

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»

ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

БОНДАРЕВСЬКА ОЛЕНА МИХАЙЛІВНА

УДК 378.147:81

ДИСЕРТАЦІЯ

ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ СТРАТЕГІЙ САМОСТІЙНО-
ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ
ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН

13.00.09 – теорія навчання
Освіта/Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

О. М. Бондаревська

Науковий керівник:

Малихін Олександр Володимирович,
доктор педагогічних наук, професор

Кривий Ріг – 2018
Тернопіль – 2018

АНОТАЦІЯ

Бондаревська О. М. Формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.09 – теорія навчання. – Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Міністерство освіти і науки України, Тернопіль, 2018.

У дисертаційній праці подано результати педагогічного дослідження з обґрунтування формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

Актуальність дослідження обумовлено дидактичними проблемами, що виникли у вищій освіті:

– проблема підвищення вимог до рівня підготовки фахівців у процесі навчання у закладах вищої освіти;

– проблема збільшення кількості годин самостійної роботи в умовах недостатнього розвитку вмінь та навичок самостійно-пізнавальної діяльності студентів;

– проблема нерозробленості технологічних механізмів впливу на формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні й експериментальній перевірці результативності імплементації дидактичної моделі формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін в освітню практику вищої школи.

Завдання дисертаційної праці:

1. На основі аналізу філософської та психолого-педагогічної літератури визначити сутність самостійно-пізнавальної діяльності студентів як дидактичного феномена, уточнити її зміст й описати структуру.

2. Виявити й дефініціювати сукупність дидактичних умов формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін як основу розробки структурно-функціональної моделі.

3. Обґрунтувати компонентну структуру досліджуваної моделі.

4. Конкретизувати й описати критерії, показники та рівні сформованості гуманітарної компетентності студентів як функціональний результат реалізації індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів.

5. Експериментальним шляхом довести доцільність імплементації моделі формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін в освітню практику вищої школи.

Об'єкт дослідження: самостійно-пізнавальна діяльність студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

Предмет дослідження: дидактична модель формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін

Методологічні підходи: У процесі дослідження було застосовано компетентнісний, феноменологічний, системний, індивідуальний, когнітивно-конструктивістський, діяльнісний, особистісно-діяльнісний, ресурсний, соціально-когнітивний підходи.

На основі дослідження понять: «самостійна робота», «навчальна робота», «пізнавальна діяльність», «пізнавальна активність», «пізнавальна самостійність» – уточнено розуміння «самостійно-пізнавальної діяльності», з'ясовано її види та типи. Досліджено індивідуально-психологічні особливості суб'єктів навчання, що впливають на результативність навчальної діяльності. Розкрито дидактичний потенціал й уточнено дидактичні функції гуманітарних дисциплін у контексті формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів. З'ясовано, що індивідуальні стратегії самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін – це довгостроковий недеталізований інтегрований план реалізації діяльності, спрямованої на самостійне отримання знань,

за умови врахування індивідуально-психологічних особливостей особистості студента, метою якого є формування гуманітарної компетентності.

Виокремлено дидактичні умови формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін: оптимізація самостійно-пізнавальної діяльності в логіці професійної самоактуалізації студентів; створення інтегративного освітнього простору на основі використання дидактичного потенціалу гуманітарних дисциплін; застосування інформаційно-комунікаційних технологій навчання як засобу інтенсифікації самостійно-пізнавальної діяльності студентів; забезпечення дидактичної адаптивності форм, методів, прийомів і засобів самостійно-пізнавальної діяльності задля індивідуалізації й диференціації цієї діяльності. Дієвість дидактичних умов перевірено у процесі викладання гуманітарних дисциплін (англійської мови, української мови та психології) та підтверджено за допомогою методів математичної статистики.

Подальшого розвитку набули питання дидактичного потенціалу та дидактичних функцій гуманітарних дисциплін щодо процесу формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів.

Виокремлено критерії та показники сформованості компонент гуманітарної компетентності студентів: критерій мотиваційно-самоактуалізаційної компоненти відображає наявність стійкої мотивації певного характеру та виду, установку на продуктивне індивідуальне розв'язання навчально-пізнавальних завдань; знаннево-змістової – якість, міцність і ґрунтовність програмних і фонових знань, широку обізнаність у гуманітарній сфері; діяльнісно-процесуальної – уміння інтерпретувати набуту навчальну інформацію залежно від певного контексту, прагнення й уміння розширити навчальний контекст, рефлексійно-корекційної – уміння регулювати темп і час виконання пізнавальних завдань, передбачати кінцевий результат, визначати подальші індивідуальні стратегії навчання. Показник мотиваційно-самоактуалізаційної компоненти відображає стійку спрямованість на постійне оновлення знань, уміння планувати, прагнення здійснювати самостійний пізнавально-дослідницький пошук; знаннево-змістової – уміння застосовувати

знання на міждисциплінарній основі, сформованість базових компетентостей у гуманітарній сфері; діяльнісно-процесуальної – уміння виконувати навчальні завдання самостійно, уникаючи патерналізму, уміння репрезентувати результати самостійної роботи; рефлексійно-корекційної – рефлексійні уміння, самооцінка, уміння здійснювати покомпонентну самодіагностику та корекцію.

Згідно з означеними критеріями та показниками визначено рівні сформованості гуманітарної компетентності: низький, середній, високий.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота здійснювалася на базі Донецького національного університету економіки і торгівлі імені Михайла Туган-Барановського (м. Кривий Ріг) та ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Старобільськ) протягом 2015/16, 2016/17 навчальних років. Різними видами експериментальної роботи було охоплено 178 студентів (87 – експериментальна група, 91 – контрольна група). Загальна кількість викладачів, які брали участь в експерименті, становила 57 осіб.

У процесі дослідження застосовано теоретичні (аналіз, синтез, порівняння, конкретизація, систематизація, узагальнення, методи теоретичного прогнозування), емпіричні (опитування, анкетування, тестування, спостереження, бесіда, інтерв'ю, педагогічний експеримент) та статистичні методи (розрахунок середнього арифметичного, коефіцієнт згоди χ^2 Пірсона).

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

- *уперше* теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено дидактичну модель формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін (структурно-функціональними компонентами якої є: мотиваційно-самоактуалізаційна, знаннєво-змістова, діяльнісно-процесуальна, рефлексійно-корекційна); визначено сукупність дидактичних умов, створення яких забезпечує ефективність розгортання дидактичної моделі в освітньому процесі вищої школи (оптимізація самостійно-пізнавальної діяльності в логіці професійної самоактуалізації студентів; створення інтегративного освітнього простору на основі використання дидактичного потенціалу гуманітарних дисциплін;

застосування інформаційно-комунікаційних технологій навчання як засобу інтенсифікації самостійно-пізнавальної діяльності студентів; забезпечення дидактичної адаптивності форм, методів, прийомів і засобів самостійно-пізнавальної діяльності задля індивідуалізації й диференціації цієї діяльності);

- *уточнено* трактування сутності поняття «індивідуальні стратегії самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін»; критерії, показники та рівні сформованості гуманітарної компетентності студентів;

- *подальшого розвитку* набули положення про застосування дидактичного потенціалу гуманітарних дисциплін щодо вдосконалення самостійно-пізнавальної діяльності студентів у цілому та формування індивідуальних стратегій цієї діяльності зокрема.

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробці й упровадженні в освітній процес вищої школи дидактичної моделі формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін, під час імплементації якої було апробовано факультатив «Психологія англійською» (“Psychology in English”), матеріали навчального посібника “English for Industrial Engineering”, електронний навчальний курс «Іноземна мова» на базі платформи MOODLE, інтерактивну навчальну програму “Tell me more”, організовано діяльність розмовного клубу (Speaking Club) з носіями мови, а також відкриті заходи (конкурси, круглі столи, квести) із гуманітарних дисциплін.

Обґрунтовані в дисертації теоретичні положення й висновки, а також експериментальний матеріал можуть бути застосовані для подальших досліджень проблеми самостійно-пізнавальної діяльності студентів, розроблення підручників, навчальних посібників для студентів, слугувати основою для внесення змін до освітніх програм із гуманітарних дисциплін.

Ключові слова: самостійно-пізнавальна діяльність, індивідуальні стратегії, гуманітарна компетентність, дидактична модель, моделювання, гуманітарні дисципліни, іноземна мова.

SUMMARY

Bondarevskaya O. M. Individual Strategies Formation of Students' Independent-Cognitive Activity in the Process of Studying Humanitarian Disciplines. - Qualifying scientific research, manuscript.

Dissertation for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences in specialty 13.00.09 – Theory of Education. – Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, 2018.

The results of pedagogical research on the substantiation of individual strategies formation of students' independent-cognitive activity in the process of studying humanitarian disciplines are presented in the dissertation.

The scientific relevance of the research is conditioned due to the didactic problems characteristic of higher education domain:

- the problem of the requirements for the level of specialists' training in the process of education in HEI;
- the problem of increasing the number of independent work hours in conditions of insufficient development of students' practical skills and skills of independent-cognitive activity;
- the problem of inadequately developed technological mechanisms of influence on the individual strategies formation for students' independent-cognitive activity in the process of studying humanitarian disciplines.

The research objective is to justify theoretically and verify practically the effectiveness of the model implementation of the individual strategies formation of the students' independent-cognitive activity in the process of studying humanitarian disciplines in the educational practice of a higher school.

The research goals:

1. to determine the essence of students' independent-cognitive activity as a didactic phenomenon on the basis of philosophical, psychological and pedagogical sources analysis, to clarify its content and line out the structure;

2. to outline and define the set of the didactic conditions of the individual strategies forming of students' independent-cognitive activity in the process of studying humanitarian disciplines as substantiation basis of the structural and functional model.

3. to develop the component structure of the researched model.

4. to specify and describe criteria, features and levels of students' humanitarian competence formation as a functional result of the individual strategies realisation.

5. to prove experimentally the implementation expediency of the model formation of the individual strategies of students' independent-cognitive activity in the process of studying humanitarian disciplines in the educational practice of higher education.

The object of the research: the students' independent-cognitive activity in the process of studying humanitarian disciplines.

The subject of the study: the didactic model of the individual strategies forming of students' independent-cognitive activity in the process of studying humanitarian disciplines.

Methodological approaches. In the process of the research such approaches as the competence approach, phenomenological, systematic, individual, cognitive-constructivist, activity, personal-activity, resource and social-cognitive ones were applied.

The following basic concepts "educational activity", "independent activity", "cognitive activity", "independent cognitivity", which, in their turn, provided the basis for interpreting the key notion for the research – "individual strategies of students' independent-cognitive activity in the process of studying humanitarian disciplines» – a long-term non-detailed integrated plan of the activity realization aimed at independent knowledge obtaining, taking into account individual and psychological features of the personality, with the final purpose of the plan – to form humanitarian competence.

The didactic conditions for individual strategies formation of students' independent-cognitive activity in the process of studying humanitarian disciplines are outlined as: optimization of independent-cognitive activity in the logic of professional self-actualization of students; creation of an integrative educational space on the basis of the didactic potential use of humanitarian disciplines; application of information-and-communication technologies in training as a means of the intensification of students' independent-cognitive activity; didactic adaptability providing of forms, methods, technics and means of

independent-cognitive activity for the purpose of individualization and differentiation of this activity. The effectiveness of the didactic conditions was tested in the process of teaching humanities (the English language, Ukrainian and Psychology) and confirmed by methods of mathematical statistics.

Further development has become a matter of didactic potential and didactic functions of humanitarian disciplines concerning the process of individual strategies formation of the students' independent-cognitive activity.

The criteria and features of the components formation in terms of students' humanitarian competence are outlined: the criterion of the motivational-and-self-actualization component reflects the presence of sustained motivation of a certain character and type, the focus on the productive individual solution of educational and cognitive tasks; knowledge-and-content component – quality, strength and solidity of curricular and background knowledge as well as broad awareness in the humanitarian sphere; active-and-procedural – ability to interpret the acquired learning information depending on a certain context, aspiration and ability to expand the educational context; reflexive-and-procedural – ability to regulate the pace and time of cognitive tasks fulfilment, predict the outcoming result, define further individual learning strategies. The feature of motivational-and-self-actualization component reflects a steady focus on constant renewal of knowledge, ability to plan, aspiration to perform independent cognitive-research search; knowledge-and-content – ability to apply knowledge on an inter-subject basis, the formation of basic competency in the humanitarian sphere; active-and-procedural – ability to perform academic tasks independently, avoiding paternalism, ability to represent the results of independent work; reflexive-procedural – reflexive skills, self-esteem, ability to perform component self-diagnosis and correction.

According to the criteria and features, the level of humanitarian competence formation is determined as low, average, high.

Experimental research base. Experimental work was carried out on the basis of the Donetsk National University of Economics and Trade named after Mikhailo Tugan-Baranovsky (Kryvyi Rih) and PI "Lugansk National Taras Shevchenko University" (Starobelsk) during 2015/16, 2016/17 academic years. 178 students (87 persons in

experimental group, 91 persons in control group) were involved in various types of experimental work. The total number of teachers participated in the experiment was 57 people.

In the process of the research the following methods are applied: theoretical (analysis, synthesis, comparison, concretization (detailization), systematization, generalization, methods of theoretical forecasting), empirical (surveys, questioning, testing, observation, discussion, interviews and pedagogical experiment) and statistical (calculation of arithmetic mean, Pearson coefficient).

The scientific innovative aspect of the research is:

– the didactic model of formation of students' individual strategies of independent-cognitive activity in the process of studying humanitarian disciplines (the structural and functional components of which are: motivational-self-actualizing, knowledge-content, activity-procedural, reflection-correction) and technologies of its realization were firstly theoretically substantiated and experimentally verified; a set of didactic conditions is defined, the creation of which ensures the efficiency of deployment of the didactic model in the educational process of higher education (optimization of independent-cognitive activity in the logic of professional self-actualization of students, the creation of an integrative educational space on the basis of the use of the didactic potential of humanities, the use of information and communication technologies of education as a means of intensification students' independent-cognitive activity; supporting of didactic adaptability of forms and methods, methods and means of independent-cognitive activity for the purpose of individualization and differentiation of this activity);

- the interpretation of the essence of the concept of " students' individual strategies of independent-cognitive activity in the process of studying humanitarian disciplines " is specified; criteria, indicators and levels of formation of humanitarian competence of students; the structural and functional components of this didactic model are determined;

- the principles about the didactic potential application of humanitarian disciplines concerning improving the students' independent-cognitive activity in general and the formation of individual strategies for this activity in particular were further developed.

The practical value of the obtained results comprises the development and introduction of a didactic model of individual strategies formation of students' educational activities as well as implementation of corresponding didactic conditions into the educational process, during the implementation of which was tested an optional course "Psychology in English"; materials of the training manual "English for Industrial Engineering", electronic learning course "Foreign language" based on the platform MOODLE, application of Interactive Training Program "Tell me More" in the process of studying a foreign language, arranging Speaking clubs with native speakers, conducting open public events (contests, roundtables, quests) in humanitarian disciplines.

The basic provisions and conclusions of the research can be implemented when organizing students' independent-cognitive activity in the process of studying humanitarian disciplines; developing educational and methodological support of humanitarian disciplines in HEI.

Key words: independent-cognitive activity, individual strategies, humanitarian competence, a didactic model, modelling, humanitarian disciplines, a foreign language.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

1. Бондаревська О. М. Сутнісне розуміння самостійно-пізнавальної діяльності студентів як психолого-педагогічна проблема. *Гуманізація навчально-виховного процесу*, 2015. № 52. С. 64–69.
2. Бондаревська О. М. Методологічні підходи до розв'язання проблеми формування самостійно-пізнавальної діяльності студентів. *Педагогіка вищої та середньої школи*. Кривий Ріг, 2015. Вип. 44. С. 14–17.
3. Бондаревська О. М. Реалізація положень компетентнісного підходу у процесі формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів. *Вісник Дніпропетровського університету ім. Альфреда Нобеля*. Дніпропетровськ, 2015. Т. 2. Вип. 10. С. 114–119.
4. Бондаревська О. М. Дидактичні умови формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів. *Молодь і ринок*. 2016, № 9. С. 110–114.

5. Бондаревська О. М. Моделювання як теоретичний метод у процесі формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів на заняттях з іноземної мови. *Молодь і ринок*, 2016. № 11-12. С. 127–130.

6. Бондаревська О. М. Структура дидактичної моделі формування індивідуальних стратегій студентів у процесі викладання іноземних мов. *Вісник Дніпропетровського університету ім. Альфреда Нобеля*. Дніпропетровськ, 2017. Т. 1. Вип. 13. С. 144–149.

7. Bondarevska O. Significance of the teaching organization of the humanitarian disciplines in technical higher education institution in the context of the individual strategies formation of the students' independent-cognitive activity. *Metallurgical and Mining Industry*. 2016. Vol. 8. P. 36–39.

8. Бондаревська О. М. Індивідуалізація навчання та індивідуальні стратегії самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі викладання іноземних мов. *Perspectives of research and development: Collection of scientific articles*. SAUL Publishing Ltd, Dublin, Ireland, 2017. P. 116–119.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

9. Бондаревська О. М. Пізнавальна діяльність студента як педагогічна категорія. *Ольвійський форум – 2014: стратегії країн Причорноморського регіону в геополітичному просторі*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Миколаїв, 4-7 черв. 2014 р.). Миколаїв: Видавництво ЧДУ ім. Петра Могили, 2014. С. 132–133.

10. Бондаревська О. М. Психолого-педагогічна проблема розуміння сутності самостійно-пізнавальної діяльності студентів. *Сталий розвиток промисловості та суспільства*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Кривий Ріг, 20-22 трав. 2015 р.). Кривий Ріг, 2015. Т. 2. С. 11–12.

11. Бондаревська О. М. Особливості організації навчання гуманітарних дисциплін у контексті формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів. *Розвиток промисловості та суспільства*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Кривий Ріг, 25-27 трав. 2016 р.). Кривий Ріг, 2016. Т. 2. С. 8.

12. Бондаревська О. М. Дидактичні умови як структурно-функціональні компоненти дидактичної моделі формування індивідуальних стратегій самостійної діяльності студентів. *Пріоритетні напрями розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук*: матеріали міжнар. наук-практ. конф. (м. Одеса, 12-13 серп. 2016 р.). Одеса, 2016. С. 144.

13. Бондаревська О. М. Моделювання у процесі формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів на заняттях з іноземної мови. *Іноземна мова як засіб мобільності майбутніх фахівців*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Кривий Ріг, 1-2 бер. 2017 р.). Кривий Ріг: Видавничий центр ДВНЗ «КНУ», 2017. С. 49–50.

14. Бондаревська О. М. Особливості використання інформаційних технологій у процесі формування самостійно-пізнавальної діяльності студентів. *Стратегії та інновації: актуальні управлінські практики*: матеріали II міжнар. наук-практ. конф. (м. Кривий Ріг, 13 квіт. 2017 р.). Кривий Ріг: ДонНУЕТ ім. М. Туган-Барановського, 2017. С. 102–104.

15. Бондаревська О. М. Аналіз компонентів гуманітарної компетентності студентів у процесі формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності. *Становлення і розвиток педагогіки*: матеріали II міжнар. наук-практ. конф. (м. Харків, 16-17 лют. 2018 р.). Херсон: Видавництво «Молодий вчений», 2018. С. 40–42.

16. Бондаревська О. М. Технологія реалізації дидактичної моделі індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. *Актуальні проблеми сучасної науки*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 8-9 черв. 2018 р.). Київ, 2018. С. 7–8.

Наукові праці, які додатково відображують наукові результати дослідження

17. Bondarevska O. Modeling as a basis of pedagogical technologies in the process of the individual strategies formation of students. *Інтелект. Особистість. Цивілізація*. Кривий Ріг: ДонНУЕТ ім. М. Туган-Барановського. 2017. Вип. 14. С. 12–20.

18. Bondarevska O. Influence of individual-psychological peculiarities of personality on foreign language training. *Інтелект. Особистість. Цивілізація*. Кривий Ріг: ДонНУЕТ ім. М. Туган-Барановського. 2018. Вип.16. С. 5–10.

19. Бондаревська О. М. English for Industrial Engineering. Навчальний посібник до вивчення дисципліни «Іноземна (англійська) мова» для студентів спеціальності 133 Галузеве машинобудування спеціалізації «Обладнання переробних і харчових виробництв» та спеціальності 142 «Енергетичне машинобудування» спеціалізації Холодильні машини і установки. Кривий Ріг : ДонНУЕТ, 2017. 165 с.

