідно застосовувати таку технологію навчання, яка забезпечувала б генералізацію певних почуттів, емоцій, мотивів, що призведе до формування динамічного стереотипу в його мисленні і поведінці. Велику роль у цій технології відіграють використання активних та інтерактивних форм проведення занять, спрямованих на аналіз реальних професійних ситуацій

(ділові та рольові ігри, групові дискусії, розбір конкретних ситуацій); технології розвитку практичного мислення: ключові терміни, переплутані логічні ланцюжки, таблиця «знаю – хочу дізнатися – дізнався», опитування один одного, типові завдання за спеціальністю.

Основна мета – орієнтація на впровадження особистісно-орієнтованого типу освіти, яка ставить за мету реалізацію закладеного у студенті, що навчається, інтелектуального потенціалу, розвиток у нього самостійності, ініціативи і ключових умінь, необхідних для успішної навчальної та у подальшому професійної діяльності.

Мова йде про створення інноваційного навчально-методичного комплексу, що стимулює мотивацію студентів, створює умови для підвищення їх готовності до навчальної діяльності.

Показники інноваційного навчально-методичного комплексу.

Педагогічні умови, які традиційно забезпечують навчальну діяльність студентів, що включають до себе весь навчально-методичний комплекс (навчальні плани і програми, дидактичні матеріали, методичні розробки і рекомендації, діагностичний інструментарій щодо оцінки знань, умінь, навичок, а також діяльність викладача щодо організації групової роботи студентів з використанням сучасних освітніх технологій).

Разом з тим постановка інноваційних цілей і завдань, зокрема, мети підвищення готовності студентів до навчальної діяльності передбачає розробку нових або істотну модифікацію наявних педагогічних умов. Вважаємо, що підвищенню готовності студентів до навчальної діяльності сприяє комплекс інноваційних педагогічних умов, що включає до себе:

– комплекс навчальних програм, спрямований на освоєння взаємопов'язаних загальнокультурних та професійних компетенцій побудованих на модульному принципі;

– інноваційні технології і форми підвищення готовності студентів до навчальної діяльності;

– самостійну дослідницьку діяльність студентів, спрямовану на розвиток у них мотивації навчання та самоосвіти як складової частини готовності.

Крім того, педагогічні умови передбачають наявність інших компонентів: дидактичний матеріал, методичні розробки і рекомендації, діагностичний інструментарій і, найголовніше, діяльність викладача щодо організації групової роботи зі студентами з використанням сучасних освітніх технологій.

Суттєвою складовою інноваційного навчально-методичного комплексу виступають: комплекс навчальних програм, спрямований на освоєння взаємопов'язаних загальнокультурних та професійних компетенцій побудованих за модульним принципом.

Як вже було зазначено, навчання здійснюється в рамках кредитно-модульної системи.

Структура кожного модуля включає в себе:

– введення в модуль, групу дисциплін, що складають ядро загальнопрофесійної підготовки;

– базовий модуль, стрижнем конструювання тематики яких є зміст і основні напрями діяльності.

Навчання за модульною програмою передбачає широке залучення засобів предметної та образотворчої наочності, технічних засобів навчання, дидактичних матеріалів.

Контрольний модуль логічно завершує кожен модуль, носить змістовно-діяльнісний характер і здійснюється, як правило, у формі тестування.

Завершується навчання міждисциплінарним екзаменом, що проводиться у формі тестування. Комплексній оцінці і перевірці підлягають знання та вміння, які необхідні студентам для виконання службових завдань.

Професорсько-викладацьким складом ЗВО розроблено робочі зошити, які активно використовуються у процесі навчання і заповнюються студентами протягом усього періоду навчання. Робочий зошит являє собою конспект за модулем, який учні можуть використовувати в подальшій професійній діяльності. У робочий зошит включені зразки заповнення службових

документів, послідовність дій у тих чи інших ситуаціях. Робочий зошит видається кожному студентові за програмою. Впровадження комплексу навчальних програм, спрямованих на освоєння взаємопов'язаних загальнокультурних та професійних компетенцій і побудованих за модульним принципом, дозволило підвищити практичну спрямованість у навчанні та активізувати пізнавальну діяльність студентів.

Інноваційні технології і форми підвищення готовності студентів до навчальної діяльності.

Серед сучасних технологій навчання особливу роль грає використання різних видів семінарів та ігрових методів, тому у викладанні профільних дисциплін збільшено кількість годин, відведених на семінарські заняття, які вибудовуються по-різному. У зв'язку з цим однією з основних завдань, що постає перед професорсько-викладацьким складом ЗВО, є збільшення частки занять, що проводяться з використанням інтерактивних форм з одночасним скороченням занять лекційного типу. Наведемо приклади найбільш часто використовуваних форм інтерактивних занять.

Ігрові методи. Ігри, що застосовуються в педагогічній практиці вишів, відносяться до активних методів навчання. Це пояснюється тим, що в них, як правило, переважає продуктивно-перетворювальна діяльність студентів.

У грі розвивається продуктивне творче пошукове мислення студентів, але не в цілому, а відповідно до виконання майбутніх посадових обов'язків і функцій. В ході гри є можливість скасувати рішення, яке виявилось невдалим, повернутися назад і ухвалити інше, для того щоб визначити його переваги та недоліки порівняно з уже випробуваними [53, с. 78]. При цьому одна і та ж ігрова ситуація може програватися кілька разів, для того щоб дати можливість тим, хто навчається, побувати в різних ролях і запропонувати в них свої рішення.

Навчальні ігри розвивають та закріплюють у студентів навички самостійної роботи, вміння професійно мислити, вирішувати завдання і вести

керівництво колективом, приймати рішення та організувати їх виконання. В ході гри у студентів виробляються такі вміння і навички:

- збір та аналіз інформації, яка є необхідною для прийняття рішень;
- прийняття рішень в умовах неповної чи недостатньо достовірної інформації, оцінки ефективності прийнятих рішень;
- аналіз певного типу завдань;
- встановлення зв'язків між різними сферами майбутньої професійної діяльності;
- робота в колективі, вироблення колегіальних рішень з використанням прийомів групового мислення;
- абстрактного та образного мислення як основи ефективного творчого використання системного підходу до дослідження явищ.

Семінар з використанням методу аналізу конкретних ситуацій полягає в тому, що викладачем на занятті створюються конкретні ситуації, взяті з професійної практики. У цьому випадку від учнів вимагається глибокий аналіз запропонованої ситуації і практичне рішення поставленого завдання [55, с. 96]. При вирішенні конкретної ситуації, студенти діють як в реальній практиці: аналізуючи її, використовуючи свій досвід, а також застосовуючи ті способи, засоби та критерії аналізу, які ними були засвоєні в навчальному процесі. Під впливом навчальної роботи над конкретною проблемою традиційні підходи поступово руйнуються, відкидаються самими навчаються як непродуктивні. Формується нова система прийомів і способів роботи. Змінюється характер поглядів студентів, вони знаходять здатність робити те, чого раніше не вміли.

Семінар з елементами проблемності. У семінарах, побудованих з урахуванням принципу проблемності, робота учнів, що спрямовується викладачем за допомогою спеціально підібраних проблемних ситуацій, що спонукає самостійно і активно шукати відповіді на поставлені питання.

Структурними елементами проблемного семінару стають навчальна проблема, проблемна ситуація, проблемне питання. Виділяючи вузлові питання теми семінару, викладач послідовно об'єднує їх так, щоб активізувати увагу

аудиторії, забезпечити спільний пошук рішення. При цьому проблемність питань, розглянутих на семінарі, може бути забезпечена ігровим початком семінару, в основі якого використовується реальна ситуація, життєво важлива для майбутньої діяльності фахівця.

Семінар з використанням «сократівського» методу навчання своєю назвою зобов'язаний давньогрецькому філософу Сократу, який вчив мислити, залучаючи співрозмовника в опитувально-відповідну бесіду. Такі семінарські заняття є гнучкою формою спільної творчої діяльності викладача і студентів. Питання, що задаються, повинні змушувати їх постійно розмірковувати, доводити і відстоювати свої позиції, думки. Сутність «сократівського» методу полягає у самостійному визначенні основних понять і дефініцій, що підлягають засвоєнню. Питання будуються викладачем за принципом критичного ставлення до догматичних тверджень [55, с. 112]. Розкриттям протиріч усувається уявне знання. Таким чином, завдання педагога, що використовує «сократівський» метод навчання полягає в тому, щоб за допомогою певним чином підібраних питань допомогти студенту знайти відповідь і тим самим привести його від невизначених уявлень до логічно ясного знання обговорюваного предмета. Використання «сократівського» методу в ході семінару дозволяє також виявити прогалини в знаннях студентів, підвищує їх інтерес до досліджуваної проблеми, сприяє активному засвоєнню знань, формує і розвиває навички самостійної роботи і ведення дискусії.

Семінар з використанням методу «мозкової атаки». Метод «мозкової атаки» («мозкового штурму») – це максимально напружена творча розумова робота групи людей за рішенням складної інтелектуальної задачі в гранично стислі терміни. Він сприяє динамічності розумових процесів, абстрагування від звичних поглядів і стереотипів, зосереджених на якій-небудь конкретної мети. Основною суттю методу є генерування будь-яких, можливо найнеймовірних, фантастичних, парадоксальних ідей поза всякої критики з подальшим їх аналізом, оцінкою, порівнянням і вибором найкращого варіанта рішення [54, с.

112]. Особливу увагу необхідно приділяти структурі семінару, логічності переходів від одного етапу до іншого.