ЗМІСТ

	Стор.
ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ	17
ВСТУП	18
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ СТРАТЕГІЙ САМОСТІЙНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН	28
1.1 Психолого-педагогічне розуміння змісту і сутності самостійно-пізнавальної діяльності студентів	28
1.2 Визначення індивідуально-психологічних особливостей особистості як основа формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів	47
1.3 Дидактичний потенціал гуманітарних дисциплін щодо процесу формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів	68
Висновки до розділу 1	85
РОЗДІЛ 2 ОБҐРУНТУВАННЯ ДИДАКТИЧНОЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ СТРАТЕГІЙ САМОСТІЙНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН	87
2.1 Визначення сукупності дидактичних умов як основа розробки моделі	87
2.2 Моделювання процесу формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін	104
2.3 Структурно-функціональні компоненти дидактичної моделі	116
Висновки до розділу 2	128

РОЗДІЛ 3 ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА АПРОБАЦІЯ ДИДАКТИЧНОЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ СТРАТЕГІЙ САМОСТІЙНО- ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН	130
3.1 Аналіз самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін	130
3.2 Технологія реалізації дидактичної моделі формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін	149
3.3 Узагальнення результатів експериментальної роботи	171
Висновки до розділу 3	182
ВИСОВКИ	184
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	188
ДОДАТКИ	217

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ІКТ – інформаційно-комунікаційні технології

MOODLE – Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment

ДонНУЕТ – Донецький національний університет економіки і торгівлі імені

М. Таган-Барановського

ЛНУ – ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

ЕГ – експериментальна група

КГ – контрольна група

ВСТУП

Інтеграція України в Європейський освітній простір, у якому серед глобальних стратегій навчання провідна роль відводиться самостійно керованому навчанню, зумовлює необхідність підготовки майбутніх фахівців, здатних до саморозвитку й самоосвіти, а отже, створення в закладах вищої освіти системи самостійної роботи студентів, котра забезпечує засвоєння ними змісту навчання й набуття професійної компетентності. Самостійно-пізнавальна діяльність того, хто навчається, є визначальною характеристикою процесу отримання освіти в глобалізованому інформаційному суспільстві. У дидактиці самостійно кероване навчання – процес отримання знань, коли студент сам приймає рішення, без допомоги з боку інших, формулює власні навчальні цілі й освітні потреби, визначає людські й матеріальні джерела знань, обирає й реалізує освітню стратегію й оцінює отримані знання.

У Законі України «Про освіту» (2017) [85] зазначено, що індивідуальна освітня траєкторія – персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що формується за урахування його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду, ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їхньої складності, методів і засобів навчання. Отже, саме цим зумовлюється незаперечна актуальність дослідження проблеми формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у цілому, а також вивчення дидактичного потенціалу гуманітарних дисциплін у визначеному контексті зокрема.

Феномен самостійно-пізнавальної діяльності з давніх часів викликав інтерес видатних учених і педагогів. Важливу роль самостійної роботи у навчально-пізнавальній діяльності людини у своїх працях підкреслювали Й. Ф. Герbart [60], А. Дістервег [71], Дж. Дьюї [76], Я. А. Коменський [107], Дж. Локк [129], Й. Г. Песталоцці [181], Ж.-Ж. Руссо [197], К. Ушинський [233]. Вагомий внесок у розвиток проблеми самостійно-пізнавальної діяльності зробили такі вчені, як Л. Виготський [53], О. Леонтьєв [126], С. Рубінштейн [196] та інші. На особливу увагу

заслуговують праці науковців, пов'язані з організацією самостійно-пізнавальної діяльності: С. Архангельського [7], В. Буряка [45], В. Ковальчука [102, 296], В. Козакова [104], І. Лернера [127], О. Малихіна [135, 137, 139, 140], А. Молибога [156], П. Підкасистого [182], М. Смирнової [211], М. Солдатенка [213], Г. Щукіної [267].

Психологічний аспект розв'язання суперечливих питань, котрі стосуються формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності, досліджували науковці східнослов'янського освітнього простору – І. Зимня [89], Р. Немов [160], Р. Павелків [173], О. Сергєєнкова [200], Л. Столяренко [216], а також представники західноєвропейських і північноамериканських наукових шкіл – К. Артельт [278, 279], К. Конрад [293, 294, 295], Ж. Піаже [306], Г. Фрідріх [288, 289], Х. Хекхаузен [243], У. Шифеле [308]. Окремі психолого-педагогічні аспекти досліджуваного дидактичного феномена безпосередньо й опосередковано вивчаються в роботах І. Задорожної [83], Я. Кодлюк [103], Л. Морської [157, 158], Т. Опалюк [168], А. Степанюк [167].

Поняття індивідуалізації та диференціації навчання набувають досить широкого діапазону трактування у працях Н. Арістової [6], Г. Васьківської [47], Є. Ільїна [92], С. Максименко [133], І. Малафіїка [134], А. Марущака [145], Г. Мешко [151], М. Письменної [185], Л. Сікорської [202], Г. Терещука [226], І. Унт [229], В. Чайки [250, 251], О. Чернякової [253], О. Янкович [272] та багатьох інших педагогів.

Класифікаціям самостійних робіт присвячено дослідження Т. Капітонової [98], Дж. Коба [275], Н. Конюхової [110], К. Меннінга [301], Н. Ошорової [172], П. Підкасистого [182], Г. Стадник [215]. Умови та вимоги до пізнавальної активності вивчаються К. Ковальновою [101], О. Малихіним [139], О. Пиндик [184], Є. Танько [221], В. Чайкою [249].

Аналіз сучасних психолого-педагогічних досліджень засвідчує, що, незважаючи на широкий спектр наукових розвідок щодо визначеного дидактичного дослідного поля та значну кількість розроблених підходів до організації самостійно-

пізнавальної діяльності студентів, проблема формування індивідуальних стратегій навчання в освітньому процесі не знаходить необхідного висвітлення в теорії і практиці навчання.

Актуальність і доцільність проведення дослідження визначають наявні протиріччя:

– між зумовленою сучасним станом інформатизації суспільства необхідністю розвитку самоосвіти як компоненти особистісного самовдосконалення та обмеженістю ресурсних можливостей студентів, як суб'єктів навчання, для реалізації процесів САМО;

– між потребою у підготовці висококваліфікованих фахівців, які мають глибокі знання з гуманітарних дисциплін, та здебільшого формальним характером формулювання цілей і завдань курсів у традиційній практиці навчання в закладах вищої освіти;

– між існуванням об'єктивної потреби формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів під час вивчення гуманітарних дисциплін та відсутністю обґрунтованих дидактичних умов задля забезпечення ефективності цього процесу.

Наявність визначених суперечностей, а також констатована недостатня розробленість окресленої проблеми в дидактиці вищої школи зумовили формулювання теми дисертаційної праці **«Формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційну працю виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи Криворізького педагогічного інституту Державного вищого навчального закладу «Криворізький національний університет» (з 26 січня 2016 р. Державний вищий навчальний заклад «Криворізький державний педагогічний університет») у частині наукової теми «Теорія та практика самостійної роботи учнів і студентів» (реєстраційний

номер ДР 0100U005594). Тему дисертації затверджено на засіданні Вченої ради Криворізького педагогічного інституту Державного вищого навчального закладу «Криворізький національний університет» (протокол № 5 від 23.12.2011 р.) й узгоджено у бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук НАПН України (протокол № 4 від 23.04.2013 р.).

Об'єкт дослідження: самостійно-пізнавальна діяльність студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

Предмет дослідження: дидактична модель формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні й експериментальній перевірці результативності імплементації дидактичної моделі формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін в освітню практику вищої школи.

Завдання дисертаційної роботи:

1. На основі аналізу філософської та психолого-педагогічної літератури визначити сутність самостійно-пізнавальної діяльності студентів як дидактичного феномена, уточнити її зміст й описати структуру.

2. Виявити й дефініціювати сукупність дидактичних умов формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін як основу розробки структурно-функціональної моделі.

3. Обґрунтувати компонентну структуру досліджуваної моделі.

4. Конкретизувати й описати критерії, показники та рівні сформованості гуманітарної компетентності студентів як функціональний результат реалізації індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів.

5. Експериментальним шляхом довести доцільність імплементації моделі формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін в освітню практику вищої школи.

Методологічною та теоретичною основою дисертаційної праці є загальні положення філософії про закономірності розвитку наукового знання, а також взаємозв'язку навчальної та пізнавальної діяльності, цілісності та неперервності гуманітарного розвитку особистості (Є. Бондаревська [38], І. Герасимова [59], С. Гончаренко [61], О. Гук [65], І. Зязюн [90], Л. Кондрашова [109], І. Лернер [127], В. Миронов [153], Н. Розов [195], В. Сластьонін [206], А. Сманцер [209], О. Цокур [248], Г. Шишмаренкова [261]); ідеї науковців про особливості компетентнісного підходу (В. Байденко [8], А. Бермус [13], І. Бех [14], Н. Бібік [108], В. Болотов [39], Л. Ващенко [108], А. Вербицький [49], О. Гулай [66], О. Заболоцька [81], Е. Зеєр [88], І. Зимня [89], В. Ковальчук [102], Я. Кодлюк [103], Л. Кондрашова [109], В. Краєвський [115], В. Кузьменко [120], О. Локшина [108], О. Малихін [138], А. Маркова [144], Н. Ничкало [161], С. Ніколаєва [82], О. Овчарук [103], Л. Паращенко [108], О. Пометун [189, 190], Дж. Равен [193], О. Савченко [112], Г. Фрейман [190], А. Хуторської [246]); загальнонаукової методології вивчення педагогічних феноменів, явищ і процесів, їх моделювання (А. Богатирьов [20], Г. Бордовський [41], В. Козаков [104], О. Малихін [136], Г. Матушанський [146], С. Мельник [148], О. Слободянюк [207], А. Хуторської [247], В. Штофф [264]); теоретичні положення про вплив індивідуально-психологічних особливостей індивіда на його навчальну діяльність (О. Винославська [192], А. Гебос [56], М. Дьяченко [75], І. Каньковський [97], Л. Колісниченко [106], Р. Немов [160], Н. Орішко [169], О. Савченко [112]); вільного вибору індивідуально-особистісних навчальних стратегій (І. Ансофф [5], Н. Зверева [87], А. Плигін [186]); самореалізації особистості у пізнавальній діяльності (В. Давидов [68], С. Пальчевський [176], В. Пікельна [183]); ідеї побудови навчального процесу вищої школи на принципах персоналізації та самостійності суб'єктів (Н. Арістова [6], В. Луценко [131], О. Малихін [217], Л. Тархова [224]); теорії розвитку особистості (Б. Ананьєв [4],

А. Бандура [280], Л. Божович [21], Е. Еріксон [269], З. Курлянд [177], І. Малафіїк [134], Б. Теплов [225]); специфіки організації освітнього (навчально-виховного) процесу у вищій школі (С. Архангельский [7], Л. Гаврутенко [54], А. Ішков [94], З. Курлянд [177], В. Чайка [249]); вільного вибору індивідуально-особистісних навчальних стратегій (Є. Бондаревська [38], А. Хуторської [245], В. Чайка [252], І. Якіманська [271]).

Протягом останнього десятиліття з'явилася низка дисертаційних праць, присвячених питанням реалізації положень компетентнісного підходу (Т. Василюк [46], О. Дрогайцев [74], В. Желясков [80], В. Лапіна [124], Т. Мішеніна [155], С. Остапенко [170], І. Павленко [174], Г. Удовіченко [227]). Предметом досліджень Н. Герасименко [58], І. Дорохіної [73], Н. Євтушенко [78], В. Карпюк [99], М. Куц [123], М. Малоїван [143], В. Полякової [188], І. Сіняговської [204] стали проблеми формування і розвитку пізнавальної самостійності, організації та здійснення самостійно-пізнавальної діяльності й самостійної роботи студентів, а також питання вивчення дидактичного потенціалу гуманітарних дисциплін.

Для досягнення мети дослідження та виконання висунутих завдань послуговуємося трьома групами **методів**:

- теоретичними;
- емпіричними;
- статистичними.

Теоретичні: вивчення й аналіз загальнонаукової, навчально-методичної, науково-дослідної літератури, що дали змогу конкретизувати ключові поняття дослідження, визначити індивідуально-психологічні особливості особистості та розкрити дидактичний потенціал гуманітарних дисциплін щодо процесу формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів; синтез, порівняння, конкретизація, систематизація й узагальнення теоретичних даних зумовили обґрунтування сукупності дидактичних умов і процес моделювання, виокремлення структурно-функціональних компонент дидактичної моделі,

визначення критеріїв, показників і рівнів сформованості гуманітарної компетентності студентів і розроблення технології її реалізації; методи теоретичного прогнозування використовувалися для подальшого визначення динаміки вияву рівнів сформованості гуманітарної компетентності студентів.

Емпіричні: опитування, анкетування, тестування, спостереження, бесіди, інтерв'ювання були проведені задля вивчення висхідного рівня сформованості гуманітарної компетентності через визначення рівнів її вияву; констатувальний, формувальний, контрольний етапи педагогічного експерименту були спрямовані на з'ясування ефективності імплементації в освітню практику вищої школи розробленої моделі на основі створення відповідних дидактичних умов.

Статистичні: розрахунок середнього арифметичного було застосовано для виявлення динаміки змін показників компонент гуманітарної компетентності; методи математичної статистики (коефіцієнт згоди χ^2 Пірсона) слугували для підтвердження достовірності результатів дослідження та доведення правомірності висунутої гіпотези.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота здійснювалася на базі Донецького національного університету економіки і торгівлі імені Михайла Туган-Барановського (м. Кривий Ріг) та ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Старобільськ) протягом 2015/16, 2016/17 навчальних років. Різними видами експериментальної роботи було охоплено 178 студентів (87 – експериментальна група, 91 – контрольна група). Загальна кількість викладачів, які брали участь в експерименті, становила 57 осіб.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

- *уперше* теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено дидактичну модель формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін (структурно-функціональними компонентами якої є: мотиваційно-самоактуалізаційна, знаннєво-змістова, діяльнісно-процесуальна, рефлексійно-корекційна); визначено сукупність

дидактичних умов, створення яких забезпечує ефективність розгортання дидактичної моделі в освітньому процесі вищої школи (оптимізація самостійно-пізнавальної діяльності в логіці професійної самоактуалізації студентів; створення інтегративного освітнього простору на основі використання дидактичного потенціалу гуманітарних дисциплін; застосування інформаційно-комунікаційних технологій навчання як засобу інтенсифікації самостійно-пізнавальної діяльності студентів; забезпечення дидактичної адаптивності форм, методів, прийомів і засобів самостійно-пізнавальної діяльності задля індивідуалізації й диференціації цієї діяльності);

- *уточнено* трактування сутності поняття «індивідуальні стратегії самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін»; критерії, показники та рівні сформованості гуманітарної компетентності студентів;

- *подальшого розвитку* набули положення про застосування дидактичного потенціалу гуманітарних дисциплін щодо вдосконалення самостійно-пізнавальної діяльності студентів у цілому та формування індивідуальних стратегій цієї діяльності зокрема.

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробці й упровадженні в освітній процес вищої школи дидактичної моделі формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін, під час імплементації якої було апробовано факультатив «Психологія англійською» (“Psychology in English”), матеріали навчального посібника “English for Industrial Engineering”, електронний навчальний курс «Іноземна мова» на базі платформи MOODLE, інтерактивну навчальну програму “Tell me more”, організовано діяльність розмовного клубу (Speaking Club) з носіями мови, а також відкриті заходи (конкурси, круглі столи, квести) із гуманітарних дисциплін.

Обґрунтовані в дисертації теоретичні положення й висновки, а також експериментальний матеріал можуть бути застосовані для подальших досліджень

проблеми самостійно-пізнавальної діяльності студентів, розроблення підручників, навчальних посібників для студентів, слугувати основою для внесення змін до освітніх програм із гуманітарних дисциплін.

Упровадження результатів дослідження здійснювалося в Донецькому національному університеті економіки і торгівлі імені Михайла Туган-Барановського (м. Кривий Ріг) (довідка № 01.01-17/180 від 7.03.2018 р.), у ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Старобільськ) (довідка № 1/245 від 22.02.2018 р.), у Державному вищому навчальному закладі «Криворізький державний педагогічний університет» (довідка № 09/1-89/3 від 6.03.2018 р.), у Державному вищому навчальному закладі «Криворізький національний університет» (довідка № 01/10-01/2018 від 20.02.2018 р.), у Державному вищому навчальному закладі «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ) (довідка № 68-18-86/1 від 03.02.2018 р.).

Апробацію результатів дисертації здійснено під час проведення педагогічного експерименту, а також шляхом оприлюднення теоретичних і практичних висновків і узагальнень під час виступів на таких міжнародних конференціях: «Ольвійський форум – 2014: стратегії країн Причорноморського регіону в геополітичному просторі» (м. Миколаїв, 4-7 червня 2014 р.), «Сталий розвиток промисловості та суспільства» (м. Кривий Ріг, 20-22 травня 2015 р.), «Розвиток промисловості та суспільства» (м. Кривий Ріг, 25-27 травня 2016 р.), «Пріоритетні напрями розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук» (м. Одеса, 12-13 серпня 2016 р.), «Іноземна мова як засіб мобільності майбутніх фахівців» (м. Кривий Ріг, 1-2 березня 2017 р.), «Стратегії та інновації: актуальні управлінські практики» (м. Кривий Ріг, 13 квітня 2017 р.), «Становлення і розвиток педагогіки» (м. Харків, 16-17 лютого 2018 р.), «Актуальні проблеми сучасної науки (м. Київ, 8-9 червня 2018 р.)».

Публікації. За темою дисертаційної праці опубліковано 19 одноосібних наукових і науково-методичних праць, із них: 1 стаття в зарубіжному виданні,

6 статей у наукових фахових виданнях України, 1 стаття в міжнародному виданні, 2 статті в інших виданнях, 1 навчальний посібник, 8 тез доповідей наукових конференцій.

Структура й обсяг роботи. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел, дванадцяти додатків (обсяг – 33 сторінки). Список використаних джерел налічує 320 найменувань, із них 46 – іноземними мовами. Загальний обсяг дисертації становить 249 сторінок, обсяг основного тексту – 164 сторінки. У тексті вміщено 22 таблиці та 19 рисунків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ СТРАТЕГІЙ САМОСТІЙНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН

1.1 Психолого-педагогічне розуміння змісту і сутності самостійно-пізнавальної діяльності студентів

Самостійно-пізнавальна діяльність студентів завжди була одним із важливих об'єктів досліджень таких наук, як педагогіка і когнітивна психологія. Особливої увага ця тема набуває на початку сімдесятих років минулого століття, як відмова від біхевіористської моделі та одночасне звернення до когнітивного та соціально-когнітивного підходів [235].

Протягом багатьох років виникає багато різних точок зору стосовно досліджень різноманітних концепцій і визначень феномену самостійно-пізнавальної діяльності студентів. Так, у науковій літературі, зокрема, зустрічаються такі терміни, як самостійне, саморегульоване, самостійно контрольоване, самоорганізоване, автономне, аутодидактичне, відкрите, самовизначене та незалежне навчання. Різні визначення залишаються взаємозамінюваними для різноманітних сутностей та акцентів розгляду самостійного навчального процесу, у якому той, хто навчається, «приймає істотні рішення з приводу того, що, коли, яким чином і в якій послідовності він вивчатиме, а також наскільки вагомим буде вплив, та його наслідки» [27, с. 14].

У межах першого підрозділу дисертаційної праці спочатку розглянемо сутність поняття «навчально-пізнавальна діяльність студентів» через послідовне розкриття змісту вихідних категорій таких, як «діяльність», «навчальна діяльність», «пізнавальна діяльність».

Діяльність тлумачиться як процес активної взаємодії суб'єкта з об'єктом, під час якого суб'єкт задовольняє будь-які свої потреби, досягає мети [48]. Активність людини, у якій вона сама вбачає сенс, і є діяльністю. Людська діяльність передбачає свідомість особистості (на відміну від поведінки) [238, 240]. З філософської точки зору діяльність являє собою специфічну людську форму активного ставлення до

оточуючого світу. У психологічній і педагогічній науці, де увага зосереджується не на самій діяльності, а на процесі, який визначає не лише якості й властивості людини, а й особливості їх формування, діяльність людини передбачає визначене протиставлення суб'єкта й об'єкта діяльності: людина протиставляє об'єкт діяльності як матеріал, котрий має набути нової форми й нових властивостей, перетворитися з матеріалу на предмет і продукт діяльності [239].

Зміст структури діяльності, за О. Сергеєнковою [200], можна конкретизувати наступним чином (рис. 1.1):

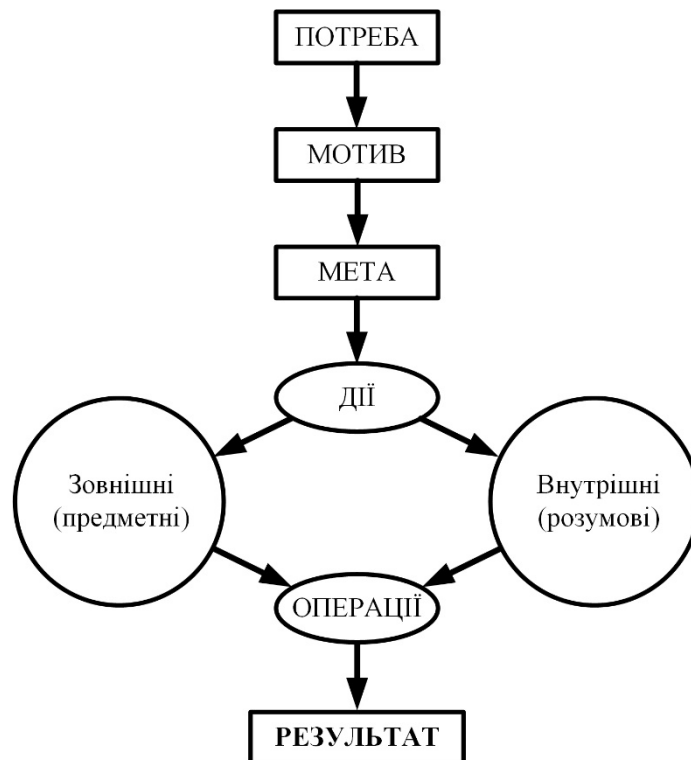


Рис. 1.1. Зміст структури діяльності за О. Сергеєнковою

Беручи за основу дану концепцію структури діяльності, почнемо характеристику її компонент з потреби. Саме потреба в діяльності відображає такий стан істоти, який залежить від умов, за створення яких вона існує та спонукає до них активність.

Активність зумовлює потреба, однак, поштовхом до діяльності є мотив. Мотив стимулює діяльність, а потреби, котрі з ним пов'язані, визначають спрямованість суб'єкта. Мотиви завжди пов'язані з метою, але вони не завжди є ідентичними. Мета або ціль означає передбачуваний стан у майбутньому, який можна змінити відносно

теперішнього та варто, бажано або необхідно досягнути [228]. З огляду на дослідження проблеми мотивів і мотивації у психології, можна стверджувати, що в розумінні цих категорій відсутня єдність. Проведений Є. Ільїним аналіз розуміння мотиву в психології дав йому змогу виокремити такі підходи до трактування цього поняття: мотив як властивість особистості, риси характеру; мотив як спонукання; мотив як намір; мотив як предмет задоволення потреби. Отже, дослідник доходить висновку, що мотив слід розглядати як складне інтегральне психологічне утворення, котре включає в себе потребу, ідеальну мету, спонукання й намір [92].

Діяльність являє собою процес, який складають окремі дії. Вони, у свою чергу, мають конкретні завдання. Необхідно звернути увагу не лише на те, що виконує дія, але й на те, яким чином вона здійснюється, тобто, як відбувається операція. Слово «операція» походить від латинського *operatio*, і перекладається як дія, але це слово означає сукупність дій, котрі спрямовано на досягнення певної мети. Якщо ми говоримо про самостійно-пізнавальну діяльність, то операцією доцільно назвати спосіб виконання дії, що залежить від умов, у яких вона відбувається [231].

Послідовність дій завершується досягненням певного результату, який має бути перевіреном за допомогою контролю. Оцінювання діяльності відбувається шляхом співвідношення мети, що була поставлена на початку, з отриманими результатами. Таким чином, виставляється позитивна або негативна оцінка залежно від того, на скільки збігається результат і мета.

Окремо навчальна діяльність студентів заслуговує особливої уваги, оскільки вона є важливою складовою частиною навчально-пізнавальної діяльності. Тож, у процесі навчальної діяльності всі знання, уміння й навички, що людина отримала у процесі життя, змінюються й удосконалюються, а творчі здібності набувають розвитку. Така діяльність дає змогу студенту добре орієнтуватися в навколишньому світі, а також задовольняє такі важливі потреби, як особистісний розвиток та інтелектуальне вдосконалення. За узагальненими визначеннями провідних учених (П. Гальперіна [230], А. Маркової [144], Н. Тализіної [220], Д. Ельконіна [268]) навчальна діяльність представляє собою таку діяльність, у процесі якої суб'єкт оволодіває узагальненими способами навчальних дій, вирішуючи навчальні завдання,

які ставить викладач. Такі завдання спочатку контролюються й оцінюються зовнішньо, а згодом перевіряються суб'єктом навчання самостійно.

Іноді навчальну діяльність неправомірно замінюють іншими термінами, а саме: навчання, учіння та научіння. Тут слід зазначити, що навчання розуміється як взаємодія того, хто навчається, і викладача й означає процес, за результатами якого передаються знання, уміння й навички.

Д. Ельконін [268] і В. Давидов [68] розглядають учіння як процес засвоєння людиною знань і вмінь у різних формах спілкування з іншими людьми. Одночасно маємо наголосити, що не будь-яке учіння можна віднести до навчальної діяльності. Так, людина може навчатися у процесі гри або трудової діяльності, а процес, який включений в іншу діяльність, не є власне навчальною діяльністю. А научіння, у свою чергу, є результатом учіння, який полягає в набутті особистістю нових якостей і властивостей, воно може бути ненавмисним результатом будь-якої діяльності. Різниця навчальної діяльності від будь-якої іншої полягає в тому, що якщо за останньої головним результатом є конкретний продукт, а зміна людини (научіння, розвиток) відбувається стихійно, то за першої головним продуктом виступає справжній планований, а не стихійний розвиток, зміна її суб'єкту [35, с. 67].

Навчальна діяльність підпорядковується структурі, яка складається з мотивів навчальної діяльності, постановки навчальних завдань, власне навчальних дій, здійснення контролю й оцінки [291, 292]. Якщо порівняти цю структуру із структурою діяльності, що було наведено вище, перша виглядає дещо спрощено. Згідно такої структури, головною метою навчальної діяльності є виконання навчальних завдань, за результатами вирішення яких власне суб'єкт змінюється й оволодіває визначеними способами дії, у той час, коли предмети, з якими суб'єкт вступає у взаємодію не змінюються самі. Виконання окремого навчального завдання перетворюється на цілісний акт навчальної діяльності, так би мовити її найпростішу «одиницю». Реалізація такого акту передбачає актуалізацію мотиву навчальної діяльності, визначення кінцевої мети, попередню постановку проміжних цілей і способів, здійснення контролю й оцінку результатів.

Наступне поняття, що входить до структури навчально-пізнавальної діяльності це – пізнавальна діяльність. Пізнання тлумачиться як «процес психічного відбиття, що забезпечує набуття та (у тій чи іншій мірі) засвоєння знань», це один з трьох атрибутів свідомості поряд з переживанням та ставленням людини до людини й оточуючої дійсності; «здійснюється за допомогою пізнавальних психічних процесів ... метою пізнання є досягнення об'єктивної істини» [237, с. 467]. В українському педагогічному словнику пізнання трактується як процес цілеспрямованого активного відображення об'єктивного світу в свідомості людей. Відзначено, що пізнання є специфічною, вищою формою відображення, воно здатне виходити за межі наявного стану речей [62].

Визначення пізнавальної діяльності здійснюється також у такий спосіб [180, с. 12]:

- активне ставлення студентів до навколишньої дійсності, до одержаних знань про світ, оволодіння науковими істинами, заняття пошуковою й творчою діяльністю;
- процес розумових дій, що мають на меті розширення світогляду, розвиток інтересів, формування потреб в освіті й самоосвіті, стимулюванні інтелектуального розвитку студентів й оволодіння ними системою наукових знань й уявлень.

Пізнавальний процес – то є психічний процес, за допомогою якого людина пізнає світ. Пізнавальна діяльність, у свою чергу, – це процес відображення в мозку людини предметів і явищ дійсності. Вона складається із певної серії пізнавальних психічних процесів: відчуття, сприймання, уваги, пам'яті, уяви, мислення й мовлення. Відображення реальності в людській свідомості може відбуватися на рівні чуттєвого й абстрактного пізнання.

Інтегруючи поняття, представлені вище, а також поєднуючи зміст на дефініційному на рівні, маємо наступне визначення для навчально-пізнавальної діяльності – то є діяльність суб'єкта, спрямована на оволодіння узагальненими способами навчальних дій й саморозвитку у процесі розв'язування навчальних завдань, результатом якої є процес відображення в мозку людини певних предметів і явищ дійсності. Навчально-пізнавальна діяльність має певну структуру.

Сутність поняття «самостійно-пізнавальна діяльність студентів» сприймаємо через послідовне розкриття змісту вихідних понять, а саме: «самостійна діяльність», «самостійно-навчальна діяльність». Варто також з'ясувати взаємозв'язок цього питання з дотичними, тобто такими, як «пізнавальна активність», «пізнавальна самостійність», а також відмінності самостійної роботи від самостійно-пізнавальної, та на цій основі запропонувати визначення й описати структуру самостійно-пізнавальної діяльності студентів.

Свого часу ще Я. А. Коменський у своїх працях підкреслював особливу роль самостійної роботи в навчально-пізнавальній діяльності людини. На його думку, навчання має бути таким, що в того, хто навчається, «відкриваються очі для добровільного й самостійного пізнання предметів від інших» [107]. Не менш важливого значення самостійній роботі надавав Ж.-Ж. Руссо [197]. Він наголошував на тому, що завдяки самостійно-пізнавальній діяльності можливо отримати «...більш чіткі уявлення про поняття». Й. Г. Песталоцці вказував на нерозривний зв'язок самостійної роботи з практичною діяльністю, а також підкреслював необхідність розвитку прагнення учнів досягнути самостійності через власну діяльність, що ґрунтується на усвідомленні своїх сил [181]. А. Дістервег також зосереджує увагу на самостійній роботі як на принципі виховання, і вважає, що педагог має стимулювати зацікавленість особистості у процесі подальшого здобуття знань [71]. Роботи вітчизняних педагогів К. Ушинського [233] та В. Сухомлинського [219] зробили великий внесок у дослідження проблеми самостійної роботи. Вони підкреслювали необхідність застосування різних видів і типів самостійних робіт.

Самостійність визначається як одна з властивостей особистості, котра характеризується: по-перше, сукупністю засобів – знань, умінь і навичок, якими володіє особистість; по-друге, ставленням особистості до процесу діяльності, її результатів й умов здійснення, а також зв'язками з іншими людьми, які формуються у процесі діяльності. На думку К. Боулдінга, категорія «самостійність» – це здатність особистості виконувати певну дію чи комплекс дій без допомоги з боку іншої особи або технічних засобів, керуючись лише власним досвідом. Така діяльність покладається в основу її самостійної діяльності [285, с. 199].

Проблема формування навичок самостійної роботи в студентів, яку розглядаємо як засіб організації самостійної навчальної діяльності, різними дослідниками трактується по-різному. Так, відповідно до вимог Болонського процесу, самостійна робота – це «основний засіб засвоєння студентом навчального матеріалу в час, вільний від обов'язкових навчальних занять, без участі викладача» [51, с. 320].

На думку Н. Конюхової, самостійність формується у процесі соціальної взаємодії в різних аспектах, зокрема, у пізнавальному [110]. Пізнавальна самостійність і самостійність у цілому знаходяться у відношеннях як частини й цілого. Пізнавальна самостійність також потрактовується як готовність (здатність і прагнення) студента самотужки просуватися в оволодінні знаннями, та виявляється під час виконання студентом власними силами продуктивних навчальних завдань, котрі вимагають логічної переробки або часткового «дороз'яснення» раніше доведеної такої переробки [104, с. 70]. Одночасно нове встановлюється як у змісті, так і в конкретних шляхах власне процесу виконання певного завдання. З цим визначенням погоджуються Т. Капітонова [98] та Н. Ошорова [172] й наголошують, що пізнавальна самостійність є інтегративною якістю особистості, яка виявляється у прагненні до активної пізнавальної діяльності, умінні ставити мету й планувати свою діяльність, здійснювати самооцінку її результатів, умінні найбільш оптимально розв'язувати навчально-пізнавальні завдання.

Самостійність характеризується мотиваційними та процесуальними аспектами, тобто всім тим, що забезпечує залучення до активної діяльності, з одного боку, і здатністю приймати рішення, знаходити шляхи їх реалізації та здійснення, з іншого, як зображено на рис. 1.2.

Самостійно-пізнавальна діяльність може виникнути як результат внутрішнього спонукання, мотивації студентів чи стимулюватися зовнішніми вимогами, умовами, що можуть викликати позитивний або негативний ефект [256]. Тракткування «самостійності» привело дослідників до здійснення спроби відобразити у понятті «самостійна діяльність» не лише зовнішні, але й внутрішні ознаки, не просто засвоєння знань, а обов'язкове їх творче перетворення. Існує два види навчальної діяльності: перший розраховано на діяльність пам'яті (застосування матеріалу,

викладеного у підручниках та інших джерелах); другий розраховано на діяльність мислення та творчої уяви (творче перетворення засвоєних знань і набуття вмінь і навичок самостійно набувати знання).

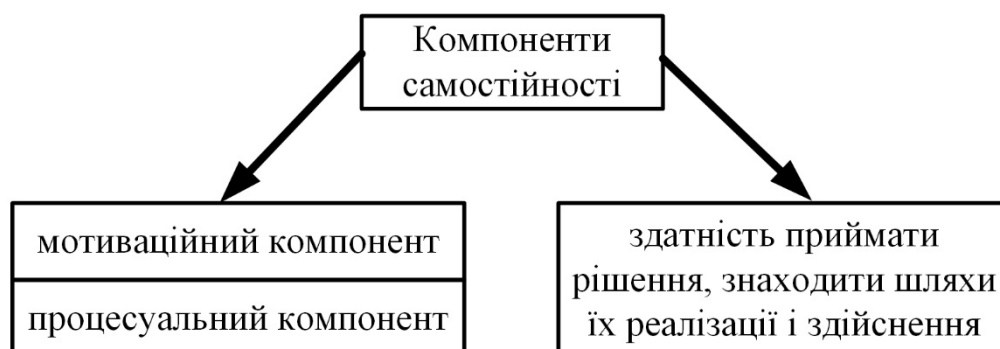


Рис. 1.2. Компоненти самостійності за Фрідріхом [288]

Самостійною роботою є складання планів, конспектування, рецензування, користування словниками, робота з дидактичним матеріалом; спостереження, моделювання, образотворче мистецтво [112]. Відповідно, самостійна робота містить такі види навчальної діяльності, що виконується без безпосереднього контролю, що здійснює викладач. Таким чином, розуміння слова «робота» не як результату певної діяльності, а як процесу отримання певного результату, характеризує самостійну роботу в загальноприйнятому розумінні як самостійну навчальну діяльність. Об'єктом цієї діяльності є навчальне завдання. Однак це не означає, що «діяльність» і «робота» є взаємозамінними. Поняття «діяльність» є набагато ширшим і містить у собі поняття «робота» як частину цілого, як окремий вид діяльності.

Пізнавальне завдання складає основу самостійно-пізнавальної навчальної діяльності [218, 257]. Таке завдання, відображаючи її цілі, водночас є засобом конструювання змісту освіти у формі завдань, формування суспільно значущої діяльності й управління процесом її формування. Обов'язковим елементом пізнавального завдання є проблема, яка активізує проблемно-пошукову діяльність. Залучення студента до самостійного пошуку вирішення проблеми формує самостійно-пізнавальну діяльність студентів. На думку іноземних дослідників [290], розв'язування пізнавальних завдань має бути різного типу: як застосування раніше засвоєних знань, так і визначення нових шляхів для поповнення знань. Виконання

згаданих пізнавальних завдань у певній системі дає змогу засвоїти технологію їх вирішення, відпрацювати прагнення до пошукового пізнання, оволодіти прийомами перенесення засвоєних знань і набутих умінь у нові ситуації навчання та професійну діяльність спеціаліста. Отже, фактично організовуючим початком самостійного пізнання, як процесу навчання, є власне пізнавальна діяльність, а у визначенні самостійної навчальної діяльності вона називається «засобом навчання», тим, за допомогою чого навчають, а також «формою навчально-наукового пізнання».

Самостійна навчальна діяльність – це, у першу чергу, самоосвіта у процесі якої формується навчальна самосвідомість [282, с. 10]. Студент стає творчою особистістю, яка чітко усвідомлює мотив, мету, способи та прийоми отримання знань. Виступаючи суб'єктом навчальної діяльності, студент самостійно займається організацією, спрямуванням та контролем процесу навчання. Самостійна навчальна діяльність нерозривно пов'язується з професійною спрямованістю та значно підвищує професійні мотиви студентів [222].

К. Ковальова сформулювала основні вимоги щодо організації самостійної роботи [101], серед яких першим пунктом указано на необхідність організовувати самостійну роботу на всіх етапах навчального процесу, не виключаючи етап засвоєння нового матеріалу. Студенти мають чітко усвідомлювати мотиви, а також пізнавальні задачі. Наступним кроком є пошук алгоритму та методів виконання роботи. Стосовно типів і форм самостійної роботи, пропонується здійснення комплексного підходу до організації самостійної роботи з застосуванням усіх форм аудиторної роботи та поєднання всіх типів самостійної роботи. Студентам необхідно накопичувати фонд загальних прийомів і способів інтелектуальної праці, під час застосування яких засвоюються знання. Тільки за умови безпосередньої участі студентів у процесі пізнання буде формуватися їхня активна позиція. Завдання для самостійної роботи мають бути спрямовані не стільки на засвоєння окремих фактів, скільки на розв'язання проблем, а також вимагати посиленого розумового напруження. Акцент має змішуватися на диференціацію й індивідуалізацію самостійної роботи. Велику роль відіграє консультаційна допомога, зокрема, настановчі, тематичні та проблемні консультації. Оцінювання й контроль, у свою

чергу, мають бути урізноманітнені: колоквіум, семінар, тестування тощо. Необхідне методичне забезпечення та правильне управління самостійною роботою студентів, а також своєчасне надання допомоги привчає студентів до плідної самостійно-пізнавальної діяльності як в аудиторії, так і поза її межами. В своїй роботі учена відзначає, що незалежно від етапу навчально-пізнавальної діяльності (у процесі засвоєння нового матеріалу на лекції, застосування вивченого на семінарі, індивідуальна робота тощо) організація самостійної роботи студентів збільшує результативність навчання, розвиває в студентів здатність самостійно міркувати, концентрувати увагу, стимулює такі якості особистості, як активність і самостійність.

П. Підкасистий у своєму дослідженні класифікує самостійні роботи в наступні типи: відтворюючі самостійні роботи за зразком; реконструктивно-варіативні; евристичні; творчі (дослідницькі) [182].

Назва першого типу говорить сама за себе – студентам необхідно відтворити інформацію, що була прослухана або розглянута. Такий тип самостійних робіт дає змогу засвоїти матеріал, але не розвиває творчі здібності студентів.

Другий тип самостійних робіт, згідно класифікації П. Підкасистого, – реконструктивно-варіативні самостійні роботи. Вони допомагають не тільки засвоїти матеріал, але й структурувати залежно від можливих варіантів його застосування.

Евристичні самостійні роботи складаються з проблемної ситуації, що стимулює пізнавальну діяльність. Студент має вміти самостійно знайти причину та шляхи розв'язування проблеми.

Й останній тип самостійних робіт – творчі, або дослідницькі, – передбачає, власне, дослідження нових рис об'єкта, явища тощо. У студентів розвиваються навички аналізувати, порівнювати та робити висновки.

Сучасна дослідниця Г. Стадник запропонувала наступні види самостійних робіт: репродуктивні, частково-творчі та творчі самостійні роботи [215]. Як бачимо, така класифікація дещо переформується з типами самостійних робіт за класифікацією П. Підкасистого. Недоліком репродуктивних самостійних робіт є те, що вони не стимулюють розвиток творчих здібностей студентів, а лише вчать відтворювати інформацію.

Частково-творчі самостійні роботи передбачають залучення студентів до таких видів робіт, у процесі виконання яких матеріал вивчається за поданими запитаннями, або джерелом, і відбувається підготовка до практичної роботи, семінару або колоквиуму.

Під час виконання творчих самостійних робіт студенти знайомляться з додатковою інформацією, а також готують повідомлення, доповіді, презентують проекти, перекладають матеріал з іншомовних джерел, застосовують нестандартні методи для розв'язання задач [263].

З позицій суб'єкта виконання, існує індивідуальна, індивідуалізована та колективна самостійна робота. Залежно від такого типу самостійної роботи студенти виконують певні типи завдань. Індивідуальна самостійна робота передбачає фронтальні, групові та, власне, індивідуальні типи завдань. Фронтальними називають такі завдання, коли всі студенти виконують одне й те саме. Групові вимагають роботу в групах над різними за складністю завданнями. І, нарешті, індивідуальні завдання надаються кожному студенту або групі окремо, але складність вони мають однакову.

У процесі виконання індивідуалізованої самостійної роботи студенти отримують завдання, котрі певним чином відповідають індивідуальним особливостям і творчим та інтелектуальним здібностям.

Колективна самостійна робота має на меті розвивати вміння студентів працювати в групах, допомагати та контролювати один одного. Мотивація підвищується завдяки прагненню кожного бути краще ніж інші.

Пропонують також класифікацію самостійних робіт згідно етапу, на якому, власне, відбувається робота: набуття нових знань, знайомство з новим матеріалом; закріплення інформації, а також уточнення; спроби застосовувати вміння на практиці у процесі вирішення задач; розвиток творчих умінь і навичок під час проведення досліджень тощо.