Семінар з використанням методу «круглого столу». Цей метод – різновид діалогу. Він вимагає від викладачів або залучених фахівців реалізації принципу колективного обговорення проблеми, вміння поєднати елементи докази і переконання в ході дискусії [63, с. 40]. Ведучий круглого столу (не обов'язковим повинен бути викладач) прагне забезпечити основні принципи відомого полемічного кодексу честі (взаємна інтелектуальна терпимість і довіру учасників, об'єктивність, щирість, енергійність, відвертість, певний рівень емоційної напруженості, розумна частка гумору).

Круглий стіл може проводитися за участю як викладачів, які спеціалізуються на окремих розділах навчальної дисципліни, так і запрошених для цих цілей фахівців [63, с. 41]. Цей метод використовується в тих же випадках, що і лекція-консультація; відмінність в тому, що викладачем виступає не один, а кілька фахівців, а також використовується різне обладнання приміщення, розміщення учасників і стиль спілкування.

Розробляючи, плануючи і проводячи семінарські та ігрові заняття, викладачі повинні ясно уявляти собі їх дидактичні особливості. У цьому розумінні важко переоцінити роль системи підвищення кваліфікації педагогів, яка, в свою чергу, включає в себе:

- систематичну самостійну роботу (самоосвіту) з метою поглиблення знань у галузі з якої викладається дисципліна, з психолого-педагогічної точки зору методики викладання;

- науково-методичну роботу, спрямовану на створення навчально-методичних комплексів з дисциплін і на вдосконалення змісту, методів і організаційних форм навчання;

- участь викладачів у роботі науково-методичних конференцій і семінарів;

- вивчення, узагальнення та впровадження передового педагогічного досвіду;

- спільне відвідування занять з їх подальшим аналізом;
- атестацію викладачів на відповідну кваліфікаційну категорію;
- стажування професорсько-викладацького складу у відповідності зі спеціалізацією;
- організацію семінарів педагогічної майстерності для молодих викладачів.

Інноваційний навчально-методичний комплекс, про який йде мова, створюється і вдосконалюється виключно силами педагогів, яким теж потрібно надавати постійну підтримку в їх творчих починаннях.

Самостійна дослідницька діяльність студентів.

Як уже вказувалося, ми розглядаємо навчальний процес у ЗВО з позиції впровадження особистісно-орієнтованого навчання. При цьому особлива увага спрямована на розвиток самостійності та практичної ініціативи студентів. У зв'язку з цим важливою частиною інноваційних педагогічних умов є самостійна дослідницька діяльність студентів.

Зазначимо лише, що в задачі дослідницької діяльності студентів входять такі компоненти, які безпосередньо впливають на підвищення готовності до навчання в цілому: розвиток творчого мислення, ерудиції, вироблення нестандартних підходів до вирішення виникаючих проблем, розширення кругозору; вироблення спеціалізованих психологічних особливостей (гнучкість мислення, його випереджальний характер, високий професіоналізм, компетентність тощо); поглиблене і творче освоєння навчального матеріалу; навчання застосуванню теоретичних знань у практичній діяльності.

Отже, за результатами моделювання процесу підвищення готовності студентів до навчальної діяльності у ЗВО нами було встановлено:

1. У процесі дослідження розроблена педагогічна модель підвищення готовності студентів до навчальної діяльності, що включає до себе найбільш суттєві структурні, змістовні і процесуальні моменти. При цьому об'єктом моделювання виступає сам процес підвищення готовності студентів, а очікуваним кінцевим результатом – виявлення характерних особливостей цього

процесу та обґрунтування комплексу інноваційних педагогічних умов, що сприяють підвищенню готовності.

2. Готовність студентів до навчальної діяльності актуалізується у мисленні, мотивації, поведінці і оцінюється за такими критеріями: рівень успішності, рівень задоволеності навчанням, наявністю вираженої внутрішньої мотивації навчання і ступенем оволодіння навчальними вміннями. Мотив є внутрішнім, якщо в умовах навчальної діяльності з оволодіння змістом навчального предмета виступає одночасно і мотивом, і метою. Внутрішні мотиви пов'язані з пізнавальною потребою студента, задоволенням, одержуваням від навчання як процесу пізнання та самореалізації в якості учня.

3. Обґрунтовано, що на процес підвищення готовності студентів до навчальної діяльності впливають в основному інноваційні педагогічні умови. У представленій моделі ці умови включають до себе:

- комплекс навчальних програм, спрямованих на освоєння взаємопов'язаних загальнокультурних та професійних компетенцій побудованих на модульному принципі;

- інноваційні технології і форми підвищення готовності студентів до навчальної діяльності;

- самостійну дослідницьку діяльність студентів, спрямовану на розвиток у них мотивації навчання та самоосвіти, як складової частини готовності.

4. Доведено також, що суттєвою складовою інноваційного навчально-методичного комплексу виступають сучасні педагогічні технології і форми підвищення готовності студентів до освоєння спеціальних дисциплін, до яких відносяться: широке використання активних та інтерактивних форм проведення занять, спрямованих на аналіз реальних професійних ситуацій (ділові та рольові ігри, розбір конкретних ситуацій); технології розвитку практичного мислення: ключові терміни, переплутані логічні ланцюжки, типові задачі за спеціальностями.

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ПІДВИЩЕННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

3.1. Методика проведення експериментальної роботи з підвищення готовності студентів до навчальної діяльності

Під педагогічним експериментом, як зазначає Ю.К. Бабанський, розуміється «комплекс методів дослідження, який забезпечує науково обґрунтовану і доказову перевірку правильності висунутої гіпотези». Педагогічний експеримент передбачає здійснення порівняння, аналізу та вибору оптимального варіанту організації і здійснення педагогічної діяльності.

Педагогічні експерименти можуть бути природними, тобто проводяться в звичайних умовах навчання і виховання, але можуть бути і лабораторними, для проведення яких створюються спеціальні умови [14, с. 56]. В практиці педагогічних досліджень, як правило, використовуються саме природні експерименти. У цьому дослідженні експеримент також здійснювався в природних умовах навчального процесу Запорізького економіко-правничого коледжу ЗНУ.

Погоджуючись із Е.В. Бережної і В.В. Краєвським, ми виділяємо наступні найважливіші умови ефективності експерименту:

- попередній ретельний аналіз досліджуваного явища, вивчення теорії і практики з метою максимального вивчення поля експерименту та його завдань;
- конкретизація гіпотези; вибір найкращих засобів для її докази;
- чітке формулювання завдань експерименту; визначення ознак, критеріїв, за якими будуть вивчатися явища, кошти, оцінюватися результат.

При розробці методики та програми експериментальної роботи ми виходили з необхідності експериментального підтвердження гіпотези дослідження про те, що процес підвищення готовності студентів до навчальної

діяльності у закладі вищої освіти буде ефективним, якщо реалізувати у навчальному процесі систему педагогічного забезпечення, що включає:

- комплекс навчальних програм, спрямований на освоєння взаємопов'язаних загальнокультурних та професійних компетенцій побудованих на модульному принципі;

- інноваційні технології і форми підвищення готовності студентів до навчальної діяльності;

- самостійну дослідницьку діяльність студентів, спрямовану на розвиток у них мотивації навчання та самоосвіти, як складової частини готовності.

У зв'язку з цим експериментальна частина дослідження полягала у створенні в коледжі на базі спеціальності «право» інноваційних педагогічних умов (що відрізняються від традиційних педагогічних умов, існуючих на спеціальності «соціальна педагогіка») та визначення ступеня впливу цих умов на рівень готовності студентів до навчальної діяльності. У процесі експерименту відстежувалися і аналізувалися насамперед змістовні характеристики педагогічних умов (зокрема, характеристики інноваційності). Одночасно визначалися критерії рівня готовності студентів до і після навчання, як інноваційних, так і в традиційних умовах, а потім узагальнювалися, аналізувалися і порівнювалися результати здійсненого педагогічного впливу.

У проведенні експериментальної роботи ми виділили три основних етапи: підготовчий, етап проведення експерименту, етап аналізу результатів.

На підготовчому етапі здійснювалося планування експерименту, визначалися предмет, мета і завдання експерименту, а також логіка використання констатувальної та формувальної частин експерименту. Вибиралися учасники та було визначено експериментальну та контрольну групи.

Конкретизація предмета, мети та завдань експериментальної роботи.

Предметом експериментальної роботи є організація та проведення експерименту з підвищення готовності студентів до навчальної діяльності у процесі навчання.

Мета експериментальної роботи полягала в тому, щоб в реальному навчальному процесі показати, що інноваційні педагогічні умови дійсно сприяють підвищенню готовності студентів до навчальної діяльності.

Завдання експериментальної роботи:

- забезпечити створення і впровадження інноваційних педагогічних умов навчання студентів за спеціальністю «право»;
- визначити рівні готовності студентів до і після експерименту;
- показати, що інноваційні педагогічні умови дійсно сприяють підвищенню готовності студентів до навчальної діяльності.

Для досягнення мети і вирішення поставлених завдань використовувалися наступні методи:

- опитувально-діагностичні – інтерв'ювання; бесіди зі студентами, викладачами, анкетування, опитування;
- обсерваційні – педагогічне спостереження (пряме і непряме);
- методи обробки і представлення інформації – обробка і порівняльний аналіз одержаних даних з графічним представленням результатів.

Етап проведення експерименту включає констатувальний експеримент з визначення вихідного рівня готовності студентів першого курсу до навчальної діяльності та формувальний експеримент, в якому передбачається визначити, як зміниться рівень готовності у студентів експериментальної і контрольної груп.

В якості експериментальної групи (26 студентів) взято студентів спеціальності «право», оскільки саме на цій спеціальності здійснювалася розробка та впровадження інноваційних педагогічних умов. Контрольну групу (28 студентів) склали студенти спеціальності «соціальна педагогіка», де педагогічні умови суттєво не змінювались, тобто носили переважно традиційний характер.

На етапі аналізу результатів проведена обробка та узагальнення отриманих даних та здійснено порівняльний аналіз показників готовності до навчальної діяльності експериментальної і контрольних груп, з представленням результатів у графічній формі.

3.2. Організація та проведення експериментальної роботи

Експериментальна робота з підвищення готовності студентів до навчальної діяльності проводилась на базі Запорізького економіко-правничого коледжу ЗНУ (спеціальності «право» та «соціальна педагогіка»). Робота здійснювалася в три етапи.

На першому етапі здійснювалася розробка методики експериментальної роботи, підготовка та проведення констатувального експерименту.

На другому етапі – підготовка і проведення формувального експерименту.

Третій етап був присвячений аналізу, систематизації та узагальненні результатів експериментальної роботи. На цьому етапі проводився аналіз ефективності експериментальної роботи; зіставлялися данні констатувального та формувального експериментів, проводився аналіз, узагальнення та графічне представлення отриманих матеріалів.

На констатувальному етапі експерименту визначалося стан готовності до навчальної діяльності у студентів першого курсу. В експерименті взяли участь студенти двох спеціальностей «право» та «соціальна педагогіка».

Маючи ідентичні умови при вступі, студенти цих двох спеціальностей опинилися в різних педагогічних умовах: студенти спеціальності «соціальна педагогіка» в традиційних умовах навчання, а студенти спеціальності «право» в інноваційних, цілеспрямовано створених умовах. Відповідно до моделі підвищення готовності студентів до навчальної діяльності, її стан визначався за трьома критеріями: усередненого рівня успішності (відбиває рівень засвоєння знань), наявності внутрішньої мотивації та ступеня задоволеності навчанням, в якій відображається наявність позитивного емоційного ставлення до навчальної діяльності.

Визначення усередненого рівня успішності.

В якості першого критерію було визначено середній бал успішності за результатами першого семестру з основних навчальних предметів. В кожній

групі підраховувалась кількість і визначався відсоток студентів, які мають низький рівень успішності до – 3,3 бала, середній рівень – до 4,0 балів і високий – більше 4,0 балів. Результати виявлення усередненого рівня успішності з кожної групи студентів і різниця значень між групами наведені в таблиці 3.1

Таблиця 3.1

Усереднений рівень успішності студентів контрольної та експериментальної груп (перший зріз)

Групи студентів	Кількість студентів, % від загального числа		
	низький до 3,3 бала	середній до 4,0 бала	високий більш 4,0 балів
Експериментальна група	42	46	12
Контрольна група	43	46	11
Різниця між групами студентів	1	0	1

За результатами усередненого рівня успішності студентів (за п'ятибальною шкалою) можна зробити висновок про наявність у більшості студентів низького і середнього рівня успішності: до 3,3 бала мають 42% і 43% студентів експериментальної та контрольної груп відповідно; до 4,0 балів – 46% і 46% студентів. Високий рівень успішності (більше 4,0 балів) виявився лише у 12% студентів ЕГ та у 11% студентів КГ. При цьому різниця між групами в рівнях успішності студентів за всіма рівнями виявилася незначною – всього 0-1 балів.

Оцінювання критерію внутрішньої мотивації навчальної діяльності.

В якості другого критерію готовності до навчальної діяльності нами було обрано критерій внутрішньої мотивації. Як зазначалося у другому розділі, мотив є внутрішнім, якщо він співпадає з метою діяльності. В умовах навчальної діяльності оволодіння змістом навчального предмета являє собою мету навчання, яке в цьому випадку починає носити характер самостійної

навчальної діяльності. Іншими словами, домінування внутрішньої мотивації характеризується проявом власної активності студента.

Як вже було зазначено, внутрішні мотиви пов'язані з розвитком у студентів пізнавальної потреби і одержуваням внаслідок цього задоволенням від процесу навчання. При розвиненій внутрішньої мотивації студент активно включений у навчальний процес, внаслідок чого навчальна діяльність у цілому доставляє йому переважно позитивні емоції.

Таким чином, наявність внутрішньої мотивації навчання виступає одним із важливих критерій рівня готовності студента до навчальної діяльності. При цьому в якості мотиваційного показника характеристики готовності студентів експериментальної та контрольної груп може бути використано чисельне значення кількості людей, що мають різний (низький, середній, високий) рівень внутрішньої мотивації у даної групи.

Для оцінки критерію мотиваційного компонента готовності у дослідженні було використано стандартизовану Методику діагностики структури навчальної мотивації (автор Т.Д. Дубовицька). Дана методика дозволяє виявляти спрямованість і рівень розвитку внутрішньої мотивації навчальної діяльності студентів при вивченні ними тих чи інших навчальних предметів. У нашому дослідженні з'ясувалося узагальнене ставлення студентів до основних навчальних дисциплін. При цьому опитування проводилося анонімно, а узагальнювались результати по кожній спеціальності. Повністю методика оцінки ставлення до навчальної діяльності, за допомогою якої виявлявся рівень задоволеності навчанням, представлена у Додатку А.

Процедура опитування полягає в тому, що кожному респонденту пропонується список з переліком суджень і запропонованих варіантів відповідей. Відповіді по кожному судженню у вигляді плюсів і мінусів записуються або на спеціальному бланку (або просто на аркуші паперу) навпроти порядкового номера судження: вірно (+ +); мабуть, вірно (+); мабуть, невірно (-); невірно (- -).

Обробка проводиться у відповідності з ключем. Чим вище сумарний бал, тим вище показник внутрішньої мотивації навчання.

Акцент був зроблений на з'ясування внутрішніх мотивів, які співпадають з метою навчальної діяльності. В умовах навчальної діяльності у ЗВО це означає, що оволодіння змістом навчального предмета виступає для студента одночасно і мотивом, і метою.

Результат виявлення рівня внутрішньої мотивації у студентів експериментальної та контрольної груп наведено в таблиці 3.2. Як свідчать отримані дані, у студентів обох спеціальностей переважає середній рівень внутрішньої мотивації, хоча досить багато і тих, у кого цей показник нижче середнього (27% і 25%). Різниця між спеціальностями і в цьому випадку виявилася незначною – не більше 3%.

Таблиця 3.2

Результат виявлення рівня внутрішньої мотивації до навчання у студентів контрольної та експериментальної груп (перший зріз)

Групи студентів	Рівень внутрішньої мотивації, % від загальної кількості студентів		
	Низький	Середній	Високий
Експериментальна група	27	63	8
Контрольна група	25	64	11
Різниця між групами студентів	2	1	3

Із результатів виявлення двох критеріїв готовності: рівня успішності навчання та рівня внутрішньої мотивації, видно, що обидві групи студентів досить однорідні за своїм складом. Це дало можливість на формуальному етапі експерименту використовувати обидві групи як дві рівноцінні групи респондентів – експериментальну і контрольну.

Оцінювання ступеня задоволеності навчанням.

Третій критерій готовності – наявність позитивного ставлення до навчальної діяльності. Категорія «ставлення» досить складна для проведення

масового дослідження, тому для виявлення третього чинника готовності студентів до навчальної діяльності було проведено вивчення ступеня задоволеності навчанням – показник, у якому виявляється позитивне ставлення.

Головна мета виявлення цього критерію на констатувальному етапі експерименту полягала в тому, щоб визначити наявність серед студентів обох груп тих, хто з якихось причин абсолютно незадоволений процесом навчання (розчарований, не справляється з вимогами, що не хоче продовжувати навчання тощо). Очевидно, що у таких студентів готовність до навчання є сильно зниженою або взагалі відсутня. І надалі недоцільно намагатися підвищувати їх готовність за допомогою вдосконалення педагогічних умов, оскільки вони навряд чи сприймуть такий «тонкій» педагогічний вплив, а загальна картина готовності, усереднена по цілому потоку студентів, буде істотно викривлена. Іншими словами, якщо спочатку незадоволених навчанням студентів виявиться значна кількість в групі, то їх слід виключити з формувального експерименту.

Методика оцінки відношення до навчальної діяльності (автор Л.В. Міщенко) являє собою шість двополярних шкал з основними факторами, що суттєво впливають на задоволеність. Шкали розроблені для невербальної самооцінки респондентами свого ставлення до процесу навчання у ЗВО. Опитувальні аркуші з повним текстом інструкції і двополярними шкалами за шістьма факторами роздаються кожному респондентові. Повністю методика оцінки ставлення до навчальної діяльності, за допомогою якої виявлявся рівень задоволеності навчанням, представлена у Додатку Б. Для загальної характеристики процесу наведемо оцінну шкалу.

Вербальна інтерпретація показників шкали:

А – повністю задоволений процесом навчання;

В – цілком задоволений процесом навчання;

С – скоріше задоволений, ніж незадоволений;

Д – не знаю;

Е – скоріше незадоволений, ніж задоволений;

Ф – у цілому незадоволений процесом навчання;

G – зовсім незадоволений процесом навчання.

Вербальна і числова інтерпретація шкали представлені тільки в ключі для оцінки результатів, оскільки внесення їх в опитувальні листи, як показала практика, часто заважає респондентам проявити своє безпосереднє емоційне ставлення до процесу діяльності.

При використанні методики важливо забезпечити умови отримання щирих відповідей. Для цього опитування має проводитися анонімно і здійснюватися сторонніми особами, які не є кураторами та викладачами опитуваних. У разі роботи в навчальній групі інструкція обов'язково повторюється вголос з підтвердженням анонімного характеру опитування і пропозицією самостійно зібрати заповнені аркуші («передайте, будь ласка, заповнені листи по колонках вперед – з задніх столів на перші»). Останнє підвищує впевненість респондентів у тому, що персонального відстеження результатів не передбачається.