Залежно від того, де проводяться самостійні роботи виділяються два типи: аудиторні та позааудиторні самостійні роботи. Перший тип передбачає участь і керівництво викладача, другий означає самостійну підготовку студента до практичних занять, виконання курсових і кваліфікаційних робіт.

За обов'язковістю виконання розрізняють такі види самостійних робіт: обов'язкові, бажані та добровільні. Обов'язкові самостійні роботи – це виконання завдань, що містять робочі програми, серед яких домашні завдання, курсові, кваліфікаційні, а також завдання з навчальної та виробничої практики. Бажана самостійна робота передбачає дослідницьку діяльність, що пов'язана з аналізом та обробкою наукової інформації, а також участь у різноманітних гуртках, конференціях тощо. Добровільною вважають роботу у позааудиторний час, яку студенти, що добре встигають, виконують за власним бажанням (участь в олімпіадах, змаганнях, конкурсах з різних предметів).

На думку О. Малихіна, організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів у широкому розумінні – інтегративна комплексна система педагогічного впливу на процеси САМО (самоактуалізації, самовизначення, самоконтролю, самооцінки, самоуправління й самоорганізації), що позначається на здатності до саморефлексії, яка зумовлює її самореалізацію й самовдосконалення на константному циклічному рівні [139]. У вузькому контексті, який передбачає практичну реалізацію проблеми, автор наголошує на шляхах її втілення в навчальний процес, указуючи на інтегративне поєднання традиційних і новітніх форм, методів, засобів навчання, спрямованих на ефективне й результативне засвоєння знань, способів їх здобування. У такий спосіб він демонструє пріоритетний напрям її організації. Самостійна пізнавальна діяльність, на його думку, є складовою самостійної навчальної діяльності. Тож успіх її організації пов'язаний зі змістом пізнання; наявністю необхідних знань, умінь і навичок студента й логічною послідовністю навчального процесу.

В. Буряк у своїх наукових працях розглядав пізнавальну діяльність як творчу навчальну роботу, проблемну за формою подачі матеріалу, практичну за способом її застосування, інтелектуально навантажену за змістом, самостійну за характером здобування знань. Саме така діяльність, на його думку, є стимулом до породження ідей [45]. Це твердження видається доречним з огляду на розуміння структури процесу організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін, оскільки зазначає провідні чинники її реалізації.

Водночас самостійна робота, яка є засобом організації навчально-пізнавальної діяльності студентів у вищій школі, на думку М. Смирнової, виконує роль «... складового елемента, компонента технології навчання, спрямованого на формування самостійності у процесі самостійного пошуку студентів нових знань» [211, с. 53].

Поняття пізнавальної активності нерозривно пов'язано з самостійно-пізнавальною діяльністю. Пізнавальна активність – це готовність (здатність і прагнення) студентів до енергійного оволодіння знаннями, виконання діяльності із завзятими систематичними зусиллями; припускає діяльне ставлення до пізнавальних завдань, наполегливий осмислений пошук шляхів їх виконання [270]. Як особистісне утворення пізнавальна активність характеризується через систему набутих стійких мотивів, у рамках якої особливу роль починають відігравати пізнавальні інтереси. У своїй спрямованості вони здобувають форму пізнавальної спрямованості й обумовлюють потенціал для розгортання діяльності. Як якісна характеристика діяльності пізнавальна активність виявляється, з одного боку, через її інтенсивність і напруженість, з іншого боку – через довільність, з третього – через своєрідність застосованих методів і прийомів пізнання [234]. З огляду на кінцевий результат пізнавальна активність виявляється в знаннях, що здобуваються особистістю, у тих змінах у системі поглядів, переконань, учинків, які відбуваються в людині завдяки розгортанню нею пізнавальної діяльності. На думку О. Пиндик, пізнавальна активність виявляється й формується в діяльності, яка, у свою чергу, відрізняється від активності тим, що потреба у предметі зумовлює діяльність, а потреба в діяльності зумовлює активність, яка має певні ознаки, а саме, наявність цінних життєвих орієнтирів, спрямованість особистості на засвоєння знань, умінь і навичок; потреба в знаннях як найважливіший мотив пізнавальної діяльності; інтерес безпосередньо до процесу пізнання, самостійність, відповідальність, творче ставлення до розв'язання пізнавальних завдань, прагнення знайти свій підхід до нового завдання, виявити ініціативу у процесі навчання; володіння засобами пізнавальної діяльності, уміння самостійно мислити, виділяти головне, аналізувати; прагнення до поглиблення й

розширення знань і засобів їх засвоєння; уміння застосувати на практиці засвоєні знання [184].

П. Підкасистий виділяє такі ознаки самостійної пізнавальної діяльності, які включають елементи рефлексії, мотивації, адаптації, подолання: самостійність, що виражається в самокритичності та критичності (самостійність, рефлексійність); пізнавальна активність, що стимулює навчальний інтерес і прагнення (активність, умотивованість); стійкість і воля (подолання, адаптація); своєчасність виконання та правильне розуміння завдань, вибір потрібної дії та темпу вирішення завдань (рефлексійність, адаптивність) [182].

На основі узагальнення викладеного вище, можемо дійти проміжного висновок про те, що самостійно-пізнавальна діяльність – то є процес набуття знань особистістю, без допомоги з боку інших, застосовуючи власний досвід, результатом якого в мозку людини відображаються предмети та явища дійсності.

Феномен самостійно-пізнавальної діяльності студентів, зокрема, у контексті освіти зовні справляє враження простої діяльності. Однак, психологія навчання, мотивації та особистості, описує її як дуже складний, пізнавальний і вимогливий процес: «самостійно-пізнавальна діяльність студентів характеризується через динамічну взаємодію мотивації, знань і навичок; це означає, що студент має добре організований запас знань, він готовий і в змозі самостійно і автономно планувати своє навчання, організовувати, реалізовувати, контролювати та оцінювати, будь то навчальні групи, партнерське навчання або окремі студенти» [288, с. 78].

Це визначення, як і багато інших, що належать до самостійного, самостійно керованого або саморегульованого навчання, часто націлено на опис повністю незалежного навчання, у яких студенти беруть ініціативну роль. Ця точка зору обумовлена частими посиленнями самостійно-пізнавальної діяльності студентів до навчання дорослих у професійній підготовці [132].

У. Шіфеле і Р. Пекрум [308] відображають це з наступним визначенням: «самостійно-пізнавальна діяльність студентів є однією з форм навчання, у якій людина залежно від характеру її мотивації до навчання самостійно призначає один

або декілька заходів самоконтролю (пізнавальні, метапізнавальні, вольові або поведінкові) і стежить за ходом самого процесу навчання».

Наведені вище визначення охоплюють усі суттєві персоналізовані умовні компоненти самостійно-пізнавальної діяльності студентів. К. Конрад і А. Вагнер [295] представляють у цьому відношенні наступну модель (рис. 1.3) самостійно-пізнавальної діяльності студентів.



Рис. 1.3. Модель успішної самостійно-пізнавальної діяльності студентів за К. Конрадом і А. Вагнер

Незважаючи на успішний процес самостійно-пізнавальної діяльності студентів усі згадані в моделі компоненти вимагають взаємодії, майже всі дослідники проблем самостійного навчання підкреслюють першорядну роль стратегії, а також моніторингу та регулювання здібностей студентів у якості передумови для ефективної самостійно-пізнавальної діяльності студентів. К. Артельт доводить, що в деяких когнітивно-психологічних моделях самостійно-пізнавальної діяльності студентів має місце нібито ототожнення цієї навчальної форми з застосуванням навчальних стратегій і резюмує: «без здатності до ментального представлення мети навчання, без створення плану дій і без базальної стратегії обробки інформації самостійно-пізнавальна діяльність студентів навряд чи допустимо без зовнішнього регулювання й розпоряджень» [278, с. 17]. Стратегічний спосіб дій, який стосується насамперед області стратегії і метапізнання в моделі К. Конрада і А. Вагнер, вимагає ситуації самостійно-пізнавальної діяльності студентів, що вже склалася. Таким чином, надалі будуть обговорюватися насамперед умови та вимоги для самостійно-пізнавальної діяльності студентів, що стосуються галузі мотивації з огляду підходів метапізнання.

Когнітивна психологія підкреслює загальну перевагу самостійно-пізнавальної діяльності студентів із погляду на продуктивність навчання у порівнянні з іншими формами навчання. Насамперед, аспект індивідуальної діяльності того, хто навчається, вважається значимим [279].

Т. Дж. Шуель [312] визначає навчання як активний, конструктивний, кумулятивний і цілеспрямований процес:

- навчання є настільки активним, що студенти мають зробити щось під час запису інформації, щоб у значній мірі засвоїти навчальний матеріал;

- навчання є конструктивним, оскільки нова інформація ретельно опрацьовується й пов'язується з уже існуючою інформацією, і тільки таким чином можна зберігати інформацію й розуміти складні взаємозв'язки;

- навчання є кумулятивним у тому сенсі, оскільки кожне нове знання спирається на наявні знання або застосовує існуючі знання, таким чином, що попередньо здобуті знання визначають у певному сенсі, що та скільки буде вивчено;

- навчання є цілеспрямованим, оскільки воно буде це найуспішнішим у тому випадку, коли студент буде ставити перед собою мету, згідно якої буде працювати та досягне бажаного результату.

У визначенні навчання за Т. Дж. Шуелем припускається, що, наприклад, така ретельна інтеграція нової інформації в існуючі знання, а також утворення цілепокладання й очікувань для студентів, вимагає свідомо контрольованого та керованого процесу обробки інформації.

Умовні дидактичні компоненти, котрі для організації та здійснення самостійно-пізнавальної діяльності студентів можуть бути згруповані у п'ять широких категорій, котрі тісно пов'язуються один з одним і впливають один на одного: навчальне середовище; ситуація; особистісні характеристики студента; медійно-дидактична структура навчального матеріалу; носій, на якому розміщено зміст навчання; а також інструменти для обробки навчального матеріалу (див. рис. 1.4).

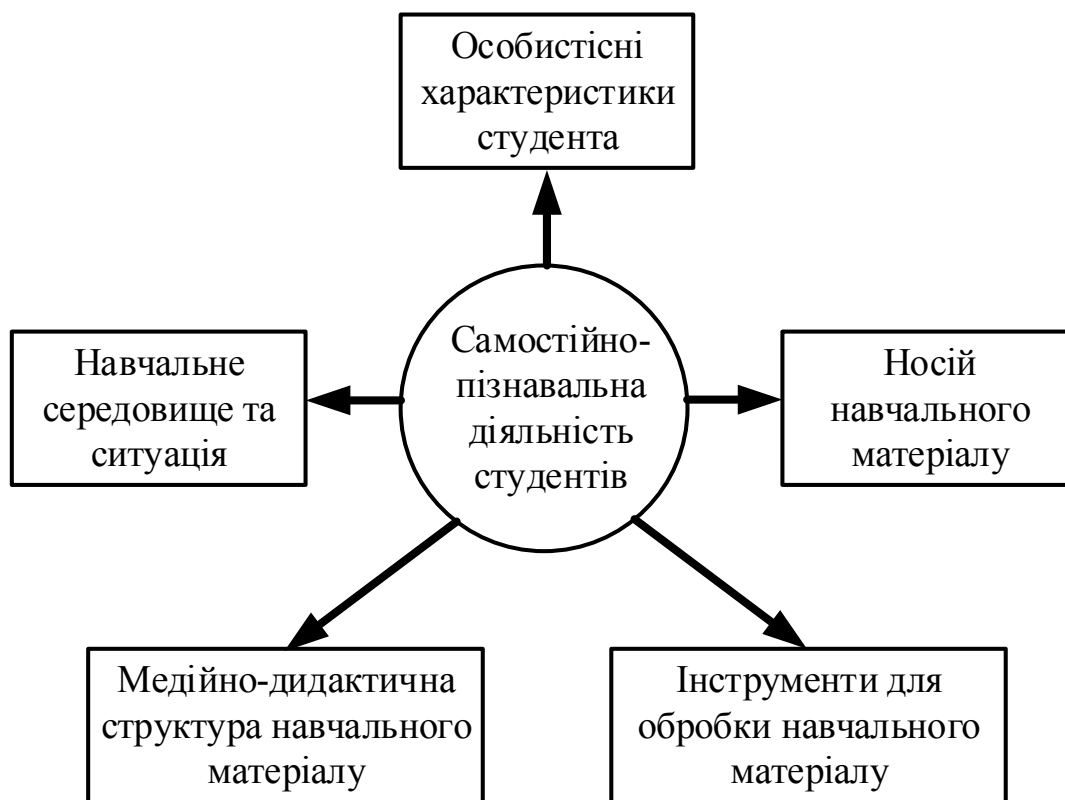


Рис. 1.4. Загальні умовні компоненти для організації та здійснення самостійно-пізнавальної діяльності студентів

Схематизоване представлення загальних умовних дидактичних компонент зображено на рис. 1.4. Надалі буде більш докладно описано діапазон особистісних характеристик, зокрема, когнітивні, метакогнітивні, мотиваційні й афективні вимоги та можливості студента, який навчається самостійно. Уперше спробували наблизитися до цих умов за допомогою теоретичного підходу у психології та реалізації підходу самостійної системи самосприйняття.

Наразі студенти закладів вищої освіти прагнуть не лише здобути відповідну кваліфікацію, оволодіти певною професією, але й отримати необхідні компетентності шляхом застосування набутих знань [42, 63]. Компетентнісний підхід, що базується на компетентностях й означає практичне здійснення зв'язку сфери освіти зі сферою праці, на думку Є. Танько, зміщує акцент з нагромадження знань, що визначені нормативними документами, до стимулювання практичної діяльності й уміння застосовувати власний досвід як у професійному спрямуванні, так і в соціальному спілкуванні [221]. Компетентнісний підхід забезпечує готовність майбутніх фахівців до успішної діяльності в різних сферах суспільства.

Як стверджує М. Бородуліна, реалізація положень компетентнісного підходу під час організації й здійсненні самостійно-пізнавальної діяльності є надзвичайно важливим, оскільки він «передбачає аксіологічну, мотиваційну, рефлексійну, когнітивну, операційно-технологічну й інші складові результатів навчання, що відбивають прирощення не лише знань, умінь, навичок, а й досвіду емоційно-ціннісного ставлення» [40, с. 13].

Навчання завжди є як самостійно керованим, так і керованим іззовні, оскільки навіть застосування навчальних матеріалів містить зовнішній контроль з боку авторів подібних матеріалів. Зокрема, традиційні інтерактивні системи навчання містять високий відсоток зовнішніх елементів управління, хоча навчання з навчальним програмним забезпеченням має бути в категорії самостійного процесу навчання. Отже, і самостійно-пізнавальна діяльність студентів знаходиться в нерозривній площині між автономією та залежністю, і ніколи не може здійснюватися в чистому вигляді: «У процесі навчання студент завжди взаємодіє з іншою інстанцією, будь то вчитель, книга [або] комп'ютер ...» [289, с. 199]. Однак, якщо наступні компоненти процесу навчання можуть бути в значній мірі визначені студентом, процес навчання розглядається як незалежний і самостійно керований:

- цілі процесу навчання;
- зміст навчання;
- операції та стратегії здобуття знань (навчальні методи);
- цілеспрямований контроль процесів (порівняння, оцінка, оцінювання зворотного зв'язку);
- засоби навчання;
- час;
- розміщення;
- можливість маніпулювання;
- партнери з навчання.

Через наявні певні обмеження умов організації та здійснення навчального процесу в школі та закладах вищої освіти студент рідко може визначити всі аспекти самостійно. Здебільшого надаються глобальні навчальні цілі та зміст,

організуються навчальні фази, а також визначаються час і місце навчання. Але ці аспекти в межах самостійних фаз навчання та роботи, будь то під час організованого процесу навчання (індивідуальна робота, робота у парах, робота в групах), або навчання на дому (домашні завдання, підготовка до іспитів), на індивідуальному рівні в значній мірі можуть бути визначеними самими студентами [307]. Ступінь самовизначення, проте, завжди залежить від зовнішньої інстанції, чи то у формі попередньо структурованих і забезпечених допоміжними цілями робочих завдань в аудиторії або домашньої роботи, яка має бути вирішена наприклад за фіксованим графіком, або через послідовність представлення змісту навчання в інтерактивній навчальній програмі (лінійна, гіпертекстова або адаптована для користувача).

Отже, за підсумками проаналізованих робіт учених-педагогів у площині дослідження самостійно-пізнавальної діяльності і синтезу положень про структуру діяльності з позицій психології, а також уточнення ключових понять на категоріально-дефініційному рівні («навчальна діяльність», «пізнавальна діяльність», «самостійність»), узагальнюємо результати у власне визначення поняття «самостійно-пізнавальна діяльність». Дотримуємося думки, що самостійно-пізнавальна діяльність представляє собою процес свідомого набуття знань особистістю, без допомоги з боку інших, застосовуючи власний досвід, результатом якого в мозку людини відображаються предмети та явища дійсності. Відмінність самостійно-пізнавальної діяльності від будь-якої іншої полягає в тому, що якщо за останньої головним результатом останньої є конкретний продукт, а зміна людини (научіння, розвиток) відбувається стихійно, то за першої головним продуктом виступає дійсний, а не стихійний розвиток, зміна її суб'єкта.

Дві величини самовизначення можуть бути визначеними в момент їх застосування в самостійних фазах навчання лише самостійно керованою особою. Йдеться про індивідуальні навчальні стратегії, а також про процеси контролю під час набуття знань. До того ж це стосується тих фундаментальних компонентів й елементів самостійно-пізнавальної діяльності студентів, які будуть обговорюватися більш докладно нижче.

Загальне визначення самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін конкретизується в ході деталізованого сприйняття й опису поняття «індивідуальні стратегії» через розкриття індивідуально-психологічних особливостей особистості. Цей опис подано в наступному підрозділі дисертації.

1.2 Визначення індивідуально-психологічних особливостей особистості як основа формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів

Застосування індивідуальних стратегій навчання дає змогу підвищити ефективність навчальної діяльності студентів за умови активації дидактичних механізмів індивідуалізації процесу навчання. Для забезпечення індивідуалізації навчання необхідно створити умови, котрі відповідають індивідуально-психологічним особливостям особистості, надають можливість знаходити власні оптимальні засоби пристосовуватися (адаптуватися) до навчання та виявляються сприятливими для засвоєння навчального матеріалу.

Питання ролі й місця індивідуалізації навчання всебічно висвітлювалися у працях таких науковців, як С. Архангельський [7], В. Біблер [15], Г. Васьківська [47], Л. Виготський [53], А. Гебос [56], С. Рубінштейн [196], Б. Теплов [225], Г. Терещук [226], І. Унт [229], І. Шайдур [255] та інші. Поняття «індивідуальні стратегії» набуває широкого діапазону трактування у І. Ансоффа [5], І. Зимньої [89], Є. Ільїна [92], А. Ішкова [94], О. Леонтьєва [126], С. Максименко [133], Л. Морської [158], А. Миролюбова [57], С. Ніколаєвої [82], Н. Орішко [169], А. Плигіна [186], Г. Щедровицького [265] та інших.

У розвитку проблеми визначення поняття «індивідуально-психологічні особливості особистості» зробила свій суттєвий внесок психолого-педагогічна наука в цілому – що лежить в їх основі, чому й які існують індивідуально-психологічні відмінності, як відбувається розвиток і зміна таких якостей особистості у процесі навчальної діяльності. Кожна людина має індивідуальні особливості, котрі впливають на спосіб життя, взаємини з іншими та взагалі на будь-яку діяльність. Індивідуально-

психологічні особливості особистості – це особливості психічних процесів, станів і властивостей, що відрізняють людей один від одного. З точки зору фізіології слід виділити наступні індивідуальні особливості: конституція організму, гуморальні, ендокринні та нервові процеси. Саме ці фізіологічні процеси зумовлюють швидкість реакції людини, на скільки високим є поріг чутливості, здатність запам'ятовувати, спостерігати.

Незважаючи на значні досягнення у пізнанні й описі індивідуально-психологічних особливостей особистості, не існує єдиного погляду щодо визначення загального терміну. Так, психолог С. Максименко називає індивідуально-психологічними особливостями неповторну своєрідність психіки кожної особистості [133]. Учений наголошує, що спадкові та природжені біологічні особливості будови та функцій організму складають основу індивідуальних особливостей людини. Певні задатки, з якими дитина з'являється на світ, у процесі розвитку й виховання формують особистісне психічне буття.

У психолого-педагогічній літературі у поняття «індивідуально-психологічні особливості» уміщено доволі різноплановий сенс, але найчастіше до них відносять темперамент, характер, потреби й мотиви, здібності та тривожність.