Отримані результати дозволяють зробити висновок про те, що в цілому абсолютна більшість студентів задоволена процесом навчання в достатній мірі по всіх шести факторів:

- соціальна значимість навчання (висока оцінка в суспільстві);
- можливість займатися улюбленою справою;
- хороші відносини з педагогами;
- хороші відносини в навчальній групі;
- відповідність характеру і здібностям;
- можливості особистісного саморозвитку.

Незадоволених або зовсім незадоволених процесом навчання серед студентів обох груп виявилось менше 4%. Часткове незадоволення відбувалося внаслідок того, що стало неможливо займатися улюбленою справою, відчувають лише 8% та 7% студентів.

Основні висновки за даними.

Отже, за результатами констатувального етапу експерименту виявлено основні критерії стану готовності студентів до навчальної діяльності. Обидві

групи – студенти спеціальності «право» (64 особи) та студенти спеціальності «соціальна педагогіка» (50 осіб) – мають достатній початковий рівень готовності до навчальної діяльності. Це підтверджено кількісними характеристиками трьох основних критеріїв готовності: рівня успішності, рівня внутрішньої мотивації та ступеня задоволеності навчанням.

Більш того, порівняння вихідних критеріїв готовності двох груп студентів між собою показало, що обидві групи студентів досить однорідні за своїм складом. Це дозволяє на формульованому етапі експерименту використовувати обидві групи як дві рівноцінні – експериментальну і контрольну.

Таким чином, результати констатувального етапу експерименту дозволяють використовувати отримані дані за точку відліку при плануванні формульованого експерименту з вивчення динаміки змін готовності у процесі навчальної діяльності в умовах коледжу.

Формульовальний етап експерименту.

Основна мета формульованого експерименту полягала в тому, щоб показати, що під впливом інноваційних педагогічних умов здійснюється підвищення готовності студентів до навчальної діяльності. У відповідності з цим передбачалося перевірити ефективність розробленої педагогічної моделі: для цього необхідно було відстежити динаміку підвищення готовності студентів до навчальної діяльності, показавши наявність відповідних кількісних і якісних змін готовності.

У формульованому експерименті взяли участь студенти тих же двох груп. Студенти спеціальності «соціальна педагогіка» склали контрольну групу, тому що вони продовжували навчатися в традиційних педагогічних умовах. Тоді як студенти спеціальності «право» склали експериментальну групу: вони навчалися в інноваційних педагогічних умовах, створених зусиллями педагогів коледжу.

Відповідно до розробленої педагогічної моделі підвищення готовності студентів до навчальної діяльності інноваційні педагогічні умови передбачають наявність інших перетворених компонентів, зокрема: інноваційний

дидактичний матеріал, методичні розробки і рекомендації, діагностичний інструментарій і найголовніше – діяльність викладача щодо організації групової роботи студентів з використанням сучасних освітніх технологій.

Для підсилення доказової бази формувального експерименту було розроблено і проведено у кожній групі студентів експертну оцінку ступеня оволодіння навчальними вміннями, оскільки саме навчальні вміння є передумовою наявності вольового компоненту готовності. Ця робота в рамках формувального експерименту становила досить значну частину дослідження. У ній взяли участь студенти обох груп: контрольної і експериментальної.

На цьому етапі стало зрозумілим, що потрібен критерій, який відображав би рівень розвитку вольового компоненту і дозволяв визначити, що студенти можуть робити в процесі навчання, а не тільки те, що вони знають або хочуть робити. У зв'язку з цим було поставлено завдання експертної оцінки ступеня володіння навчальними вміннями.

На відміну від критерію успішності, який є традиційним практично в будь-якій системі навчання, визначення характеристик навчальних умінь представляє значну проблему. Особливо коли йдеться не просто про конкретні предметні уміння, наприклад, вирішувати ті чи завдання, виконувати певні навчальні дії за заданим алгоритмом і т. п., а коли необхідно з'ясувати ступінь володіння загальними вміннями, які характеризують готовність студента до навчальної діяльності як такої. Це, зокрема, такі загальні навчальні уміння, як: уміння виділяти головне в тексті або повідомленні викладача, вміння виявляти зв'язки між явищами, зображати їх у таблицях, схемах; користуватися довідковою літературою; робити аналіз, синтез і узагальнення матеріалу; формулювати мету своєї діяльності; формулювати цілі самостійної роботи над навчальними завданнями; складати тези своїх повідомлень; обґрунтовувати правильність обраної логіки викладу і т. п.

Щоб оцінити ступінь володіння цими або іншими навчальними вміннями було використано метод експертних оцінок у комплексі з самооцінкою. Обрана методика оцінювання ступеня володіння навчальними вміннями (автор

Н.В. Кузьміна) включає в себе в якості основних 30 навчальних умінь. Процедура оцінювання передбачає участь самого студента (самооцінка) і трьох «експертів» – однокурсника, куратора навчальної групи, викладача. П'ятий компонент (середня оцінка) обчислюється як середня величина від чотирьох перших оцінок. Повний текст методики наведений у додатку В.

Процедура оцінювання може бути як індивідуальною, так і груповою, коли студенти працюють під керівництвом ведучого. Готують індивідуальні оцінні листи з переліком всіх 30 навчальних умінь і роздаються кожному студенту спочатку для самооцінки ступеня володіння кожним вмінням за наведеним списком. Потім оціночні листи збираються і передаються найбільш грамотному однокурсникові, який добре знає своїх товаришів по групі. В якості однокурсника-експерта можуть виступати декілька осіб з групи. Однак кожен учасник отримує по одній (на кожне вміння) оцінці однокурсників. Далі оцінку кожного вміння (для кожного студента) здійснюють куратор групи і викладач з профільного предмету. Отримані дані вносяться в комп'ютер, обробляються, підсумовуються, а потім обчислюються середньостатистичні значення по всьому потоку (для підвищення репрезентативності результатів). Оціночний лист включає в себе: прізвище та ім'я студента і шкалу оцінки, перелік з 30 умінь і вертикальні графи, які заповнюються «експертами».

3.3. Аналіз результатів експериментальної роботи

Наукові дослідження з проблеми дослідження показують, що готовність до навчальної діяльності студентів зростає від курсу до курсу та, звичайно, залежить від безлічі причин, а не тільки від педагогічних умов здійснення навчального процесу. Тому важливо було вибрати такі доказові процедури оцінювання результатів експерименту, які б досить переконливо свідчили про відмінності впливу інноваційних і традиційних умов на фактор готовності студентів до навчальної діяльності.

В кінці третього семестру були проведені оціночні процедури для виявлення змін щодо критеріїв готовності. За результатами третього семестру було відстежено зміни щодо: успішності студентів за період формувального експерименту; рівня внутрішньої мотивації для двох груп студентів; ступеня задоволеності навчанням та ступеня володіння студентами навчальними вміннями. Вимірювання зазначених критеріїв здійснювалося аналогічно тому, як це мало місце на констатувальному експерименті.

Визначення рівнів успішності студентів.

Відносні зміни відмінностей між двома групами отримані шляхом порівняння відмінностей, що виникли окремо в КГ і ЕГ під час формувального експерименту представлені в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Порівняння рівня успішності студентів обох група

Етапи експерименту	Усереднений рівень успішності (мають% від загальної кількості)		
	низький до 3,3 бала	середній до 4,0 бала	високий більш 4,0 бала
Експериментальна група			
Перший зріз (2 семестр)	42	46	12
Другий зріз (3 семестр)	19	62	19
Різниця між зрізами	-23	+16	+7
Контрольна група			
Перший зріз (2 семестр)	43	46	11
Другий зріз (3 семестр)	36	50	14
Різниця між зрізами	-7	+6	+3
Різниця між групами студентів			
Перший зріз	1	0	1
Другий зріз	17	12	5

За даними таблиці 3.3 видно, що в результаті експериментальної роботи кількість студентів з низькою успішністю (до 3,3 бала) в експериментальній

групі зменшилася на 18 %, у контрольній групі лише на 7%. А кількість студентів, які мають середній і високий рівень успішності (до 4,0 і вище 4,0 бала відповідно) збільшилася в ЕГ на 16% і 7%, а у ЕГ на 6% та 3% відповідно (рис. 3.1. та 3.2.).

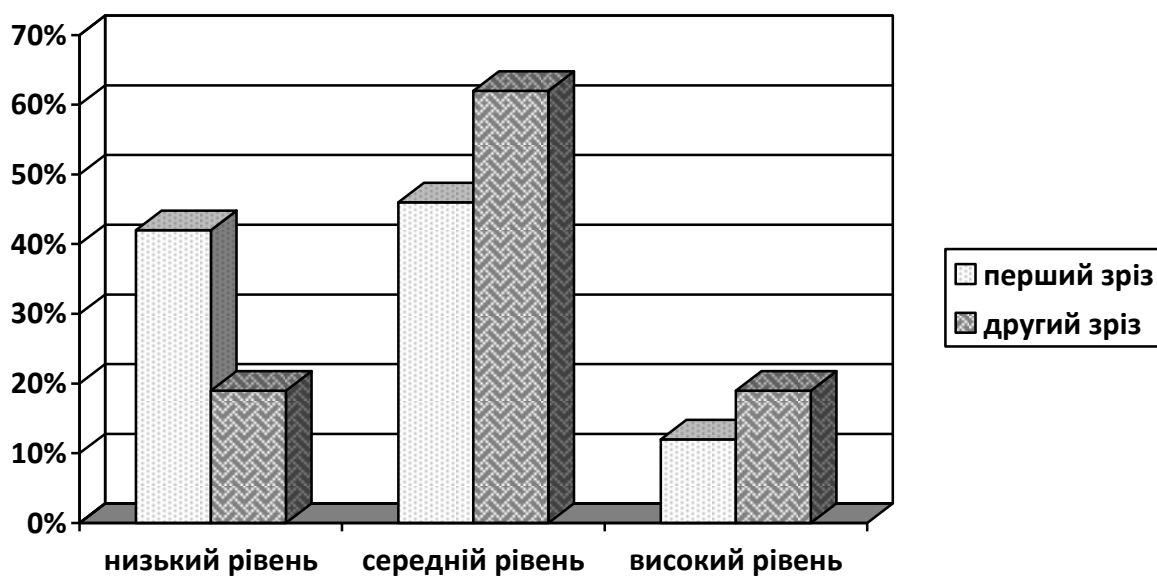


Рис. 3.1. Порівняння рівня успішності студентів експериментальної групи

Важливо підкреслити, що спочатку на констатувальному етапі обидві групи мали близькі характеристики успішності (відмінності не перевищували 0-1%), а в процесі формувального експерименту відбулося явно виражене підвищення успішності у студентів експериментальної групи, порівняно з контрольною групою. Загальна кількість студентів, які мають високий і середній рівень успішності, в експериментальній групі зросла на 23%, в той час як у контрольній групі подібний ріст склав лише 9%, тобто виявився в два з половиною рази слабкіше.

Таким чином, можна констатувати, що за успішністю або показником готовності, що стосується рівня знань, ЕГ виявилася більш успішною, ніж контрольна. Отже, правомірно зробити висновок про більш суттєве підвищення готовності до навчальної діяльності у студентів експериментальної групи порівняно із контрольною.

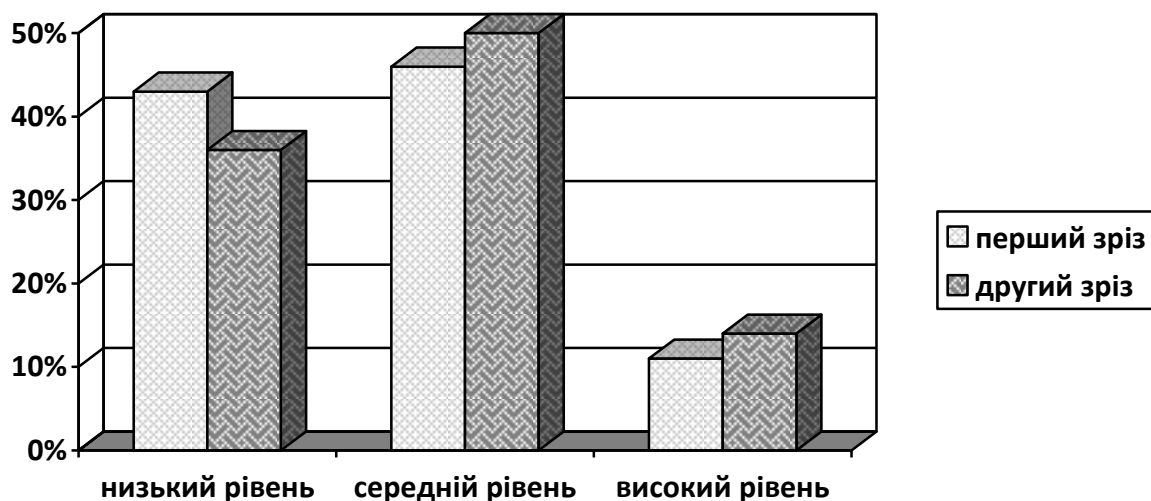


Рис. 3.2. Порівняння рівня успішності студентів контрольної групи

Визначення рівня внутрішньої мотивації студентів.

У процесі формуального етапу експерименту критерії внутрішньої мотивації досить помітно змінилися на краще як у контрольній, так і в експериментальній групах. У той же час, як свідчать отримані дані, в цілому рівень внутрішньої мотивації до навчання у студентів ЕГ виявився більш високим, ніж у студентів КГ (табл. 3.4).

Таблиця 3.4

Зміна рівня внутрішньої мотивації до навчання

Етапи експерименту	Рівні внутрішньої мотивації до навчання у студентів (мають% від загальної кількості)					
	Низький		Середній		Високий	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Перший зріз	25	27	64	63	11	8
Другий зріз	18	12	64	61	18	27
Різниця між першим та другим зрізами	-7	-15	0	-2	+7	+19

Результати зміни рівня внутрішньої мотивації у студентів експериментальної та контрольної груп представлені на рисунках 3.3. та 3.4.

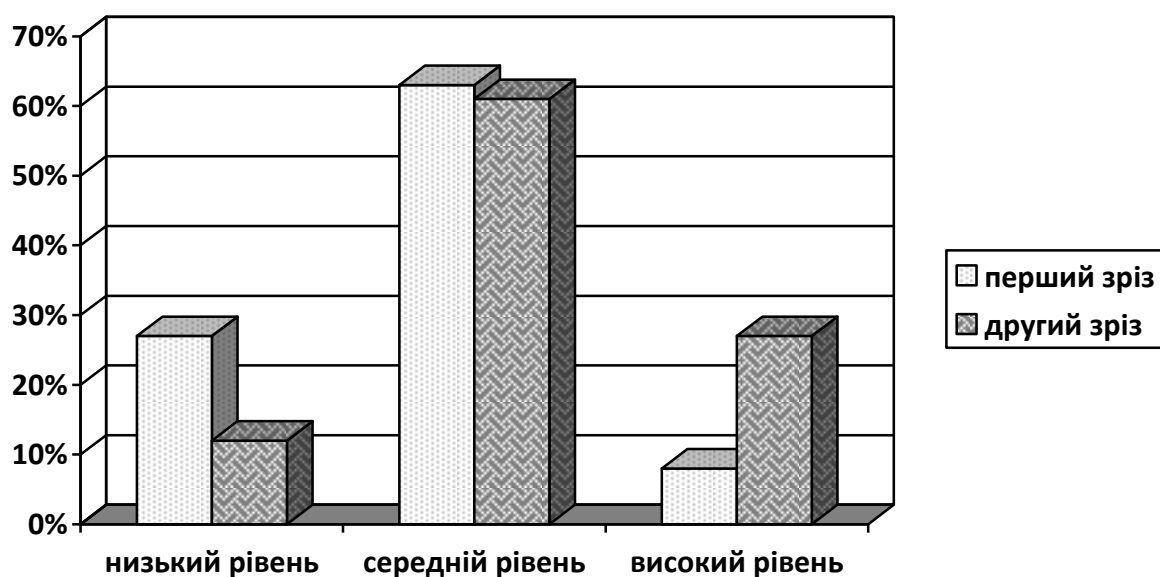


Рис. 3.3. Зміни рівня внутрішньої мотивації до навчання у студентів експериментальної групи

Так в ЕГ кількість студентів з низьким рівнем внутрішньої мотивації знизилася на 15%, а в КГ тільки на 7%. У той же час кількість студентів з високим рівнем внутрішньої мотивації в експериментальній групі зросла на 19%, а в контрольній – зростання кількості студентів з високим рівнем мотивації склало лише 7%, тобто майже в три рази менше.

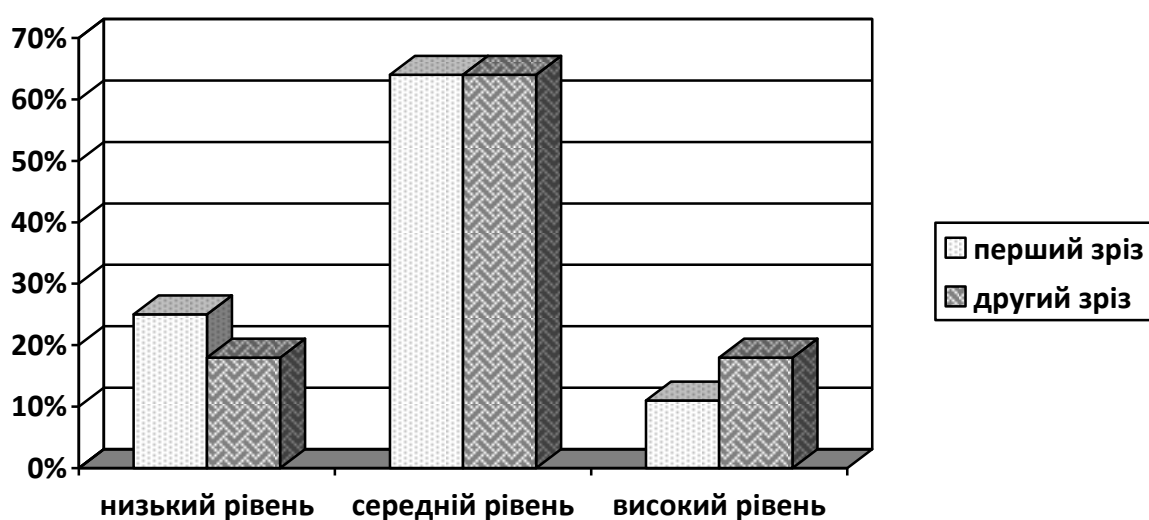


Рис. 3.4. Зміни рівня внутрішньої мотивації до навчання у студентів контрольної групи

Визначення ступеня задоволеності навчанням.

Після проведення формувального експерименту в кожній з двох груп окремо було проведено оцінювання ступеня задоволеності навчанням за допомогою «Методики оцінки ставлення до навчальної діяльності».

Зниження кількості повністю задоволених навчанням студентів у контрольній групі помітно більше, ніж в експериментальній. По фактору «значимість навчання» при деякому погіршенні картини задоволеності по другому зрізу все ж в експериментальній групі майже 60 % студентів «цілком задоволені», в той час як в контрольній групі таких трохи більше 40 %. І якщо в значимому факторі «великі можливості особистісного саморозвитку» показники за кількістю повністю і цілком задоволених студентів в експериментальній групі практично не змінилися від першого зрізу до другого, то у контрольній групі ці показники дещо знизилися – повністю задоволених навчанням стало менше на 7%, а цілком задоволених – на 4 %.