Проблема індивідуально-психологічних особливостей особистості завжди була й залишається актуальною. Найбільш суперечливими питаннями виявляється природа їх вродженості та ступінь мінливості, причини виникнення (вони пояснюються з точки зору астрології та фізіології) [284, с. 37]. Не існує спільної думки, на скільки індивідуально-психологічні особливості впливають на поведінку людини та взаємну зумовленість самостійно-пізнавальною діяльністю. Деякі індивідуально-психологічні особливості, зокрема темперамент, складає основу типології особистості.

З давніх давен психологічну науку цікавили особливості, які є індивідуальними для кожного з нас і водночас об'єднують людей у групи за певною ознакою. Широко відомим є трактат Гіпократу «Про природу людини», який присвячено темпераменту людини. У своєму дослідженні давньогрецький учений наголошує, що поведінка людини залежить від переважання в організмі певної рідини: жовчі, крові, лімфи або

чорної жовчі. Згідно такої залежності вирізняють чотири типи: холерик, сангвінік, флегматик, меланхолік. Згодом змінилися пояснення причин такої класифікації, але індивідуально-психологічні особливості залишились. Темперамент досліджують за допомогою тестування, не зважаючи на те, що він характеризує нервову систему.

Серед фізіологів переважає думка, що індивідуально-психологічні особливості особистості залежать від тих умов, у яких живе, навчається й виховується дитина. Зокрема І. Павлов у відомій «Відповіді фізіолога психологам» наголошує на тому, що за певних сприятливих умов індивідуально-психологічні особливості особистості піддаються змінам, можуть покращуватися й удосконалюватися через доволі розвинену гнучкість вищої нервової діяльності.

Дослідження індивідуально-психологічних особливостей особистості має важливе практичне значення й застосування: у процесі добору персоналу, у командній роботі (*team-building*) у психодіагностиці тощо [258]. Як уже було зазначено раніше, не існує єдиного підходу щодо вивчення поняття індивідуально-психологічних особливостей особистості. Дотримуємося думки, що цей феномен передбачає розуміння темпераментальних особливостей, котрі зумовлені своєрідністю нервової системи, певні риси характеру, які не завжди можуть бути свідомо керовані (людина отримує їх у перший рік життя), мотиви, потреби та тривожність. Індивідуально-психологічними особливостями особистості вважають також властивості, що характеризують пам'ять, увагу, мислення, спілкування, уяву, сприйняття; за цією класифікацією виокремлюють мнемічні, когнітивні, комунікативні й інші особливості.

Результати досліджень індивідуально-психологічних особливостей особистості підлягають сумнівам, оскільки, по-перше, застосування тестів і спостережень не є об'єктивними методиками, а по-друге, причина полягає в суб'єктивності та мінливості психіки, однак окрім вище згаданих методів інших наразі не існує.

Індивідуальний підхід, як один із провідних принципів організації навчання у закладах вищої освіти, передбачає врахування індивідуально-психологічних особливостей особистості для ефективно організації самостійно-пізнавальної діяльності студентів. Раніше ми вже зауважили, що саме індивідуальний підхід сприяє

більш глибокому й повному баченню, розумінню індивідуальності того, хто навчається, і на цій основі – його гармонійному розвитку [27, с. 16]. Темпераментальні особливості особистості складають основу індивідуально-психологічних властивостей, і саме тому одним з важливих чинників у процесі формування індивідуальних стратегій є врахування особливостей нервової системи студента.

А. Ішков у своїй праці темпераментом називає «сукупність природних якостей, що визначають динамічні особливості психіки людини: інтенсивність, швидкість, темп, ритм психічних процесів і станів, що однаково виявляються в різноманітній діяльності незалежно від її змісту, цілей, мотивів». Темперамент не впливає на мотиви, цінності, світогляд, а лише «задає форму, за якої виявляються інші риси» [94, с. 8]. Проте темпераментальні особливості можуть полегшити, або навпаки викликати труднощі під час розвитку певних властивостей особистості, оскільки темперамент може суттєво перетворювати зовнішні впливи, зокрема виховний та освітній, що формують особистість.

Стисло наведемо декілька прикладів основних виявів темпераментальних особливостей особистості. Для поведінки холерика показовим є часте збудження, що зумовлено підвищеними реакціями підкіркового походження. Студента, який має такі темпераментальні особливості, необхідно залучати до різноманітних видів самостійно-пізнавальної діяльності. Увага холерика фокусується на об'єкті, але переключається повільно, тому корисним для регулювання процесу гальмування буде швидка зміна видів пізнавальної діяльності.

Увагу сангвініка необхідно зосередити на якості самостійно-пізнавальної діяльності, у той час, коли швидкість виконання може негативно вплинути на результат. Для формування індивідуальної стратегії самостійно-пізнавальної діяльності сангвініка важливим є добір йому такого виду навчальної діяльності, яка сконцентрує його увагу, змусить зосередитися та заглибитися в знання. Сангвініка потрібно переконати, що для здійснення ефективної навчальної діяльності необхідно оптимально розподіляти власні сили й час.

Важливо відмітити, що труднощі під час виконання самостійно-пізнавальної роботи нерідко мають меланхоліки. Для них характерними є тривалі гальмівні стани,

часта втома та вразливість, тому їх потрібно оберегати від стресів і різких переключень від одного виду діяльності до іншого. Представники меланхолічного типу темпераменту як ніхто потребують чітко продуманої індивідуальної стратегії та часу на підготовку до можливих змін пізнавальної діяльності.

Для врівноваженого та постійного флегматика нескладне завдання може викликати певні труднощі за умови кардинального обмеження в часі. Самостійно-пізнавальна діяльність може бути сприятливою саме для флегматика, оскільки дає змогу йому самостійно планувати час на виконання завдань. Видається доволі цікавим взаємозв'язок швидкості утворення тимчасових нервових зв'язків тих, хто навчається, із тривалістю засвоєння матеріалу.

Стислий огляд типів темпераменту забезпечує лише загальне уявлення про особистість з точки зору врахування індивідуально-психологічних особливостей, але не є визначальним для формування індивідуальних стратегій навчання, тим більш, часто зустрічаються змішані типи темпераменту, що мають вияви двох або трьох видів. Однак темпераментальні особливості особистості є основою для формування характеру, риси якого впливають на поведінку та на будь-яку діяльність людини [152]. У філософському сенсі характер (вдача) – «динамічна, упорядкована сукупність стійких, індивідуально-психологічних особливостей, котрі формуються у процесі життєдіяльності людини й виявляються в її діяльності та суспільній поведінці: у ставленні до колективу, до інших людей, до праці, навколишньої дійсності та самої себе» [236, с. 521]. Часто слово «вдача» застосовується в художній літературі, «характер» – у науковій.

Залежно від ставлення людини до різноманітних об'єктів і суб'єктів вирізняють чотири групи рис характеру, які складають симптомокомплекс:

1. Ставлення людини до соціума: повага – зневага тощо.
2. Відношення до роботи, своєї професії: працьовитість – лінощі тощо.
3. Ставлення людини до самої себе: гордість – скромність тощо.
4. Відношення до речей: акуратність – недбалість.

Структуру характеру складають позиційні й загальні компоненти. До перших відносять спрямованість, переконання, інтелект, почуття, емоції, воля й темперамент,

у той час, як загальні компоненти визначають повноту, цілісність, визначеність і силу характеру.

Різні автори по-різному класифікують типи характеру, що багато в чому залежить від ракурсу вивчення цього питання. Як індивідуальна стратегія самостійно-пізнавальної діяльності студентів формується протягом навчання, так і характер, який людина одержує від народження, формується головним чином у процесі життя. Коли людина виконує будь-яку діяльність, певні риси характеру не лише розкриваються, а й продовжують формуватися. Щоб стати охайним, треба завжди поводитися охайно. Щоб стати наполегливим, треба завжди діяти наполегливо. Не дарма існує приказка: посієш учинок – пожнеш звичку, посієш звичку – пожнеш характер, посієш характер – пожнеш долю.

Погоджуючись із думкою про те, що світогляд і переконання людини складають прагнення, спроби вироблення певних рис характеру, ми визнаємо, що ці тенденції загартовуються лише тоді, коли людина буде постійно й неухильно поводитися відповідним чином [244]. Задля того, щоб зробити себе організованим, необхідно постійно та всюди поводитися організовано. Оточуюче середовище, звичайно, впливає на особистість, але лише сама особистість може покращити свій характер.

Поділяємо точку зору М. Дьяченка [75] й О. Винославської [192], які наголошують, що саме у процесі самостійно-пізнавальної діяльності яскраво виявляються темпераментальні особливості, характер, здібності, й інші сторони психіки того, хто навчається. Саме тому, формуючи індивідуальну стратегію самостійно-пізнавальної діяльності студентів, необхідно з'ясувати, від яких індивідуально-психічних особливостей залежить досягнення головної мети, як правильно користуватися навчально-методичними матеріалами для всебічного розвитку студентів, їх теоретичної і практичної підготовки. Беручи до уваги той факт, що у процесі організації самостійно-пізнавальної діяльності викладач має виявляти й застосовувати індивідуальні особливості студентів, слід зосередитися на тому, що необхідно забезпечити такі умови, які б сприяли формуванню позитивних моральних властивостей особистості студента та виправленню й усуненню негативних [25, с. 118].

Задля підвищення рівня самостійно-пізнавальної діяльності необхідно тренувати загальні розумові дії й застосовувати різноманітні види розумової діяльності, стимулювати мотивацію навчання, застосовувати як традиційні, так і сучасні інноваційні технології для оптимізації самостійно-пізнавальної діяльності.

Наступними важливими індивідуально-психологічними особливостями особистості є потреби й мотиви як основа формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів. Непоодиноким є факт застосування у педагогічних дослідженнях поняття мотивації, як чинника, що спрямовує і зумовлює поведінку, а також спонукає й активує самостійно-пізнавальну діяльність студентів [303].

Потреби – необхідність людини отримати певні умови, за відсутністю яких вона не зможе жити та розвиватися й відчуває незадоволення. Мотиви самостійно-пізнавальної діяльності залежать від наступних умов:

- індивідуальності того, хто навчається;
- функцій, що виконує найближча референтна група, інтересів і настанов студентського колективу, до якого він належить.

Крім того на мотиви й потреби начальної діяльності впливає викладач і його відношення до студента, особливості навчального предмета, освітній заклад і, взагалі, освітня система [241, 242].

Для того щоб зрозуміти, які мотиви складають основу індивідуальної стратегії самостійно-пізнавальної діяльності студентів, спочатку треба визначити мотиви вступу до закладів вищої освіти. У науковому просторі визначаються різні мотивуючі чинники, які змінюються залежно від різноманітних аспектів, у тому числі економічних і соціальних перетворень, що відбуваються в державі та світі. Підтримуємо думку Є. Ільїна, який вважає, що існують мотиви, котрі залишаються постійними протягом тривалого часу, серед них виділяють наступні: прагнення молодшої людини належати до студентської спільноти, важливість і престиж обраної професії, а також те, на скільки професія відповідає творчим нахилам і колу інтересів особистості. Цікавим видається той факт, що мотиви юнаків і дівчат суттєво відрізняються. Дівчата на перше місце висувають важливість професії для

суспільства, а також майбутнє місце роботи, прибуток. Натомість юнаки спираються на власні нахили, традиції, а також матеріальне забезпечення професії.

Суголосно дослідженням Є. Ільїна серед навчальних мотивів можна виділити чотири основні групи: «професійні», «особистого престижу», «прагматичні» та «пізнавальні». Цікавим видається той факт, що залежно від курсу навчання різні групи мотивів перетворюються на більш або менш важливі. На початку навчання домінуючим мотивом виступає «професійний», на другому курсі на перший план виходить «особистісний престиж», у подальшому ці мотиви об'єднуються, а на четвертому курсі до них ще додається «прагматичний». «Професійні» та «пізнавальні» мотиви зумовлюють успішність навчання, а «прагматичні» притаманні студентам з низькою успішністю [92].

У вітчизняному науковому просторі дослідження в галузі психології та педагогіки доводять важливість позитивної мотивації навчання, крім того вчені наголошують, що навіть за наявного посереднього рівня інтелектуальних здібностей висока мотивація виконує функцію компенсуючого чинника. А. Гебос визначив низку умов, що активізують позитивні мотиви самостійно-пізнавальної діяльності студентів: розуміння мети навчання та практичного застосування знань, професійне спрямування самостійно-пізнавальної діяльності, використання проблемного навчання у структурі самостійно-пізнавальної діяльності, створення «пізнавального психологічного клімату в навчальній групі» [56]. Очевидним є той факт, що за створення всіх вище названих умов різні студенти мають різний рівень успішності залежно від своїх особистісних здібностей.

Здібності, на думку сучасних психологів (Н. Зверєва [87], М. Буланова-Топоркова [178], Л. Мацко [147], С. Смирнов [210]), складають важливі індивідуально-психологічні особливості особистості, що дають змогу досягти успіху в різноманітних видах діяльності, зокрема, у самостійно-пізнавальній. Самі по собі здібності не належать до знань, умінь і навичок особистості, але вони допомагають отримувати, фіксувати й ефективно застосовувати знання, уміння й навички.

Розрізняють природні та специфічні людські здібності, останні, у свою чергу, поділяються на загальні та спеціальні. Загальні здібності допомагають ефективно й

легко виконувати різноманітні види діяльності (інтелектуальні здібності, пам'ять, мова, точність) і засвоювати знання. Спеціальні здібності, спрямовані на виконання спеціальних видів діяльності (музична, математична, лінгвістична тощо), а також практично-професійні (технічні, управлінські, підприємницькі тощо).

Також здібності розрізняють за рівнем свого розвитку: репродуктивний і творчий. Перший характеризується високим умінням того, хто навчається, засвоювати знання й виконувати завдання за прикладом. Творчий рівень передбачає створення особистістю чогось нового. Такі рівні взаємопов'язані й не можуть існувати окремо.

У процесі формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності необхідно враховувати індивідуально-психологічні відмінності, котрі виступають як особливості психічних явищ, завдяки яким люди відрізняються один від одного. Індивідуальні відмінності зумовлені такими чинниками, як суспільне життя, досвід залучення до різноманітних видів діяльності та спілкування й навіть уміння грати на музичних інструментах. В анатоμο-фізіологічному сенсі здібності базуються на здатності незрілих мозкових структур у подальшому формуватися у процесі навчання.

На нашу думку, важливою видається класифікація здібностей залежно від можливостей розвитку: потенційні й актуальні. Особистість розкриває свої потенційні здібності в момент розв'язування нового завдання, але необхідно наголосити, що соціальне середовище впливає на реалізацію певних здібностей таким чином, що лише ті здібності, котрі людина може застосовувати, називаються актуальними. За відсутності сприятливих умов не всі потенційні здібності стають актуальними.

Тривожність – один з головних параметрів індивідуально-психологічних особливостей особистості, що виявляється в домінуючій потребі відчувати захищеність і безпеку. На думку А. Ішкова, тривожність «характеризує схильність індивіда до переживання тривоги – емоційного стану, що виникає в ситуаціях невизначеної небезпеки та виявляється в очікуванні невідповідного розвитку

подій» [94, с.17]. Небезпека спричиняє негативні емоції, котрі перетворюються на джерело тривожності.

У процесі формування індивідуальних стратегій студентів необхідно враховувати цей параметр таким чином, щоб рівень тривожності знаходився в межах норми. Підвищений рівень тривожності не лише заважає зосередитися на навчальній діяльності, а навіть може спричинити нервовий та емоційний зрив, привести до психічних захворювань. З іншого боку, занадто низький рівень тривожності іноді виявляє байдужість до навчальної діяльності, у цьому випадку необхідно звернути увагу на мотивацію та відчуття відповідальності того, хто навчається [119]. Інша причина низького рівня тривожності може полягати у витісненні високої тривожності задля створення вигляду впевненої особистості.

Усі зазначені індивідуально-психологічні особливості особистості є взаємопов'язаними та відіграють важливу роль у процесі формування індивідуальних стратегій навчання та професійної діяльності, але з точки зору самостійної пізнавальності найбільш важливими виявляються ті, що пов'язуються з розумовою діяльністю, зокрема, з індивідуальними особливостями мислення [259]. Психологічна наука виділяє наступні важливі індивідуальні властивості, що складають основу розумової діяльності особистості: самостійність, критичність, гнучкість, глибина, широта, послідовність, швидкість.

Раніше ми вже зверталися до вивчення й аналізу понять «самостійна діяльність», «самостійно-навчальна діяльність», «пізнавальна самостійність» і дійшли висновку, що самостійно-пізнавальна діяльність представляє собою процес свідомого набуття знань особистістю, без допомоги з боку інших, застосовуючи власний досвід, і як результат, у мозку людини відображаються предмети та явища дійсності [35, с. 68]. Такі визначення нерозривно пов'язуються з такою індивідуально-психологічною особливістю особистості, як «самостійність мислення» і допомагають більш глибоко зрозуміти це поняття. Отже, психолого-педагогічна наука називає самостійністю мислення вміння особистості ставити нові задачі та вирішувати їх без допомоги інших. Людина враховує знання й досвід інших людей, застосовує творчий

підхід до пізнання дійсності та шукає нові, власні шляхи вирішення пізнавальних або навчальних завдань.

Самостійність мислення особистості має відношення до критичності мислення. Така індивідуально-психологічна особливість характеризується вмінням людини не зважати на вплив чужих думок, аналізувати позитивні й негативні сторони фактів і явищ, виявляти вірне та неправдиве в них. Особистість, яка вирізняється виявом критичного мислення ретельно аналізує власні думки, вимогливо перевіряє прийняті рішення, виявляє аргументи «за» і «проти», таким чином формує самокритичне ставлення до своєї діяльності.

На особливу увагу заслуговує гнучкість мислення, що безпосередньо впливає на вибір або швидку зміну індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності. Саме гнучкість мислення дає змогу за умови зміни ситуації негайно переключатися з одного способу вирішення задач на інший, незважаючи на звичний алгоритм попереднього досвіду, налаштовуватися на умови, що стрімко змінюються, активізувати нові, незастосовувані раніше, методи, до вирішення навчальних завдань.

Розглянемо такі особливості, що впливають на навчання, як глибина та широта мислення. Глибоке мислення передбачає проникнення в суть проблеми, розкриття причин, передбачення наслідків. Особистість, яка виявляє здатність до глибокого мислення, може виявляти такі аспекти проблеми, котрі не бачать інші, а також запропонувати її нестандартне вирішення. У свою чергу, широта мислення характеризує можливість людини охопити й узагальнити окремі факти та поєднати їх у спільну картину. Загальне бачення певних предметів і явищ, що визначає ерудованість і різнобічність особистості.

Успішність самостійно-пізнавальної діяльності більшою мірою залежить від послідовності мислення, що демонструє вміння особистості слідувати логічній наступності під час обговорення певних понять. У процесі формування індивідуальних стратегій навчання взагалі, та самостійно-пізнавальної діяльності зокрема, саме послідовність мислення забезпечує дотримання теми без відхилень, і зайвих відступів, допомагає уникнути марнування часу й сил через неправильні переходи від одної думки до іншої, не припускати помилок і досягти логічного

викладення інформації. Існують певні правила та принципи розгляду питань і планування, що характеризує послідовність мислення.

Не менш важливою особливістю особистості, що впливають на навчання, виступає швидкість мислення. Вона характеризується якістю особистості швидко реагувати на проблему та знаходити правильне рішення. Швидкість мислення зумовлена не лише попереднім досвідом раніше набутих занять, але також рухливістю нервових процесів і впливом якостей особистості, про які йшлося раніше. Поняття «швидкість мислення» іноді неправомірно замінюють «квапливістю» та «похапливістю». У цьому сенсі швидкість мислення не бере до уваги глибину, ширину та послідовність, тому має негативні наслідки.

Окреслені якості особистості змінюються протягом життя під впливом зовнішніх чинників. Той, хто навчається, має змогу розвивати ті чи інші вміння й навички у процесі навчання, і, таким чином, досягати мету самостійно-пізнавальної діяльності.

Доволі цікавою, на наш погляд, видається концепція індивідуалізації І. Унт, яка ґрунтується на організації самостійної роботи тих, хто навчається. У своїй роботі [229] авторка аналізує різні форми індивідуалізації й диференціації, що застосовувалися протягом довгого часу у вітчизняній і західній педагогіці, а також звертається до важливих питань у роботі педагога у процесі індивідуалізації.

Терміни «індивідуалізація» та «диференціація» в науковому просторі з'явилися досить давно, але проблемою постає взаємозаміна цих понять. Застосування того чи іншого терміну в різних ситуаціях зумовлена здебільшого певною традицією чи домовленістю [9].

Індивідуалізація – це організація навчального процесу, за якої вибір способів, прийомів, темпу навчання враховує індивідуальні відмінності тих, хто навчається, рівень розвитку їх здібностей до навчання [162]. Згідно такого визначення, ті, хто навчаються, поєднуються в групи за спільними якостями, однак індивідуальні особливості окремо кожного студента не враховуються.