Таким чином, зміна характеристик задоволеності свідчать про більш сприятливий емоційний стан студентів експериментальної групи порівняно з контрольною.

Визначення ступеня володіння студентами навчальними вміннями.

Оцінювання ступеня володіння навчальними вміннями здійснювалося наприкінці формувального експерименту. Для кожного учасника було проведено експертне оцінювання 30 навчальних умінь. Потім дані оброблялися для отримання середньостатистичного по потоку значення оцінки кожного експерта по кожному вмінню.

Отримані оцінки (за вказаною трибальною системою) підсумовувалися окремо для експериментальної і контрольної груп по кожному виду оцінки (самооцінка, оцінка однокурсника, куратора, викладача і середня по всім чотирьом). Потім отримана сума ділилася на кількість студентів у групі, що дозволило отримати для кожної групи по п'ять усереднених оцінок на кожен з 30 видів умінь. Причому, оскільки оцінки були представлені у відносних, усереднених по потоку одиницях, це дозволило порівняти дані двох груп по

кожному вмінню і тим самим оцінити результативність проведеного експерименту.

Отримані дані про ступінь володіння навчальними вміннями у кожній з двох груп студентів мають явно виражене підвищення ступеня володіння навчальними вміннями, і, отже, готовності до навчальної діяльності у студентів експериментальної групи порівняно з контрольною.

Порівняльна характеристика ступеня володіння навчальними вміннями свідчить, що в експериментальній групі студентів, порівняно з контрольною був виявлений відчутний приріст ступеня володіння за всіма 30 навчальними вміннями, хоча й різною мірою – від 8 до 38% за різними вміннями. Найбільший приріст значень середньостатистичних оцінок ступеня володіння отримано за такими видами умінь:

- конспектувати коротко, стисло, своїми словами з елементами кодування - 38%;
- складати план відповіді на семінарі – 35%;
- робити висновки та узагальнення на підставі чужого або власного викладу - 35%;
- самостійно складати таблиці, схеми, малюнки – 27%;
- висловлювати власну думку, уміти аргументувати оціночні судження – 27%;
- користуватися довідковою літературою – 23%.

Наведені дані свідчать про те, що готовність до навчальної діяльності в ЕГ студентів виявилася помітно вище, ніж у КГ.

Динаміка змін ступеня володіння навчальними вміннями свідчать про те, що готовність до навчальної діяльності в експериментальній групі студентів вище, ніж у контрольній.

Таким чином, порівняльний аналіз результатів зміни готовності до навчання у двох групах, одна з яких – контрольна, студенти якої навчалися в традиційних педагогічних умов, а інша – експериментальна, студенти якої навчалися в інноваційних, дозволяє зробити висновок про те, що є не дуже

велике, але явно виражене підвищення готовності до навчальної діяльності у студентів експериментальної групи порівняно з контрольною.

Отже, за результатами експериментальної роботи з підвищення готовності студентів до навчальної діяльності було зроблено наступні висновки:

У процесі формувального експерименту відбулося явно виражене підвищення успішності в експериментальній групі студентів, які навчалися в інноваційних умовах, порівняно з контрольною, яка навчалася в традиційних умовах. Якщо загальна кількість студентів, які мають середній і високий рівень успішності, в експериментальній групі зросла на 23%, то в контрольній групі подібний ріст склав лише 9%, тобто виявився більш ніж в два з половиною рази слабкіше.

І хоча спочатку на констатувальному етапі експерименту обидві групи студентів мали близькі характеристики успішності (відмінності не перевищували 1%), у процесі формувального експерименту кількість студентів, які мають низький рівень успішності (до 3,3 бала) зменшилася в експериментальній групі на 23%, а у контрольній лише на 7%.

Таким чином, можна констатувати, що за успішністю або показником готовності, що стосується рівня знань, експериментальна група виявилася більш успішною, ніж контрольна.

Порівняння результатів, що відображають ступінь задоволеності студентів, забезпечують такі висновки. Зниження кількості повністю задоволених студентів у контрольній групі помітно більше, ніж в експериментальній. Зміна характеристик задоволеності свідчать про більш сприятливий емоційний стан студентів експериментальної групи порівняно з контрольною.

Аналіз показників середніх величин оцінок ступеня володіння навчальними вміннями у студентів двох груп показує, що в експериментальній групі порівняно з контрольною був виявлений суттєвий приріст ступеня володіння по всіх 30 навчальних умінь, хоча й різною мірою – від 8 до 35% за

різними вміннями. Особливо помітним став приріст по таких умінням як: користуватися довідковою літературою; самостійно складати таблиці, схеми, малюнки; висловлювати власну думку, уміти аргументувати оціночні судження; робити висновки та узагальнення на підставі чужого або власного викладу; складати план відповіді на семінарі; конспектувати коротко, стисло, своїми словами з елементами кодування.

Наведена динаміка змін ступеня володіння навчальними вміннями свідчать про те, що готовність до навчальної діяльності в експериментальній групі студентів вище, ніж у контрольній.

Порівняльний аналіз результатів зміни готовності до навчання у двох групах, одна з яких – контрольна, що отримувала знання у традиційних умовах, а інша – експериментальна, студенти якої навчалися в інноваційних, дозволяє зробити висновок про те, що у студентів експериментальної групи готовність до навчальної діяльності виявилася помітно більшою порівняно зі студентами контрольної групи.

ВИСНОВКИ

Теоретичний аналіз проблеми підготовки студентів до навчальної діяльності у ЗВО та отриманих результатів експериментальної роботи дали змогу сформулювати такі висновки:

Аналіз категорії «навчальна діяльність» у закладі вищої освіти було проведено з точки зору особистісно-діяльнісного, середовищного, інтегративно-диференційованого, компетентнісного і контекстного підходів. Саме цей аналіз дозволив виділити перші три підходи в якості концептуальної основи побудови справжнього дослідження: особистісно-діяльнісний підхід дозволяє акцентувати увагу на формуванні особистості студента і всіх його якостей (включаючи готовність до навчання) безпосередньо в діяльності; середовищний підхід дозволяє виявити механізми виникнення ситуації розвитку особистості студента і прояви його особистісної позиції у відборі факторів освітнього середовища ЗВО; компетентнісний підхід до поняття «готовність» включає деякі види компетентності: готовність і здатність навчатися самостійно; готовність вирішувати складні питання; готовність працювати над чим-небудь спірним і викликає занепокоєння; готовність покладатися на суб'єктивні оцінки і йти на помірний ризик; готовність використовувати нові ідеї та інновації для досягнення мети і т.п.

Готовність студентів до навчальної діяльності є необхідною складовою повноцінного навчання і виступає важливою умовою вдосконалення навчального процесу у закладі вищої освіти. В психолого-педагогічній літературі поняття готовності до діяльності можна характеризувати як сукупність мотиваційних, пізнавальних, емоційних і вольових якостей особистості, що забезпечують актуалізацію потенційних можливостей людини.

Готовність до навчальної діяльності стосовно системи навчання студентів розуміється як стан мобілізації внутрішніх ресурсів на виконання завдань навчальної діяльності, яке актуалізується в мисленні, мотивації, поведінці.

Педагогічна модель підвищення готовності студентів до навчальної діяльності це цілісне утворення, що складається зі структурних і процесуальних компонентів, які характеризують динаміку перетворення традиційного навчального процесу в інноваційний, сприяє реалізації головної мети – підвищення їх готовності до навчальної діяльності.

Визначено, що в представленій моделі вихідна готовність студентів до навчальної діяльності включає в себе чотири критерії: критерій рівня успішності, що відображає ступінь засвоєння знань; критерій рівня задоволеності навчанням, що відображає позитивне відношення до навчальної діяльності; критерій внутрішньої мотивації навчання, пов'язаної з особистісною самореалізацією студентів не тільки за результатами навчання, але і безпосередньо в самому процесі навчальної діяльності; критерій ступеня оволодіння навчальними вміннями.

Було обґрунтовано, що на процес підвищення готовності студентів до навчальної діяльності основний вплив надають інноваційні педагогічні умови, в структуру яких входять: комплекс навчальних програм, спрямований на освоєння взаємопов'язаних загальнокультурних та професійних компетенцій побудованих на модульному принципі; інноваційні технології і форми підвищення готовності студентів до навчальної діяльності; самостійна дослідницька діяльність студентів, спрямована на розвиток у них мотивації навчання та самоосвіти, як складової частини готовності.

В процесі формувального експерименту відбулося більш суттєве підвищення показників готовності до навчальної діяльності в експериментальній групі студентів в порівнянні з контрольною: підвищилася успішність, збільшилися рівень задоволеності навчанням і частка внутрішніх мотивів навчання в структурі мотивації, і головне – зросла ступінь оволодіння навчальними вміннями. Отримані результати доводять, що завдяки створенню інноваційних педагогічних умов дійсно вдається підвищити готовність студентів до навчання і, тим самим, забезпечити більш ефективний навчальний процес.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдулина О. А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования*. Москва : Просвещение, 1989. 208 с.
2. Абульханова-Славская К. А. *Деятельность и психология личности : учеб. пособие*. Москва : Наука, 1980. 335 с.
3. Алексюк А. М. *Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підруч. для студентів, аспірантів та молодих викладачів вищих навчальних закладів*. Київ : Либідь, 1998. 488 с.
4. Аминов Н. А., Морозова Н. А., Смятских А. Л. *Психодиагностика специальных способностей социальных работников. Социальная работа*. Москва, 1992. Вып. 2. С. 23-27.
5. Ананьев Б. Г. *Человек как предмет воспитания. Избранные педагогические труды*. Москва : Педагогика, 1980. 136 с.
6. Асмолов А. Г. *Деятельность и установка*. Москва : Изд-во МГУ, 1979. 250 с.
7. Байденко В. И. *Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) : метод. пособие*. Москва : ИЦ ПК подготовки специалистов, 2005. 114 с.
8. Бакшаева Н. А., Вербицкий А. А. *Психология мотивации студентов : учебное пособие*. Москва : Логос, 2006. 184 с.
9. Батищев Г. С. *Философско-аксиологические идеи в концепции человека С.Л. Рубинштейна. Философские науки*. 1989. № 7. С. 26-36.
10. Бех І. Д. *Психологічні резерви виховання особистості. Рідна школа*. Київ : Преса України. 2005. № 2. С.24-27.
11. Богданова І. М. *Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04*. Київ, 2003. 39 с. URL: <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/35816.html>.