Аналізуючи світовий педагогічний досвід застосування індивідуальних стратегій, ми стикнулися з тим, що в Великій Британії під поняттям

«індивідуалізація» розуміють усі форми й методи врахування індивідуально-психологічних особливостей особистості. Інші автори вважають індивідуалізацію стратегією навчання, що може виявлятися як у мінімальній модифікації під час навчання у групах, так й у повній незалежній самостійності навчання; у зміні темпу, мети та засобів навчання; у варіантах застосування індивідуалізації як із деяких дисциплін, так і з усіх предметів, а також у певних частинах навчального матеріалу, або для окремих студентів.

Європейська педагогічна думка спирається на те, що індивідуалізація, перш за все, стосується вдосконалення самостійно-пізнавальної діяльності студентів залежно від їх індивідуально-психологічних особливостей. Зокрема французькі науковці чітко відрізняють індивідуальну роботу й індивідуалізацію. Перша стосується виконання студентами одних і тих самих завдань, а інша має справу з окремо обраними для кожного студента завданнями [302]. Натомість німецькі педагоги-вчені є суголосними в думці з американськими колегами стосовно індивідуалізації, але уточнюють, що вона виступає окремим різновидом диференціації [299, 300].

Стосовно поняття «диференціація» довгий час ведуться дискусії. Погоджуємося з думкою І. Унт про більш вузький сенс цього терміну у порівнянні з індивідуалізацією [229]. На її погляд, диференціація характеризує розділення навчального закладу на напрями, групи та спеціалізовані класи.

Проаналізувавши педагогічні та психологічні форми індивідуалізації й диференціації у своїй роботі І. Унт наголошує на «відносній» індивідуалізації навчання, що зумовлена наступними причинами:

1. Як правило, беруться до уваги індивідуально-психологічні особливості не окремого студента, а «середній показник» по групі, яка об'єднує студентів зі схожими особливостями.

2. Недостатньо уваги приділяється темпераментальним особливостям і рисам характеру, які у певний момент не є настільки важливими як, наприклад, інтелектуальні.

3. Іноді враховуються певні властивості або стани лише тоді, коли це важливо для окремого студента (наприклад, обдарованість у певній діяльності, розлади здоров'я).

4. Індивідуальний підхід застосовується не постійно та не в усіх формах навчальної діяльності.

На ґрунті визначень, наведених вище, сформулюємо власні визначення. Отже, індивідуалізація – це врахування індивідуально-психологічних особливостей особистості в ході застосовування різноманітних форм, методів і засобів навчання. Диференціація, у свою чергу, представляє собою врахування індивідуально-психологічних особливостей студентів у певних групах, що формуються на основі конкретних якостей особистості та навчаються за різними навчальними планами та програмами. З позицій розуміння індивідуальних стратегій навчання диференціація ґрунтується на особливостях особистості, його індивідуальних якостях, але це поняття може застосовуватися й у більш широкому сенсі, коли йдеться про зміст освіти й організацію навчальної роботи, диференціація відбувається згідно вікового, статевого, регіонального й інших ознак.

За підсумками всього вище викладеного, було з'ясовано, які індивідуально-психологічні особливості особистості впливають на самостійно-пізнавальну діяльність тих, хто навчається, і проаналізувано процеси індивідуалізації й диференціації, що дає змогу перейти до розгляду індивідуальних стратегій, тобто до реалізації основної мети нашого дослідження.

Задля оптимального висвітлення стрижневих понять цього розділу вважаємо за потрібне звернутися до уточнення сутності й основних характеристик таких понять, як індивідуальна стратегія, а також дотичних з ним: індивідуальний стиль, індивідуальна освітня траєкторія, індивідуальний освітній маршрут самостійно-пізнавальної діяльності студентів, що висвітлюються доволі ґрунтовно у вітчизняних і зарубіжних наукових дослідженнях. З точки зору індивідуально-психологічних особливостей перераховані поняття пов'язані між собою, але мають певні відмінності. Так, зокрема стиль діяльності – це сукупність індивідуальних особливостей певної діяльності особистості, що впливає на спосіб досягнення мети

цієї діяльності й зумовлює своєрідність її виконання. У стилі діяльності завжди виявляються індивідуальні та типові особливості особистості. Стиль діяльності є інтегративним виявом ієрархії процесуальних особливостей динамічної функціональної структури особистості, мотивів діяльності, звичних форм спілкування та керівництва.

І. Дорохіна у своїй дисертаційній праці, яка присвячена визначенню дидактичних засад формування індивідуально-особистісного стилю пізнавальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів, розуміє стиль пізнавальної діяльності як «інтегративне динамічне явище, яке віддзеркалює цільові настанови, домінуючі способи пізнання й добору змісту навчально-пізнавальної інформації, оптимальний темп навчально-пізнавальних дій, детермінує продуктивність цієї діяльності» [73, с. 37]. Цікавим з точки зору здійснюваного дослідження видається аналіз дослідниці цього поняття та класифікація його специфічних різновидів. У своїй роботі І. Дорохіна наголошує на необхідності відмовитися від шаблону «масового», колективного навчання студентів та розвитку саме тих якостей, котрі надають змогу не лише навчатися самому, а також навчати інших під час семінарських і практичних занять. Влучним з точки зору нашого дослідження видається характеристика якості освіти через відношення результату до цілі, а ефективності освіти через співвідношення результату до витрат, тобто сутність якості освіти відображає на скільки вдалося досягти мети, а ефективність освіти вказує на те, які витрати знадобились для досягнення результату.

Дослідивши дидактичні ідеї вітчизняних і зарубіжних педагогів, авторці вдалося досить вдало структурувати індивідуально-особистісний стиль пізнавальної діяльності та її варіації, визначені профілем професійної підготовки студента. Вчена визначила сім сегментів індивідуально-особистісного стилю пізнавальної діяльності студентів – когнітивно-змістовий, когнітивно-емпіричний, когнітивно-діяльнісний, сегмент пізнавальної спрямованості, пізнавально-особистісний, пізнавально-прогностичний, пізнавально-креативний.

Грунтовно проаналізувавши феномен індивідуально-особистісного стилю ми звернули увагу на те, що непоодиноким є факт застосування у педагогічних

дослідженнях поняття «індивідуальні освітні траєкторії» [55, 97, 113, 150, 245]. Загальновідомим є той факт, що одним із завдань компетентнісного підходу є проектування індивідуальної освітньої траєкторії самостійно-пізнавальної діяльності [30, с. 8]. Індивідуальна освітня траєкторія – це персональний шлях реалізації особистісного потенціалу кожного студента. Під особистісним потенціалом індивіда (студента) розуміємо сукупність здібностей того, хто навчається (ціннісних, пізнавальних, творчих тощо).

Не менш важливою категорією, що пов'язується з формуванням індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності, є індивідуальні освітні маршрути. Під проектуванням індивідуального освітнього маршруту розуміють створення спеціальних педагогічних умов для можливості вибору способів, форм і методів навчання, що дають змогу підтримувати різні освітні інтереси студентів під час навчання. Особливу цінність у дослідженні питання організації індивідуально-пізнавальних маршрутів становить науково-практичний здобуток Н. Зверевої [87], яка активно досліджувала особливості упровадження у педагогічний процес індивідуальних освітніх маршрутів. Вона розглядає індивідуальний освітній маршрут як варіативну структуру навчальної діяльності студента, що відображає його індивідуальні особливості, проектується та контролюється в межах окремої навчальної дисципліни спільно з викладачем на основі комплексної психолого-педагогічної діагностики.

Власне індивідуальні стратегії самостійно-пізнавальної діяльності студентів представляють собою складне явище, розкриття сутності якого слід розпочати з уточнення власне терміну «стратегія». Слово «стратегія» походить з давньогрецької й у перекладі означає «мистецтво полководця». Тлумачний словник називає стратегією загальний, недеталізований план певної діяльності, який охоплює тривалий період, спосіб досягнення складної цілі [48]. Стратегію можна розглядати як довгостроковий, послідовний, конструктивний, раціональний, підкріплений ідеологією, стійкий до невизначеності умов середовища план, який супроводжується постійним аналізом і моніторингом у процесі реалізації та спрямований із певною метою на досягнення успіху в кінцевому результаті. Стратегія має здатність

переходити від абстракції до конкретики у вигляді конкретизованих планів для функціональних підрозділів.

Термін «стратегія» спочатку застосовували здебільшого у військовому лексиконі, він означав планування політичних взаємозв'язків між країнами та стосувався озброєння держави, захисту кордонів тощо. На теперішній час існують різні підходи до визначення та розуміння феномену «стратегії як процесу» та «стратегії як результату» (кінцевого орієнтиру). Схематично ці підходи можна відобразити, як показано на рис. 1.5.



Рис. 1.5. Підходи до визначення індивідуальної стратегії

У першому випадку для визначення індивідуальної стратегії самостійно-пізнавальної діяльності потрібно відповісти на такі запитання:

а) на якому етапі розвитку самостійно-пізнавальної діяльності знаходиться студент (положення А);

б) на якому етапі самостійно-пізнавальної діяльності бажає бути студент (положення Б);

в) коли й як студент досягне своїх цілей, тобто перейде з положення а) у положення Б).

У другому випадку стратегія ототожнюється з ціллю та вимагає певних орієнтирів для виконання стратегічної діяльності. У такому сенсі категорію «стратегії» переважно застосовують в економіці.

З точки зору філософської науки індивідуальні стратегії представляють собою певну позицію, такий спосіб життя, що рухає особистість і стимулює до постійного розвитку, допомагає усвідомити майбутнє, досягти найкращих результатів через активізацію самостійно-пізнавальної діяльності.

У психолого-педагогічній площині, стратегія передбачає визначення загальних основних настанов, необхідних для підготовки та здійснення задуманого, вона зорієнтована насамперед на перспективу розвитку особистості того, хто навчається, на оптимізацію навчального процесу. Особливого значення проблема індивідуальних стратегій набуває в сфері самостійно-пізнавальної діяльності студентів через упровадження європейських стандартів вищої освіти відповідно до вимог Болонських угод [2, 3].

У контексті здійснюваного дослідження йдеться про індивідуальну стратегію, тому слід зазначити, що термін «індивідуальність» походить від латинського *individuitas* – неподільність. Індивідуальний означає: той, що базується на певних особливостях і своєрідних властивостях особистості, що втілюються в рисах характеру та виявляють неповторність особистісних якостей та інтересів.

Індивідуальний означає властивий певній особі, особливий для кожного індивідуума, здійснюваний окремими особами. Тож поєднавши ці поняття пропонуємо власне уточнення визначення індивідуальної стратегії самостійно-пізнавальної діяльності – загальний, недеталізований план самостійно-пізнавальної діяльності, властивий певній особі, який охоплює тривалий період, або особистісний спосіб досягнення складної цілі.

У площині самостійно-пізнавальної діяльності індивідуальні стратегії представляють собою довгостроковий курс розвитку того, хто навчається, спосіб досягнення мети, яку студент ставить для себе, на ґрунті власних міркувань у межах своєї поведінки. Американський математик й економіст І. Ансофф у своїй роботі «Стратегічне управління» зазначає, що за своєю сутністю стратегія є переліком

правил для прийняття рішень, якими людина користується в своїй самостійно-пізнавальній діяльності [5]. Учений називає стратегію стрижнем, навколо якого концентруються всі види пізнавальної діяльності.

Той факт, що ефективно самостійне навчання є не лише психологічним, а й стратегічно активним процесом, можна спостерігати на засадах визначеної сукупності необхідних навичок студентів, котрі являють собою основу для успішної організації та здійснення самостійно-пізнавальної діяльності студентів. Формування індивідуальних стратегій на ґрунті врахування провідних положень компетентнісного підходу передбачає розвиток певних навичок того, хто навчається [149, 273]. Отже, дотримуємося думки про те, що розроблення індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студента вимагає від нього вміти:

- створювати та розширювати інтерес до змісту навчального процесу;
- оформлювати своє робоче та навчальне місце;
- розподіляти свій робочий і навчальний час;
- планувати фази відпочинку;
- створювати структуру змісту навчання;
- поглиблювати компоненти навчання;
- установлювати й зберігати концентрацію;
- пристосовувати навчання до ситуації;
- аналізувати навчальний процес;
- створювати та підтримувати мотивацію;
- надавати собі самому звіт про навчальний процес і результати навчання.

Вище наведені навички, передбачають роботу й дії, які не лише одноразово мають місце в навчальному процесі, але й багато разів опрацьовуються у періодичних процесах [276, 287]. Цей процес можна умовно розділити на окремі фази:

- фаза орієнтації та планування;
- виконання робіт;
- фаза контролю;
- етап оцінки;
- зіставлення результатів з фазою орієнтації.

Порядок виконання цих етапів не заданий. Фази можуть бути повторені або пропущені, так само часто може здійснюватися перекривання деяких фаз.

На думку сучасного науковця А. Плигіна [186], під час вибору індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студента необхідно враховувати наступні умови:

- розуміння мети своєї діяльності;
- знання критеріїв досягнення кінцевого результату;
- представлення конкретних дій, котрі слід здійснити;
- наявність у попередньому досвіді сформованих на необхідному рівні дій та операцій;
- представлення ходу своєї діяльності як цілісної структури;
- організація дії й операції в оптимальній послідовності;
- перевірка своєї дії відповідно з критеріями оцінки результату;
- отримання якісного та конструктивного зв'язку про свою самостійно-пізнавальну діяльність;
- можливість перетворювати структуру власного самоаналізу (розвиток метарефлексії).

Якщо ці умови не виконуються належним чином, успішність самостійно-пізнавальної діяльності студента суттєво знижується. Щоб змінити ситуацію, що склалася, необхідно розвивати покомпонентний аналіз навчальної діяльності, який має пояснити, як саме реалізуються спочатку цілісні структури діяльності (вони включають найбільш важливі взаємозв'язки), що забезпечують ефективність реалізації навчання [277].

А. Плигін наголошує, що такими самостійними, комплексними, динамічними і автономно цілісними структурами пізнавального досвіду є індивідуальні стратегії. Педагог називає індивідуальні стратегії взаємозв'язком (послідовністю) операцій і дій (інтелектуальних і практичних), спрямованих на реалізацію результату самостійно-пізнавальної діяльності студента.

Викладений вище матеріал про індивідуалізацію, диференціацію та взаємну відповідність індивідуально-психологічних якостей студента й вимог самостійно-

пізнавальної діяльності відіграли фундаментальну роль під час розроблення структури індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студента.

Виходячи з аналізу понять індивідуалізація та диференціація в науковому педагогічному просторі, розглядаємо індивідуалізацію як урахування індивідуально-психологічних особливостей особистості під час застосування різноманітних форм, методів і засобів навчання. Диференціація, на нашу думку, представляє собою врахування індивідуально-психологічних особливостей студентів у певних групах, що формуються на основі відповідних якостей особистості та навчаються за різними навчальними планами та програмами.

Вивчення психолого-педагогічної літератури, котру присвячено проблемі формування індивідуального стилю, індивідуальної освітньої траєкторії, індивідуального освітнього маршруту самостійно-пізнавальної діяльності студентів дало змогу сформулювати та представити визначення поняття індивідуальних стратегій, у такій редакції: індивідуальні стратегії самостійно-пізнавальної діяльності студентів – це довгостроковий, недеталізований інтегративний план або особистісний спосіб реалізації самостійно-пізнавальної діяльності за урахування індивідуально-психологічних особливостей особистості.

Наявність відмінностей і суперечностей у поглядах видатних педагогів і діячів освіти лише підсилює актуальність дослідження в сучасних умовах потреби формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студента. На ґрунті аналізу таких понять, як індивідуальний стиль, індивідуальна освітня траєкторія, індивідуальний освітній маршрут та керуючись визначеннями поданими вище, визначаємо індивідуальні стратегії самостійно-пізнавальної діяльності студента як довгостроковий інтегрований план, заснований на врахуванні індивідуально-психологічних особливостей особистості, метою якого є набуття знань без допомоги з боку інших, застосовуючи лише власний досвід. Уважаємо, що сприятливим середовищем для формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студента є сфера гуманітарних дисциплін, тому скеруємо дослідницький пошук у русло розкриття дидактичного потенціалу гуманітарних

дисциплін. Висвітленню питань, пов'язаних з цією проблемою присвячено наступний підрозділ дисертаційної праці.

1.3 Дидактичний потенціал гуманітарних дисциплін щодо процесу формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів

У системі навчання в закладі вищої освіти зростає роль гуманітарного підходу, який передбачає гуманітаризацію навчального процесу та потребує більшої уваги до організації навчання гуманітарних дисциплін. Розвиток предметів гуманітарного циклу стає можливим у процесі формування власних шляхів дослідження, що базуються на відміні від природничо-наукового підходу на засадах пізнання дій особистості, соціального оточення та засобів комунікації. Знання, що дає гуманітарний предмет, відіграє роль посередника між досягненнями минулого, теперішнього та майбутнього.

Гуманізація освіти є одним із важливих принципів реалізації Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття»), де визначається, що гуманізація освіти «полягає в утвердженні людини як найвищої соціальної цінності, найповнішому розкритті її здібностей і задоволенні різноманітних освітніх потреб, забезпеченні пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонії стосунків людини й навколишнього середовища, суспільства і природи» [70].

Різні аспекти проблеми розвитку гуманітарних дисциплін знайшли відображення в численних психолого-педагогічних дослідженнях. Однією з важливих складових цієї проблеми є розуміння специфіки організації навчання гуманітарних дисциплін у контексті формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів та дидактичного потенціалу гуманітарних дисциплін, що відображено у роботах М. Буланової-Топоркової [178], О. Гука [65], Р. Євсовича [77], М. Скаткіна [205], А. Хуторського [247].

Проблема висвітлення характерологічних особливостей предметів гуманітарного циклу через свою актуальність не залишається поза увагою вітчизняних учених-дидактів. С. Гончаренко та Ю. Мальований першими в Україні

розробили «Концепції гуманітаризації загальної середньої освіти» [61]. Головним завданням гуманізації дослідники вважають забезпечення ґрунтового загальнокультурного розвитку, формування гармонійної, цілісної особистості, що розглядається як важлива передумова і суттєвий фактор її професійного становлення і самореалізації.

На думку авторів, гуманізація визначає розвиток гуманістичних тенденцій у житті суспільства, викликає інтерес до культури та мистецтва й залучає до участі в них. Аксиологічний підхід – то є реалізація в освітньому процесі тенденцій гуманізації сучасного суспільства, коли людська особистість визначається найвищою цінністю, а утвердження блага людини є найважливішим критерієм суспільних відносин. Вона (гуманізація) полягає в рішучому повороті освітнього закладу до особистості учня, забезпеченні максимально сприятливих умов для виявлення й розвитку його задатків і здібностей на основі поваги й довіри до нього, прийняття його особистих цілей і запитів.

Формування почуття національної гідності та духовності особистості має бути реалізовано через гуманітарні дисципліни, зміст яких наповнений ідеями неоднозначності й альтернативності. Проаналізувавши зміст курсів україноспрямованих гуманітарних дисциплін (українська мова та література, історія та географія України, музика, образотворче мистецтво тощо), педагоги дійшли висновку, що не має необхідності у викладанні дисципліни «Українознавство», зміст якого повторює теми вище згаданих предметів, але таке твердження викликало суперечки серед педагогічної спільноти.

У своїй роботі [61] С. Гончаренко та Ю. Мальований зазначають, що гуманізація освіти спрямована на розвиток природних задатків і здібностей особистості, які необхідні для майбутньої професійної діяльності, беручи до уваги взаємодію людини з суспільством і навколишнім середовищем. Видається доволі цікавим те, що автори розглядали гуманітарну складову підготовки фахівця на прикладі природничо-математичної освіти, тобто як нефахову. Підтримуємо думку педагогів про те, що знання, отримані під час вивчення гуманітарних дисциплін набувають особистісної значущості та допомагають студентів розкрити окремі й

опосередковані зв'язки із суспільством. У процесі опанування гуманітарним знанням той, хто навчається, отримує «світоглядні та наукові уявлення про себе як об'єкт природи», і, таким чином, у студента вимальовується цілісна природничо-наукова картина світу. Той, хто навчається, чітко усвідомлює своє місце в навколишньому світі та рівень власної відповідальності за нього. У процесі реалізації принципів гуманізації в студента з'являється потреба самостійно навчатися та пізнавати світ. Шляхи гуманізації освіти покликані привести до таких взаємовідносин учасників педагогічного процесу, результатом яких є формування атмосфери співробітництва, набуття емоційно-ціннісного досвіду взаєморозуміння. Також необхідно створити відповідні матеріально-технічні умови, що задовольняють потреби нормального функціонування педагогічного процесу, метою якого є виховання гуманної особистості, людини, яка поважає себе й інших людей.

Аналіз наукових досліджень, присвячених організації навчання гуманітарних дисциплін показує, що одним із найважливіших недоліків у системі засвоєння знань і формування професійних умінь є невміння здобувати знання самостійно, переважання педагогічних заходів впливу, зокрема, організація, управління, регулювання, які шкодять самоорганізації, самоосвіти й саморегуляції.