12. Бойко І. І. Психологічна адаптація підлітка до нових умов навчання. *Психологія* : збірник наукових праць. Київ : НПУ, 1999. Вип. 2. С. 92-96.
13. Бондаренко О. Ф. Психологічні особливості сучасної студентської молоді та проблеми професійної підготовки психологів-практиків. *Практична психологія та соціальна робота*. 2003. № 4. С. 8-11.
14. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 304 с.
15. Будник О. Б. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2015. 40 с.
16. Вербицкий А. А., Платонова А. А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации студентов. Москва : Просвещение, 1986. 218 с.
17. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : методичний посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. 384 с. URL: <http://www.twirpx.com/file/687019/>.
18. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. Москва : Педагогика, 1983. 290 с.
19. Галузинський В. М., Евтух М. Б. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні : навчальний посібник. Київ : Інтел, 1995. 168 с.
20. Гальперин П. Я., Талызина Н. Ф. Современная теория поэтапного формирования умственных действий. Москва : Педагогик, 1999. 185 с.
21. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). Москва : Изд-во «Совершенство», 1998. 608 с.
22. Грачев Ю. А. Понятие готовности к деятельности в системе современного психолого-педагогического знания. *Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России*. 2011. № 4. С. 172-175.
23. Деляу М. В. Некоторые особенности проявления личностных свойств студентов-первокурсников в условиях адаптации к ВУЗу. *Психологические*

аспекты адаптации студентов к учебному процессу в ВУЗе. Кишинев : Изд-во Штинница, 1990. С. 29-41.

24. Державна національна програма «Освіта. Україна XXI століття» : документ 896-93-п, чинний, поточна редакція – Редакція від 29.05.1996, підстава - 576-96-п. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-п>
25. Деркач А. А. Взаимосвязь структурных компонентов состояния психической готовности студентов к педагогической деятельности. *Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся.* Москва : Мысль, 1980. С. 38-46.
26. Додонов Б. И. Структура и динамика мотивов деятельности. *Вопросы психологии.* 1984. № 4. С. 126-130.
27. Дубовицкая Т. Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации. *Психологическая наука и образование.* 2002. № 2. С.42-45.
28. Дябел Л. І. Соціальна адаптація студентів-першокурсників до умов педагогічного університету. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика.* Київ, 2004. № 2 (7). С. 61-67.
29. Зарубінська І. Б. Формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів (теоретико-методичний аспект) : монографія. Київ : КНЕУ, 2010. 348 с.
30. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. 480 с.
31. Зінукова Н. В. Професійно-методична підготовка студентів-філологів у вищому навчальному закладі : монографія. Дніпропетровськ : ДУЕП, 2009. 494 с.
32. Змеев С. И. Технология обучения взрослых : учеб. пособие для студ. ВУЗов. Москва : Академия, 2002. 128 с.
33. Иванова Т. В. Культура педагогического общения. Киев : Наукова думка, 1999. 356 с.
34. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы : учебное пособие. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 512 с.

35. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Академия, 2002. 208 с.
36. Каган М. С. Человеческая деятельность. Москва : Политиздат, 1974. 247 с.
37. Казміренко В. П. Програма дослідження психосоціальних чинників адаптації молоді людини до навчання у ВНЗ та майбутньої професії. *Практична психологія та соціальна робота*. 2004. № 6. С. 76-78.
38. Колесникова И. А. О критериях гуманизации образования. *Гуманизация образования. Теория. Практика*. Санкт-петербург, 1994. С.42-43.
39. Кон И. С. В поисках себя: Личность и самосознание. Москва : Политиздат, 1984. 237 с.
40. Концепція розвитку громадянської освіти в Україні : від 3 жовтня 2018 р. № 710-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/710-2018-p?lang=ru>.
41. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи). Київ : Знання України, 2006. 216 с.
42. Кремень В. Г. Вимога часу – модернізація освіти : доповідь Міністра освіти і науки України на підсумковій колегії 21.08.03 р. *Освіта України*. Київ, 2003. № 39. С. 2-6.
43. Лозова В. І., Троцько Г. В. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посібник для студ. пед. навч. закладів. Харків : «ОВС», 2002. 400 с.
44. Мамаєв Л. М., Дегтярьова Л. М., Добрик Л. Адаптація студентів-випускників ліцею в умовах ВНЗ. *Нові технології навчання* : наук.-метод. зб. Київ, 1996. Вип. 16. С. 82-85.
45. Маркова А., Матис Т., Орлов А. Формирование мотивации учения : книга для учителя. Москва : Просвещение, 1990. 192 с.
46. Марчук М. Г. Ціннісні потенції знання. Чернівці : Рута, 2001. 319 с.
47. Навчальний процес у вищій педагогічній школі : навчальний посібник / О. Г. Мороз, та ін. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2001. 338 с.
48. Наукове та методичне забезпечення впровадження педагогічних інновацій: зб. наук. праць / ред. кол.: Л. Даниленко та ін.. Херсон: ЦНТЕІ, 1999. 254 с.

49. Осницкий А. К. Проблемы исследования субъектной активности. *Вопросы психологии*. 1996. № 1. С. 5-19.
50. Павлютенков Е. М. Формирование мотивов выбора профессии. Киев : Радянська школа, 1980. 143 с.
51. Пащенко М. І. Вплив новітніх технологій навчання на формування творчої особистості майбутніх педагогів. *Вісник Національного технічного університету України*. 2001. № 3 (2). С. 119-122.
52. Пащенко М. І. Кредитно-модульна система навчання як основа новаторства та експериментування у вищій школі. *Рідна школа*. Київ, 2008. № 12. С. 16-18.
53. Педагогика высшей школы / под ред. М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, С.Л. Кандыбович. Минск : Харвест, 2006. 320 с.
54. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник / З. Н. Курлянд та ін. 2-е вид., перероб. і доп. Київ : Знання, 2005. 399 с.
55. Педагогічна майстерність : підручник / І.А. Зязюн та ін. 3-є вид., доп. і перероб. Київ : СПД Богданова Л.М., 2008. 376 с.
56. Плотникова О. І. Важливість вивчення індивідуальних особливостей першокурсників у період дидактичної адаптації. *Рідна школа*. 2001. № 10. С. 62-64.
57. Психолого-педагогічні аспекти реалізації сучасних методів навчання у вищій школі / за ред.: М. В. Артюшиної, та ін. Київ : КНЕУ, 2007. 528 с.
58. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. Санкт-Петербург : ЗАО «Издательство «Питер», 1999. 416 с.
59. Рогов Е. И. Личность в педагогической деятельности. Ростов-на-Дону : Изд-во Рост.пед. ун-та., 1994. 108 с.
60. Розов Н. С. Культура, ценности и развитие образования. Основные реформы гуманитарного образования в высшей школе. Москва : Просвещение, 1992. 96 с.
61. Рубинштейн С. Л. Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии. Москва : Смысл, 1997. 463 с.

62. Рудавський Ю. К., Костробій П. П., Загородній А. Г. Особливості формування програми навчання студентів та запровадження інституту кураторів індивідуальних програм. *Кредитно-модульна система організації навчального процесу* : доповідь на науково-практичному семінарі. Тернопіль, 2004. URL: <http://www.tspu.edu.ua/php/kms/6/>.
63. Скнар О. Модернізація форм і методів навчання студентів у контексті кредитно-модульної системи. *Вища школа*. Київ, 2006. № 3. С. 33-45.
64. Скрипник В. Д. Особливості перебігу та само сприйняття соціально-психологічної адаптації студентів-першокурсників. *Психологія і суспільство*. 2005. № 2. С. 87-93.
65. Спірін О. М. Процедурний підхід до проектування кредитно модульної системи. *Вісник Житомирського державного університету*. 2006. № 28. С. 14-18. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/1052/1/06somkms.pdf>.
66. Стрельников В. Ю., Брітченко І. Г. Сучасні технології навчання у вищій школі : модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів. Полтава : ПУЕТ, 2013. 309 с.
67. Сучасний тлумачний словник української мови: 100000 слів / укл. Н. Д. Кусайкіна, Ю. С. Цибульник. Харків : «Школа», 2009. 1008 с.
68. Тверезовська Н. Т. Інтерактивні інноваційні технології у системі вищої освіти. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. *Філософія. Психологія. Педагогіка* : зб. наук. праць. Київ : ІВЦ «Політехніка», 2009. № 3 (27). С. 236-240.
69. Фельдштейн Д. И. Психология развития человека как личности: в 2 т. Москва : Психолого-социальный институт, 1996. Т. 1. 1126 с.
70. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. 7-е изд., перераб. и доп. Москва : Республика, 2001. 719 с.
71. Харламов И. Ф. О педагогическом мастерстве, творчестве и новаторстве. *Педагогика*. 1992. № 7-8. С. 11-15.
72. Хуторской А. В. Эвристическое обучение. Теория, методология, практика. Москва : Международная педагогическая академия. 1998. 110 с.