Виходячи з позицій формування індивідуальних стратегій, розглянемо поняття дидактичного потенціалу. На разі зауважимо, що в історії педагогіки та сучасній педагогічній літературі не існує єдиного канонічного визначення як поняття дидактичного потенціалу, так і предмета дидактики взагалі. Уявлення про навчання та його завдання змінювалися протягом багатьох років. У психолого-педагогічному науковому просторі предмет дидактики коротко визначається як зміст освіти та організація навчання. Думку про надзвичайно великий дидактичний потенціал змісту гуманітарних предметів висловлюють багато науковців. Погоджуючись із думкою М. Скаткіна про те, що предмет дидактики об'єднує цілі, зміст, закономірності, методи та принципи навчання, зауважимо, що через це визначання охоплюється об'єктна сфера, на яку спрямовані дидактичні дослідження [205].

Навчання відбувається згідно певних принципів. На думку А. Хуторського, найбільш загальні принципи можна поділити на шість груп: принцип гуманістичної

освіти; принцип інформатизації освіти; принцип цільності освітнього процесу; принцип єдності знань і вмінь; свідомості й поведінки; принцип естетизації життя тих, хто навчається; принцип доступності; принцип позитивного емоційного фону навчання та принцип урахування вікових та індивідуальних особливостей того, хто навчається [246]. Аналіз принципів навчання дає змогу дійти висновку, що вони несуть гуманістичні цілі.

Гуманітарні дисципліни перевищують за своїми дидактичними параметрами можливості технічних дисциплін. Спектр дидактичного потенціалу предметів гуманітарного циклу зумовлює корекцію парадигми загальнодидактичних принципів, які забезпечують доцільний вибір форм, методів і прийомів навчання. Принцип доступності, на прикладі гуманітарних дисциплін, мотивує студента займатись самостійно-пізнавальною діяльністю, реалізуючи психологічну основу навчання, що складається з етапів сприймання, осмислення та розуміння. Надалі актуалізуються наступні дидактичні принципи: науковості, систематичності, послідовності, перспективності. Індивідуальні стратегії є ефективним засобом стимуляції самостійно-пізнавальної діяльності студентів. Засоби реалізації таких стратегій покликані розвивати експериментально-дослідну діяльність і культуру навчальної діяльності тих, хто навчається, а також реалізувати соціальне замовлення, що продиктовано інформатизацією та технологізацією суспільства сьогодні.

Принцип гуманістичної орієнтації освіти має на меті спрямувати освітній процес на формування та розвиток властивостей, що необхідні як самій людині, так і суспільству. Важливим аспектом вияву цього принципу виступає процес гуманітаризації, одним із складних завдань якого виступає розкриття дидактичного потенціалу навчальних дисциплін гуманітарного циклу. Викладання гуманітарних дисциплін згідно принципу гуманістичної освіти спрямовано на формування та розкриття творчих здібностей студентів їх емоційної сфери та гуманістичних відношень [165].

У свою чергу, одним із важливих принципів організації освітнього процесу є принцип погодження педагогічного й особистісного цілепокладання студента, яке на перше місце ставить урахування особистісних навчальних цілей. Серед інших

принципів, особливої уваги заслуговує принцип вибору освітньої траєкторій, до якої належать цілі, зміст, завдання, види й форми навчання, контроль та оцінювання результатів.

Перш ніж обговорювати специфіку гуманітарних дисциплін, необхідно звернутися до сучасних наукових трактувань поняття «гуманізація» і «гуманітаризація». Протягом усього часу становлення й оформлення дидактики як спеціальної області знань ці терміни з'явилися в науковому колі в різний час і донині не отримали універсально-визначеного тлумачення. Така ситуація з термінологічною незафіксованістю спричиняє часту їх підміну, змішування, невірне тлумачення.

Існує дві думки, котрі відображують співвідношення понять гуманізації та гуманітаризації. Одні науковці вважають, що гуманізація входить до складу гуманітаризації, інші педагоги називають ці поняття методологічними підходами до реформування системи освіти, яке ставить собі за мету не просто збільшення предметів гуманітарного циклу, а докорінну перебудову навчального процесу.

Ключовим аспектом гуманізації виступає гуманізм, визначення якого трактується неоднозначно й нерідко замінюється визначенням гуманності. Загальновідомим є той факт, що проблема особистості та гуманізму залишається актуальною протягом тривалого часу. З точки зору філософії, психології, соціології, педагогіки існують різні підходи до тлумачення категорії «гуманізм». Розглядаючи процес гуманізації як один із аспектів педагогічного мислення необхідно враховувати, що викладачі та студенти перетворюються на суб'єктів розвитку своєї творчості, і таким чином змінюється погляд на сутність навчально-виховного (освітнього) процесу. З точки зору психології, гуманізація активізує роль людини та застосовує індивідуальний підхід для розуміння та прийняття цілей і настанов того, хто навчається. Із загальнокультурного погляду, цей процес розвиває гуманітарну культуру через зміст предметів та освіти загалом.

У процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу студенти реалізують свій творчий потенціал, розвивають власні ціннісні орієнтації й особистісні якості, які будуть застосовуватись у професійному й соціальному житті.

Доречно також згадати думку, яку висловила М. Буланова-Топоркова про те, що гуманітарне знання має проникати у природничі й технічні дисципліни, і збагачуватися природничо-науковим і фундаментальним компонентом [178]. Сучасна дослідниця відносить до головних аспектів концепції гуманізації й гуманітаризації комплексний підхід, завданням якого є звернення до цілісної особистості та до цілісного буття людини; гуманні навчальні технології тих, що навчається; освіта на кордоні гуманітарних і технічних областей (на межі живого й неживого, матеріального й духовного, біології й техніки, техніки й екології, технології й живих істот, технології й суспільства тощо); міждисциплінарні зв'язки в освіті; надання дисциплінам соціально-гуманітарного циклу у закладі вищої освіти функцій фундаменталізації; відмова від стереотипів мислення, розвиток гуманітарної культури.

М. Буланова-Топоркова виділила чотири основні критерії гуманізації освіти: студентам необхідно оволодіти загальнолюдськими цінностями та способами діяльності, за допомогою гуманітарного знання й культури; мовна підготовка тих, хто навчається, має бути поглиблена; предмети гуманітарного циклу мають складати не менше чверті предметів навчальних закладів і їх об'єм має зростати; і, нарешті, необхідно усунути міждисциплінарний розрив за всіма напрямками (вертикальним і горизонтальним).

Р. Євсович у своїй праці зазначає, що гуманітарне мислення студентів необхідно спрямовувати на розвиток національної спрямованості шляхом залучення до національних і світових культурних цінностей [77]. Дидактичний потенціал гуманітарних дисциплін зумовлює можливість застосування доступних і різноманітних форм навчання, що вдосконалює компетентність з перспективою навчання протягом усього життя та дає змогу критично осмислювати історичні події, факти та явища, а також формувати активну громадську позицію [262]. Студент, який навчиться застосовувати індивідуальні стратегії протягом навчання зможе у подальшій професійній і соціальній діяльності досягати успіху, адже завдання вищої освіти полягає у формуванні гармонійно розвиненої особистості та кваліфікованого фахівця для потреб держави й суспільства.

О. Гук називає гуманізацію освіти соціально-педагогічним феноменом, сутність якого полягає в розвитку особистості як суб'єкта творчої праці, пізнання та спілкування [65, с. 181]. На думку вченого, цей процес відображує суспільні напрями у функціонуванні системи освіти та знаходиться на перетині декількох значеннєвих координат. Гуманізація виступає основним аспектом нового педагогічного мислення, завдяки якому змінюється ставлення до характеру та сутності освітнього процесу, у якому викладачі й студенти є суб'єктами розвитку своєї творчості.

Гуманітарні дисципліни, і процес гуманізації в цілому, передбачають створення умов, у яких особистість самостійно стверджується, виражається та розвиває гармонійні відносини з соціумом. Однією з важливих особливостей викладання гуманітарних дисциплін є те, що викладач має зосередити увагу майбутнього спеціаліста на людських цінностях. Дидактичний потенціал предметів гуманітарного циклу дає змогу навчати студентів учитися самостійно, розвивати потребу в самостійно-пізнавальній діяльності та підвищувати загальний рівень освіченості й інтелігентності.

Сучасна техніка й технологія змінюються досить швидко, тому майбутнім фахівцям необхідно всебічно розвиватися не лише у період навчання в закладі вищої освіти, а протягом усього професійного життя [96, 111, 117, 254]. Гуманізація вищої освіти акцентує увагу на розвиток особистості, що передбачає індивідуальний та особистісно-діяльнісний підхід, оскільки засвоївши знання у певній галузі, вірно скористатися ними здатна лише всебічно розвинена людина. Основні представники особистісно-діялісного підходу у психології (Л. Виготський [53], О. Леонтьєв [126], С. Рубінштейн [196]) розглядають особистість як суб'єкт діяльності, який самостійно формується у діяльності й у спілкуванні з іншими людьми визначає характер цієї діяльності та спілкування. Раніше вже було зазначено, що особистісна компонента цього підходу ґрунтується на природньому процесі саморозвитку здібностей, самовизначення, самореалізації, самоствердження, створення для цього відповідних умов [27, с. 15]. У процесі формування самостійно-пізнавальної діяльності в студентів викладач має розвивати їх позитивну мотивацію, інтелектуальні здібності, закладати основи для самоосвіти, самовдосконалення, саморозвитку. Людина стає справжнім

суб'єктом свого життя та перебудовує власну життєдіяльність на предмет практичного перетворення, займаючись саморозвитком. Найбільш повно реалізується гуманістичний характер навчання за реалізації положень індивідуального підходу до студентів. З позиції цього підходу, дидактичний потенціал гуманітарних дисциплін сприяє більш глибокому й повному баченню, розумінню індивідуальності того, хто навчається і на цій основі – його гармонійному розвитку. Результативне запровадження індивідуального підходу потребує глибокого вивчення особистості, її діяльності й індивідуальних особливостей. Важливого значення також набуває визначення найближчих конкретних і більш віддалених цілей, а також формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студента.

Метою гуманізації у закладах вищої освіти виступає процес оптимізації системи відносин між студентами, викладачами й адміністрацією, що базується на ґрунті співробітництва та взаємодопомоги; перехід від авторитарних методів управління до демократичних; підтримка дружнього психологічного клімату в колективі.

Дидактичний потенціал гуманітарних дисциплін надає змогу для розвитку творчого ресурсу особистості, що перегукується з концепцією гуманізації – розкриття творчих здібностей майбутнього спеціаліста. Процес гуманізації буде відбуватися більш ефективно за умови застосування викладачем відповідного стилю спілкування та прийомів навчання, які передбачають турботу про результати навчання студентів. Гуманізація навчання переслідує ціль зробити його більш доступним, актуалізуючи опорні знання перед викладанням нового матеріалу та діагностуючі результат засвоєння. Актуалізація зумовляє відновлення, узагальнення та подальше поєднання раніше засвоєних знань з новою інформацією. О. Гук пише у своїй роботі про те, що таким чином новий матеріал «увійде в зчеплення» з системою наявних знань [65]. Актуалізацію можна умовно поділити на два види: активна – коли у процесі самостійного виконання завдань студентами відбувається відновлення опорних знань, і пасивна – коли викладач бере на себе завдання пригадування засвоєних знань.

Необхідно звернути увагу на важливу функцію гуманізації, яка спонукає викладача надавати студентів почуття упевненості, адже упевнена у власних силах особистість досягає більших успіхів. Задля розвитку відчуття упевненості важливо застосовувати попередній досвід отримання успішного результату у процесі виконання схожої пізнавальної діяльності. Таким чином, виконання завдань треба розпочинати з більш простих індивідуальних вправ, для того, щоб у подальшому мотивувати тих, хто навчається, на виконання більш складних, а також постійно підтримувати зворотній зв'язок для схвалення роботи студентів на певних етапах пізнавальної діяльності.

Не останню роль стосовно необхідності гуманізації вищої освіти відіграє той факт, що півкулі головного мозку людини насправді виконують не однакову діяльність, а мають функціональну відмінність. Це стало відомо завдяки дослідженню Р. Спері, який отримав Нобелівську премію за своє відкриття. Учений стверджував, що якщо обидві півкулі головного мозку людини функціонально взаємодіють одна з одною, мозок найбільшою мірою розкриває свої потенційні властивості. Ураховуючи це відкриття західні системи освіти почали змінювати підходи в навчанні дисциплін гуманітарного та технічного напрямів таким чином, що в технічній освіті почалося упровадження процесу гуманізації, а гуманітарні науки зазнали технічного впливу.

І. Герасимова окреслила шляхи, котрі можуть забезпечити зміни ставлення до особистості, серед яких організація умов, що сприяють розкриттю здібностей особистості; формування поважного ставлення до людини; розвиток творчості та пізнавального інтересу; перехід студента з категорії «об'єкт освіти» в категорію «суб'єкт освіти» шляхом залучення до самостійно-пізнавальної діяльності; надання особливої уваги морально-емоційній культурі взаємин; формування емоційно-ціннісного досвіду розуміння іншої людини [59]. Завдяки дотриманню згаданих умов реалізується завдання гуманізації освіти. На перше місце виходить установа взаємовідносин між викладачем і студентом, які дають ефективно співпрацювати й усвідомлювати важливість нового педагогічного підходу до розвитку творчого потенціалу. Наступними необхідними умовами є індивідуалізація та диференціація

навчального процесу, створення культурно-художньої атмосфери, а також необхідних матеріально-технічних умов для ефективного навчання.

Дидактичний потенціал гуманітарних дисциплін зумовлює завдання, які можливо реалізувати шляхом застосування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів. Узагальнюючи й систематизуючи психолого-педагогічні засади щодо запровадження цих стратегій, пропонуємо врахувати низку важливих причин, що знижують її ефективність та не дають змоги виконувати завдання повноцінно: викладачі недостатньо підготовлені до викладання, не завжди замислюються над способами навчання, нерідко застосовують одні й ті ж самі види навчальної діяльності; моніторинг і контроль навчання має поверхневий характер, методи навчальної діяльності не відповідають цілям; студенти не висувають перед собою ніяких цілей, вчать, лише тоді, коли отримують імпульс зі сторони, не застосовують зворотний зв'язок і допомогу, або ж застосовують її малою мірою.

Навчальні дисципліни гуманітарного циклу мають потенціал, що дає змогу керувати навчальною діяльністю студентів із урахуванням індивідуально-психологічних особливостей особистості. Викладачеві необхідно допомогти студентам визначити індивідуальні стратегії, які б ефективно допомагали досягти цілі у підготовці майбутніх фахівців. Організація навчання гуманітарних дисциплін нерозривно пов'язана з формуванням цілісного світогляду особистості та загальних уявлень про себе, оточуючий світ, явища та закономірності [175]. Специфікою гуманітарних предметів є те, що пізнавальна діяльність відбувається як результат власних психічних процесів особистості, коли навчальний матеріал не просто передається як досвід викладача, а переходить на більш глибокі рівні сприйняття і, таким чином, студент набуває науковий світогляд, що дає змогу розуміти закономірності буття. Якщо навчальний матеріал залишився на поверхневому рівні сприйняття та не потрапив до системи власних поглядів, у цьому випадку не відбувається критичного осмислення. С. Малихіна зазначає, що особливо це помітно в суспільних науках, зокрема у предметах гуманітарного циклу, коли нова життєва ситуація вимагає від студента глибокого розуміння сутності явищ та особистої переконаності для їх пояснення. На думку вченої, навчальний процес має бути

побудований таким чином, щоб забезпечити розуміння студентом навчального матеріалу на рівні його максимальної самостійно-пізнавальної діяльності в контексті індивідуальних стратегій, які допомагають формувати власну точку зору студента, розвивають уміння критично мислити, самостійно здобувати знання [142]. Якщо самостійно-пізнавальна діяльність відбувається у позитивному налаштуванні, студенти й викладач взаємодіють більш ефективно. До того ж останній, у процесі співпраці не просто викладає навчальний матеріал, а організує й координує навчальну діяльність, забезпечує доброзичливий психологічний клімат серед студентів, указує на помилки та виправляє їх.

Д. Щєпова у своїй науковій праці більш докладно сформулювала вимоги до занять з гуманітарних дисциплін: навчальне середовище, необхідною умовою якого є постійна активність тих, хто навчається; мотиваційна складова та застосування резервних можливостей студентів; особистісно-орієнтований підхід, спрямований на вдосконалення індивідуальних і професійних здібностей студентів; позитивне налаштування, що перетворює навчальну діяльність на захопливу гру; сумісна робота викладача та студентів, у процесі якої викладач спрямовує навчальну діяльність у необхідне русло; зростання кількості годин самостійної роботи, що передбачає рефлексію, як у навчальній, так і професійній сфері [266]. Поділяємо думку про те, що необхідно застосовувати форми, які пов'язані з майбутньою професією, зокрема, моделювати професійні завдання та ситуації, які потребують творчого підходу. Гуманітарні дисципліни впливають на естетичний розвиток і патріотичне виховання студентів шляхом залучення їх до національних традицій. Через самостійний розвиток, виховання й удосконалення особистості формується «Я»-концепція та моральні цінності майбутнього спеціаліста. У процесі вивчення предметів гуманітарного циклу встановлюється зв'язок між суспільним життям і майбутньою професією, що дає змогу студенту відчувати себе суб'єктом власного життя та професійного росту, а також бути корисним для суспільства та розвивати активно-позитивне ставлення до себе й до оточуючих.

Застосування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів допоможе, певною мірою, підготувати майбутніх фахівців до сучасних

умов ринкової економіки, сформувати професійно-ціннісну спрямованість, що в цілому відповідає задачам гуманітаризації освітнього процесу в закладі вищої освіти. Мотиваційну сферу студента слід коригувати відповідно до соціальних вимог суспільства до майбутнього фахівця.

Гуманітарні дисципліни базуються на загальнонаукових принципах, серед яких зв'язок між теорією і практикою, навчанням і вихованням, а також між історичним і сучасним, суспільним й індивідуальним [179]. Специфікою організації навчання гуманітарних дисциплін виступає завдання випустити фахівця не лише спеціалізації закладу вищої освіти, а всебічно розвинуту людину, яка розкриває й реалізує особистісний ресурс.

Особливою рисою гуманітарних дисциплін є те, що у процесі їх вивчення переплітаються між собою культура, наука й природа, і відбувається засвоєння студентами основних загальнолюдських принципів і духовних цінностей. Такі процеси допомагають молодій людині зорієнтуватися в суспільстві, мотивують на подальшу самостійно-пізнавальну діяльність, учать самостійно регулювати емоційний стан й уникати стресових ситуацій. В основі змісту гуманітарних дисциплін покладено низку теорій і положень із таких сфер, що відносяться до духовного й суспільного життя, тому вони сприяють усебічному гармонійному розвитку й розкриттю потенційних можливостей того, хто навчається.

Пріоритетом навчання у вищій школі окрім професійних знань, умінь і навичок стає те, на що спрямовано мислення майбутнього спеціаліста, його потенційні можливості у професійній і практичній сфері. В основі принципів гуманізації навчання покладено вимогу до всіх навчальних предметів мати гуманітарну спрямованість, що формує критичне мислення студентів.

Специфікою організації навчання гуманітарних дисциплін є те, що у процесі їх вивчення в студентів формуються компетентності, знання й навички, а також загальні знання з методології, філософії та культурології. Важливо зауважити, що засвоєння дисциплін технічного та природничо-наукового циклу базується на гуманітарних дисциплінах. Основне завдання процесу гуманітаризації освіти полягає у покращенні застосування методів і прийомів предметів гуманітарного циклу. Через свій зміст, у

процесі вивчення гуманітарних предметів відбувається формування цінностей. Гуманітарні предмети наповнені особливим змістом, що сприяє формуванню духовних цінностей і мотивації приносити користь суспільству. За допомогою своїх методів гуманітарні дисципліни допомагають розвивати особистісні й когнітивні властивості, а також відіграють важливу роль в емоційному плані. Саме ці чинники зумовлюють покращення якості професійної підготовки.

У порівнянні з предметами природничо-наукового та технічних циклів, які мають «швидкий ефект», гуманітарні дисципліни не гарантують одразу наявний результат. Для засвоєння гуманітарних знань необхідно витримати певний час, але слід наголосити, що відбуваються не кількісні, а якісні зміни за рахунок застосування таких методів пізнавальної діяльності, як спостереження, експеримент, перехід від загального до окремого та навпаки, а також установлення зав'язків між предметами. Стратегічна мета дисциплін гуманітарного циклу: підвищувати рівень загальної культури, і на цій основі розвивати загальні вміння й навички. Беручи до уваги той факт, що існують навчальні предмети, які мають універсальний зміст і розвивають внутрішній потенціал особистості, наголошуємо, що вивчення таких предметів відрізняється від непрофільюючих формуванням цілісного уявлення й розумінням основних ідей і методів цієї сфери знань.