73. Шибутани Т. Социальная психология. Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. 539 с.
74. Шишкина О. И. Психолого-педагогические условия возникновения ситуативной готовности учащихся средней школы к занятию : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Москва : 2009. 21 с.
75. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах : навч. посіб. для студентів вищих навч. закладів. Київ : Вища школа, 2004. 207 с.
76. Яковец Т. Я. Комплекс педагогических условий формирования готовности студентов вуза к самообразованию : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.08. Курган: КГУ, 1999. 175 с.

Додаток А

Методика діагностики структури навчальної мотивації

Мета методики - визначити спрямованість і рівень розвитку внутрішньої мотивації навчальної діяльності при вивченні конкретних дисциплін.

Загальна характеристика методики. Методика ґрунтується на 20 судженнях і певних варіантів для вибору відповіді. Відповіді фіксуються постановкою плюса або мінуса на аркуші паперу поруч із номером судження. Обробка результатів тестування здійснюється за певним ключем.

Зміст тест опитувальника. Інструкція.

Ознайомтеся з кожним висловлюванням і відобразіть своє ставлення до досліджуваного предмета, проставивши поруч з номером висловлювання свою відповідь, керуючись для цього такими позначеннями:

- вірно (+ +);
- мабуть, вірно (+);
- мабуть, невірно (-);
- невірно (-).

1. Вивчивши дану дисципліну я дізнаюся багато важливого для життя і зможу проявити себе.

2. Дисципліна, яка вивчається мені цікава, по ній я хочу дізнатися як можна більше.

3. У вивченні даної дисципліни мені вистачає знань, отриманих на заняттях.

4. Навчальний матеріал з даної дисципліни нецікавий, я його виконую, із-за того, що цього вимагає викладач.

5. Перешкоди, що виникають при вивченні даної дисципліни, я можу подолати, і це створює для мене інтерес до навчання.

6. При вивченні даної дисципліни крім курсу лекцій я залучаю до вивчення матеріалу додаткову літературу.

7. Вважаю, що ряд питань по даній дисципліні варто виключити з програми навчання.

8. При виникненні труднощів з даної дисципліни, намагаюся розібратися у виниклих питаннях.

9. На навчальних заняттях з даної дисципліни нерідко виникає стан, при якому зовсім не хочеться вчитися.

10. Навчальний план з даної дисципліни виконую, тільки під контролем викладача.

11. Навчальний матеріал, що вивчається з даної дисципліни, з захопленням обговорюю у вільний час зі своїми одногрупниками.

12. Проявляю самостійність при виконанні завдань по даній дисципліні, не приймаю додаткової допомоги.

13. Шукаю інші шляхи виконання завдань у вигляді допомоги товаришів, або списування.

14. Думаю, що одержувані знання з даної дисципліни є життєво важливими і необхідно вивчити з нею якомога більше.

15. З даної дисципліни оцінка важливіше знань.

16. Якщо не встиг підготуватися до даної дисципліни, то не засмучуюсь і не хвилююся.

17. Мій коло інтересів у вільний час іноді пов'язаний з даною дисципліною.

18. Вивчення даної дисципліни дається мені важко, і мені необхідно через подолання сили волі виконувати навчальний план.

19. При пропуску занять з даної дисципліни я відчуваю прикрість.

20. При наявності альтернатив самостійного набору досліджуваних предметів, я б обмежив себе від вивчення даної дисципліни.

Підрахунок результатів:

Обробка результатів опитувальника здійснюється по ключу, у якому «Так» - це позитивні відповіді (вірно; мабуть вірно), а «Ні» - це негативні (мабуть невірно; невірно).

Ключ: Так - 1,2,5,6,8,11,12,14,17,19 Ні - 3,4,7,9,10,13,15,16,18,20

При збігу з вищевказаним ключем фіксується один бал. Найвищий сумарний бал буде говорити нам про найбільшою внутрішньої мотивації у вивченні даної дисципліни. При низькому сумарному балі буде домінувати зовнішня мотивація до вивчення дисципліни.

Аналіз результатів. Підсумковий сумарний бал відповідей набраний випробуваним буде розшифровуватися по наступній системі: зовнішня мотивація: 0-10 балів; внутрішня мотивація: 11-20 балів.

Додаток Б

Методика оцінки відношення до навчальної діяльності

Методика являє собою шість двуполярних шкал з шести факторів (можливо доповнення іншими), що істотно впливає на задоволеність. Шкали розроблені для невербальної самооцінки респондентами свого ставлення до процесу навчання у зво. Опитувальні аркуші з повним текстом інструкції і двуполярними шкалами за шістьома факторами роздаються кожному респонденту.

Важливо забезпечити умови отримання щирих відповідей. Для цього краще, щоб опитування проводилося «сторонніми» особами, які не є кураторами та викладачами опитуваних. У разі роботи в навчальній групі інструкція обов'язково повторюється вголос з підтвердженням анонімного характеру опитування і пропозицією самостійно зібрати заповнені листи («передайте, будь ласка, заповнені листи по колонках вперед - із задніх столів на перші»). Останнє підвищує впевненість респондентів у тому, що персонального відстеження результатів не передбачається.

Форма опитувального листа

ОЦІНКА ЗАДОВОЛЕНОСТІ НАВЧАННЯМ

Інструкція. Просимо Вас висловити свою думку з ряду питань, пов'язаних з навчанням. Для цього ознайомтеся з наведеними нижче полярними шкалами, що характеризують процес навчання у виші, і знайдіть за кожною шкалою місце, яке найбільш відповідає Вашій думці.

Оцініть ступінь своєї задоволеності навчанням, поставивши знак "x" між протилежними характеристиками процесу навчання.

Опитування проводиться анонімно. Результати обробляються статистично.

М ----- О ----- ►

Висока оцінка в сучасному суспільстві								Низька оцінка в сучасному суспільстві
Можливість займатися улюбленою справою								Неможливість займатися улюбленою справою
Хороші відносини з педагогами								Складні відносини з педагогами
Хороші відносини в навчальній групі								Складні відносини в навчальній групі
Відповідність характеру і здібностям								Невідповідність характеру і здібностям
Великі можливості особистісного саморозвитку								Малі можливості особистісного саморозвитку

Відповіді респондентів зіставляються з ключем і заносяться у комп'ютер для числового і графічного представлення даних.

	A	B	C	D	E	F	G	
Висока оцінка в сучасному суспільстві	3	2	1	0	-1	-2	-3	Низька оцінка в сучасному суспільстві
Можливість займатися улюбленою справою	3	2	1	0	-1	-2	-3	Неможливість займатися улюбленою справою
Хороші відносини з педагогами	3	2	1	0	-1	-2	-3	Складні відносини з педагогами
Хороші відносини в навчальній групі	3	2	1	0	-1	-2	-3	Складні відносини в навчальній групі
Відповідність характеру і здібностям	3	2	1	0	-1	-2	-3	Невідповідність характеру і здібностям
Великі можливості особистісного саморозвитку	3	2	1	0	-1	-2	-3	Малі можливості особистісного саморозвитку

Вербальна інтерпретація показників шкали:

A – повністю задоволений процесом навчання;

B – цілком задоволений процесом навчання;

C – скоріше задоволений, ніж незадоволений;

D – не знаю;

E – скоріше незадоволений, ніж задоволений;

F – загалом незадоволений процесом навчання;

G – зовсім незадоволений процесом навчання.

Примітка. Вербальна інтерпретація дається тільки для оцінки результатів, оскільки її внесення в опитувальні аркуші, як показала практика, найчастіше заважає респондентам проявити своє безпосереднє емоційне ставлення до навчальної діяльності.

Додаток В

Методика оцінювання ступеня володіння навчальними вміннями

Методика розроблена з метою одержання комплексної оцінки ступеня володіння навчальними вміннями для кожного студента і передбачає участь самого студента (самооцінка), його однокурсника, куратора навчальної групи, викладача. П'ятий компонент - середня оцінка підраховується як середньоарифметична величина від чотирьох перших оцінок.

Процедура. Спочатку індивідуальні оцінні листи лунають кожному студенту для самооцінки ступеня володіння кожним вмінням за наведеним списком. Потім куратор збирає оціночні листи і передає їх найбільш грамотному однокурсникові, який добре знає своїх товаришів по групі. В якості «експерта» можуть виступати і кілька людей з групи. Далі оцінку дає сам куратор і викладач з профільного предмету. Отримані дані вносяться в комп'ютер і обробляються.

Оцінюючий лист

ПІБ студента

Шкала оцінки: 3 бали — відмінно володіє; 2 бали — володіє необхідною мірою; 1 бал — володіє слабо; 0 балів — не володіє взагалі.

Навчальні вміння	Самооцінка	Оцінка однокурсника	Оцінка куратора	Оцінка викладача	Середня оцінка
Гностичні вміння					
Виділяти головне в тексті або в повідомленні викладача					
Виділяти зв'язки між явищами, зображати їх у таблицях, схемах					
Користуватися довідковою літературою					
Залучати до вивчення матеріалу додаткову літературу					
Користуватися прийомами швидкочитання					
Проводити аналіз, синтез і узагальнення матеріалу					

Проектувальні вміння					
Формулювати мету своєї діяльності					
Формулювати вимоги до діяльності					
Формулювати цілі самостійної роботи над навчальними завданнями					
Конструктивні вміння					
Конспектувати коротко, стисло, своїми словами з елементами кодування					
Складати план відповіді на семінарі					
Складати тези своїх повідомлень					
Складати доповідь з елементами цитування, анотування та рецензування					
Обґрунтовувати правильність обраної логіки викладу					
Самостійно складати таблиці, схеми, малюнки					
Робити висновки та узагальнення на підставі чужого або власного викладу					
Комунікативні вміння					
Формулювати питання до викладачів, до текстів					
Контролювати свої дії, емоції, рухи, міміку					
Організувати свою громадську діяльність					
Організувати свою науково-дослідницьку діяльність					
Накопичувати інформацію так, щоб нею можна було користуватися					