Ураховуючи специфіку викладання гуманітарних дисциплін важливо робити акцент на покращенні якості засвоєння знань, а не на збільшенні обсягу предметів. У зв'язку з цим необхідно враховувати індивідуальні стратегії та брати до уваги особливості мислення, які притаманні студентам, що навчаються технічним спеціальностям таким чином, щоб предмети гуманітарного циклу співвідносились із методами, які застосовуються навчається. Викладач гуманітарних дисциплін має брати до уваги, що майбутній фахівець технічного напрямку намагається здобути конкретне прикладне знання, а теоретизувати абстрактними категоріями та вивчати моноаспектні предмети йому важко. З іншого боку, негуманітарні дисципліни повинні мати загальнолюдське й соціальне наповнення. Кожний навчальний предмет має збагачуватися світоглядною, спеціальною та гуманітарною складовою. Студенти негуманітарного спрямування не повинні систематично вивчати моноаспектні

дисципліни, а отримувати цілісне, комплексне знання, що належить до окремих груп гуманітарних предметів.

Важливим завданням гуманістичної орієнтованості змісту навчання є надання негуманітарним предметам людського й соціального змісту. Кожна навчальна дисципліна має відображувати світоглядну, спеціальну та гуманітарну підготовку. О. Мишак у своєму дослідженні вивела певну формулу освіти, яка виражає єдність наукового змісту, діалектичного методу та гуманістичної мети [154]. Однак у закладах вищої освіти багато уваги приділяють предметам професійного спрямування, а на формування громадської позиції та культурного розвитку особистості не залишається часу, що не може не впливати на загальний результат спеціальної підготовки.

Завдяки гуманістичній спрямованості освіти збагачується духовний світ особистості, розвиваються соціальні якості та механізм, який дає змогу передавати інформацію наступним поколінням, що здобувають освіту. Науковий світогляд розвиває систему зв'язків людини та природи, а гуманітарна спрямованість стимулює тих, хто навчається, займатись науковою творчістю. Розвиток творчих здібностей студентів залежить від належного поєднання предметів гуманітарного та професійного спрямування та їх взаємодії через застосування міждисциплінарних зв'язків. Оптимізація процесу навчання гуманітарних дисциплін передбачає оновлення їх змісту, відмову від примітивності та схематизму викладання. Ми погоджуємося з думкою, яку висловлює О. Мишак, про те, що всі компоненти загальнокультурної та професійної підготовки повинні орієнтуватись на загальнолюдські цінності [154].

М. Бахтін наголошує, що технічні дисципліни, процес вивчення яких відбувається за законами логіки від загального до часткового відрізняються від гуманітарних тим, що останні необхідно «спочатку зрозуміти – потім вивчити» [10]. У процесі вивчення технічних дисциплін студенти повинні засвоїти зміст як сутність явища, а вивчення гуманітарних предметів вимагає формування змісту як результату розуміння. Сенсоутворення є ключовим процесом під час викладання та вивчення

дисциплін гуманітарного циклу, метою якого виявляється спонукання тих, хто навчається до пошуку сенсів і подальшого обміну ними.

Потужний дидактичний потенціал гуманітарних дисциплін розкривається через певний спектр їх дидактичних функцій. Виокремлення, систематизація та характеристика дидактичних функцій гуманітарних дисциплін дає підставу для ефективного застосування цих ресурсів у процесі формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів задля формування позитивного ставлення студентів до процесу та результату навчальної діяльності, сприяння в засвоєнні змісту навчання, закладання основ успішності у подальшому навчанні, оптимізації навчального процесу.

Вітчизняна вчена Л. Белоусова [11] розкриває сутність дидактичного потенціалу через систематизацію дидактичних функцій, які, на думку дослідниці, можна поділити на чотири групи: функції формування позитивного відношення студента до процесу і результату навчання, функції сприяння засвоєнню змісту навчання, функції оптимізації навчального процесу, функції, орієнтовані на формування успішності подальшого навчання студента. Перша група функцій, метою якої є розвиток позитивного ставлення до навчання, включає в себе, формування власних мотивів студентів до виконання навчальних дій, схвалення успішних дій, створення сприятливого емоційного фону для навчальної діяльності та підтримка зв'язку змісту навчання з життям. Вчена розкриває цей процес через призму школи, однак позицію автора можливо перенести і на систему вищої освіти.

У другій групі зібрано функції, що сприяють засвоєнню змісту навчання; ця група об'єднує наступні функції: візуалізація, тренінгова, корекційна, інтеграційна, адаптаційна, забезпечення своєчасної допомоги в оволодінні змісту навчання, компенсаторна. Третю групу складають функції, спрямовані на оптимізацію навчального процесу: контрольна, діагностична, моніторингова та функція інтенсифікації навчального процесу. У четверту групу об'єднані функції, сприяючі успішності подальшого навчання того, хто навчається. До цієї групи належать функції метапредметного й особистісного значення, значимість яких виходить за межі результативності поточного навчального процесу й має перспективний

характер, сприяючи формуванню загальнонавчальних умінь і становленню пізнавальної діяльності студентів. До цієї групи віднесено такі функції: інструментальна, дослідницька, мобілізаційна, функція розвитку інтелектуальних умінь того, хто навчається, і формування його цілісного світогляду.

Потужний дидактичний потенціал гуманітарних дисциплін є незаперечним, однак визначальним чинником його ефективної реалізації у практиці навчання є свідомо опора на ті чи інші дидактичні функції, істотні в ракурсі вирішення певного педагогічного завдання. Саме це становить основу проектування дидактичних ситуацій, у розв'язуванні яких застосування гуманітарних дисциплін становить центральний момент. Зі сказаного вище випливає, що формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності відрізняється певною специфікою: воно вимагає педагогічного обґрунтування, чіткої спланованості, виваженості й обережності, точного добору засобів як з точки зору сприяння досягненню поставленої дидактичної мети, так і з точки зору врахування індивідуальних навчальних можливостей і потреб студентів. Позначена специфіка актуалізує проведення досліджень, спрямованих на розробку наукових основ ефективного застосування дидактичного потенціалу гуманітарних дисциплін, який виступає потужним засобом формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів завдяки своїй спрямованості на розвиток загального бачення взаємовідносин між людиною, суспільством і світом.

Крізь призму історичного минулого та передового психолого-педагогічного досвіду формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності набирає все більших обертів. Узагальнюючи вимоги та систематизуючи дидактичні функції гуманітарних дисциплін, пропонуємо врахувати важливі аспекти, що впливають на якість викладання цих предметів: формування цілісного світогляду особистості; активація власних психічних процесів; застосування загальнонаукових принципів; переплетіння між собою культури, науки та природи; повільне досягнення ефекту; відмінність мислення студентів, які навчаються технічним спеціальностям, і гуманітаріїв; особлива формула освіти, яка виражає єдність наукового змісту, діалектичного методу й гуманістичної мети; урахування шляхів оптимізації та

дидактичного потенціалу. До важливих засобів реалізації сказаного треба додати те, що метою викладання гуманітарних дисциплін є дослідження людини, суспільства й культури. У процесі вивчення гуманітарних дисциплін студент звертається не лише до розуму, а й до почуттів, оскільки гуманітарне знання не достатньо лише вивчити, його необхідно відчувати. Отже, специфіка викладання гуманітарних дисциплін у контексті формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів полягає у формуванні в студентів наукових знань про людину, її місце в суспільстві, здатність самостійно розвиватися, а також має вплив на формування ключових компетентностей майбутніх спеціалістів.

Гуманітарні дисципліни вимагають створення необхідних умов для розкриття власного дидактичного потенціалу [260]. Індивідуальні стратегії відкривають широкі можливості для психолого-педагогічних досліджень у плані пошуку нових шляхів розвитку особистості та реалізації її можливостей самостійно-пізнавальної діяльності. Доцільність застосування дидактичного потенціалу дисциплін гуманітарного циклу визначається можливістю створення дидактичної моделі формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін на основі активізації особистісного ресурсу розвитку. Особливий науковий інтерес з психолого-педагогічної точки зору до вивчення особистісного ресурсу розвитку пояснюється, на наш погляд, усвідомленням реальної можливості через застосування цієї категорії оцінювати результативність застосування моделі формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності та дидактичних умов, що забезпечують їх реалізацію.

Висновки до розділу 1

Теоретичний аналіз проблеми, представлений у першому розділі дисертаційної праці, який базувався на відборі, зіставленні й аналізі філософської, психолого-педагогічної, соціологічної літератури, дає змогу зробити певні висновки.

Формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів активується в сучасному освітньому середовищі внаслідок переорієнтації вітчизняної освіти з процесу на кінцевий результат у практичному вимірі.

Трактування феномену самостійно-пізнавальної діяльності здійснено на основі зіставлення визначень і змісту таких педагогічних понять, як навчальна діяльність, самостійна діяльність, пізнавальна активність, самостійність пізнавальна.

Вивчення розбіжностей і специфіки основних підходів до змістового наповнення понять «самостійно-пізнавальна діяльність», «індивідуальні стратегії», а також розкриття потенціалу гуманітарних дисциплін дало змогу надати авторське визначення стрижневому поняттю нашої роботи – поняттю про індивідуальні стратегії самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін, які розуміємо як довгостроковий недеталізований інтегрований план реалізації діяльності, спрямованої на самостійне отримання знань, за урахування індивідуально-психологічних особливостей особистості, метою якого є формування гуманітарної компетентності.

Досліджено психолого-педагогічний контекст феномена самостійно-пізнавальної діяльності, конкретизовано класифікацію видів і типів цієї діяльності, уточнено зміст та описано структуру.

Визначено індивідуально-психологічні особливості особистості, котрі впливають на формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності, увагу акцентовано саме на тих, котрі зумовляють успішність навчання.

Розкриття дидактичного потенціалу дисциплін гуманітарного циклу визначає можливість розробки дидактичної моделі формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін на основі активізації особистісного ресурсу розвитку; дає змогу перевести

у практичну площину застосування індивідуальних стратегій та створює необхідне теоретичне підґрунтя для розробки та активації механізмів формувальних впливів.

Елемент наукової новизни містять розроблені нами під час теоретичного аналізу трактування сутності понять «індивідуальні стратегії» та «самостійно-пізнавальна діяльність студентів». Психолого-педагогічне розуміння сутності цих понять відкриває перспективи для дослідження дидактичних умов і добору оптимальних засобів формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

РОЗДІЛ 2

ОБҐРУНТУВАННЯ ДИДАКТИЧНОЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ СТРАТЕГІЙ САМОСТІЙНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН

2.1 Визначення сукупності дидактичних умов як основа розробки моделі

Метою створення оптимальних дидактичних умов є ефективне співробітництво викладача та студента, у процесі якого той, хто навчається, перетворюється з об'єкта на суб'єкт навчання й успішно застосовує індивідуальні стратегії в самостійно-пізнавальній діяльності.

Різні аспекти визначення дидактичних умов знайшли відображення в численних психолого-педагогічних роботах. Істотний внесок у дослідження проблеми вияву й визначення дидактичних умов зробили Н. Герасименко [58], В. Краєвський [115], І. Малафійк [134], М. Смирнова [211], В. Чайка [252]. Однією з важливих складових механізму розв'язування цієї проблеми є урахування специфіки формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів, зокрема в контексті викладання іноземних мов [86, 118, 121, 159]. Аналіз психолого-педагогічних досліджень, присвячених проблемі визначення дидактичних умов, свідчить про те, що серйозною проблемою в системі засвоєння знань і формування професійних умінь є невміння власними силами здобувати знання, переважання педагогічних заходів впливу, серед яких, організація, управління, регулювання, які шкодять самоорганізації, самоосвіті й саморегуляції.

Студенти зазнають певних утруднень під час переходу до нових форм і методів навчання. У першу чергу, то є пов'язаним із тим, що індивідуальні стратегії самостійно-пізнавальної діяльності студентів, які сформувалися за довгий період навчання, представляють собою динамічний стереотип. Умовні рефлекси закріплено у вищій нервовій діяльності та складають такий стереотип, котрий має визначне значення для досягнення високих результатів самостійно-пізнавальної діяльності. Але специфіка формування динамічного стереотипу полягає в тому, що перебудова

вже сформованої системи вмінь і навичок відбувається досить складно. Більш доцільним є формування цілком нової системи та застосування її в навчальній діяльності. Для функціонування такої системи необхідно визначити дидактичні умови, які найбільш ефективно сприяють формуванню індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів.

Аналіз психолого-педагогічної літератури й узагальнення власного досвіду педагогічної діяльності дає змогу виділити наступні дидактичні умови:

1) оптимізація самостійно-пізнавальної діяльності в логіці професійної самоактуалізації студентів;

2) створення інтегративного освітнього простору на основі використання дидактичного потенціалу гуманітарних дисциплін;

3) застосування інформаційно-комунікаційних технологій навчання як засобу інтенсифікації самостійно-пізнавальної діяльності студентів;

4) забезпечення дидактичної адаптивності форм, методів, прийомів і засобів самостійно-пізнавальної діяльності задля індивідуалізації й диференціації цієї діяльності.

У межах цього підрозділу зупинимось на розумінні змісту сформульованих дидактичних умов докладніше.

Переконані що, головною умовою *оптимізації самостійно-пізнавальної діяльності в логіці професійної самоактуалізації студентів* виступає застосування індивідуальних стратегій. Дослідження показують, що студенти мають низку переваг, коли вони починають думати стратегічно про навчальні завдання й застосовувати індивідуальні стратегії навчання задля досягнення своїх цілей у сфері здобуття освіти. Про це свідчать результати досліджень головних аспектів професійної самоактуалізації, проведених у різних освітніх установах протягом останніх років. У цілому, студенти, які застосовують індивідуальні стратегії самостійно-пізнавальної діяльності володіють певними навичками, а саме:

- вони здатні побачити більше, ніж один спосіб виконання завдання;
- розуміють свої помилки й намагаються їх виправити;
- адекватно оцінюють власні результати й моделі поведінки;

- активізують пам'ять;
- постійно підвищують власний рівень знань;
- поліпшують самооцінку;
- відчують власні сили;
- розвивають почуття відповідальності;
- розробляють особисті шляхи дослідження;
- демонструють зусилля;
- уміють швидко концентруватись.

Індивідуальні стратегії самостійно-пізнавальної діяльності можуть бути визначені як індивідуальні підходи, котрі застосовують студенти для самостійного виконання навчальних завдань або поліпшення своїх соціальних навичок. У цьому сенсі індивідуальні стратегії є доцільним вибором, а не рисою, що притаманна особистості [122]. Вона може бути свідомо обраною на основі індивідуальної оцінки студентом ситуації, або може бути змінена, якщо вона не працює. Як було відзначено раніше у наших власних наукових працях [23, с. 111] індивідуальні стратегії слід відрізнити від індивідуального стилю самостійно-пізнавальної діяльності. Різниця полягає в тому, що індивідуальні стратегії припускають ситуаційний вибір тих, хто навчається, по відношенню до виконання навчального завдання, на відміну від стилю навчання, який є характерною індивідуальною відмінністю студентів, пов'язаний зі способом сприйняття, обробки й інтерпретації навчальних стимулів.

Є ціла низка слів, які застосовуються як взаємозамінні, коли йдеться про засоби оптимізації самостійно-пізнавальної діяльності: когнітивні стратегії, звичка навчатись, уміння вчитися, саморегуляція й метакогнітивні навички [125]. Серед них найбільш часто застосовується поняття «когнітивні стратегії». Слід зазначити, однак, що індивідуальні стратегії мають не лише когнітивні аспекти, але й афективні й навіть психомоторні характеристики.

Професійна самоактуалізація студентів потребує застосування різноманітних стратегій у процесі самостійно-пізнавальної діяльності залежно від умов наявного оточення [128]. Причина проста: кожна стратегія є ефективною задля вирішення різних завдань навчання.

Професійна самоактуалізація починає виявлятися у той момент, коли студент стикається з професійним життям. Л. Подоляк пише про те, що молодий фахівець не володіє досвідом повноцінної навчально-професійної діяльності, але він у змозі швидко опанувати способи здійснення практичних дій на основі емпіричного узагальнення [187]. Виникає необхідність перетворити професійні знання на знаряддя для досягнення цілей студента, рішення певних виробничих завдань. Цілі професійної підготовки полягають не у простій передачі знань, умінь і навичок, а у формуванні в студентів системних наукових знань, котрі передбачають оволодіння способами розв'язування професійних завдань. Одна із головних відмінностей навчання в закладах вищої освіти полягає в тому, що навчальні програми в школі спрямовані на засвоєння основ наук, а в закладах вищої освіти на власне самі науки у процесі їхнього розвитку. До того ж самостійно-пізнавальна робота студентів тісно пов'язана з науково-дослідною роботою викладача, що сприяє єдності навчальної та наукової.

Професіоналізація відбувається згідно наступних напрямів: пізнавальні процеси (сприймання, спостережливість, пам'ять, уява, мислення); механізм планування діяльності, програмування дій, оцінки результатів, корекція. Професійна самоактуалізація поєднує певні процеси, котрі змінюють ставлення особистості до професійної діяльності, серед яких важливе місце посідають професійна мотивація та позитивне ставлення, інтерес до майбутньої професійної діяльності. Самостійно-пізнавальна діяльність стимулює розуміння та прийняття професійних задач із подальшим оцінюванням власного потенціалу для їх вирішення. У контексті професійної самоактуалізації той, хто навчається, прагне реалізувати смисл служіння суспільству, державі, людям, а також покращувати свою професійну підготовку та задовольняти матеріальні й духовні потреби, працюючи в галузі обраної професії.

Е. Лузік розробила модель творчої особистості майбутнього професіонала, який у процесі професійної самоактуалізації виявляє певні якості залежно від суб'єкта або явища, на які спрямовано професійну діяльність [130]. Сукупність таких якостей наведено в табл. 2.1.

Таблиця 2.1

Сукупність якостей особистості, які виявляються у процесі професійної самоактуалізації

Суб'єкт, об'єкт або явище	Якості особистості
Професійна діяльність	Ініціативність, здатність до ризику, аналіз, підприємництво, діловитість, організованість, працьовитість.
Інші люди	Товариськість, колегіальність, уважність, тактичність, чуйність.
Власна особистість	Самовладання, почуття власної гідності, самокритичність, саморозвиток, самовдосконалення.
Продукти діяльності	Акуратність, бережливість, прагнення до високої якості.

Вияви професійної самоактуалізації стосуються внутрішніх змін особистості того, хто навчається. У процесі навчання та на початку професійної діяльності в студентів формується чітке уявлення про власний образ майбутнього спеціаліста, підвищується рівень домагань у сфері майбутньої професії та готовність до самореалізації. Підвищення самооцінки й формування професійних якостей сприяють бажанню презентувати себе як спеціаліста, що виявляється у трьох напрямках:

- демонстрація власних ділових якостей;
- прагнення привернути увагу та професійний інтерес;
- намагання заслужити добру репутацію своїми діловими якостями.

Важливою компонентою професійної самоактуалізації виступає «Я-концепція». Л. Подоляк у своєму дослідженні наголошує, що недостатня увага до особливостей «Я-концепції» студента шкодить навчально-професійній діяльності, оскільки не забезпечує створення належних соціально-психологічних умов застосування творчого потенціалу того, хто навчається, і не стимулює його

професійно зростати [178]. На думку вченої «Я-концепція» складається з трьох складових: «Образ-Я», який відображає самосприйняття; «Ставлення-Я», що забезпечує самооцінку; «Вчинок-Я», який демонструє самопрезентацію.

Створення інтегративного освітнього простору на основі використання дидактичного потенціалу гуманітарних дисциплін передбачає об'єднання та прийняття цілей і завдань навчальної й професійної діяльності, а також суголосних із нею інтересів, настанов, переконань і поглядів.

Слово інтегративний походить від латинського «*integratio*» і перекладається як з'єднання. Визначення «інтеграції» тлумачиться як процес, результатом якого є зближення й утворення взаємозв'язків. Інтегративність, у свою чергу, означає здатність зберігати свою структуру та функції.

На думку А. Ушакова інтегративний освітній простір представляє собою систему можливостей, котрі відповідають вимогам професійного саморозвитку тих, хто навчається, й організовано за дотриманням принципу варіативності [232]. Учений розглядає інтегративність як важливу характеристику навчального простору й умову взаємодоповнювальних якостей багатовимірності та єдності, що відбувається на методологічному, структурно-функціональному та змістовому рівнях.

Інтегративний освітній простір, на думку І. Дорохіної, представляє собою феномен, котрий надає повні ресурси для якісної підготовки майбутнього фахівця та характеризується єдністю й взаємозумовленістю дидактичних кластерів, до яких відносяться індивідуалізація та диференціація навчання, застосування інформаційних технологій, дидактична мобільність [73, с. 69].

Застосовуючи інтегративний підхід для створення єдиного освітнього простору необхідно враховувати забезпечення цілісності навчального процесу та варіативність освітніх послуг згідно соціальних та індивідуальних потреб. Дотримання напряду досягнення цілей інтеграції полягає у формуванні стану окремих частин і функцій системи в ціле, відновлення єдності. Системність інтегративного освітнього простору характеризується як чинник розвитку навчального процесу та як соціо-культурна професійно-освітня діяльність, яка в освітній установі набуває характеру соціально-педагогічної діяльності.

Дидактичний потенціал гуманітарних дисциплін містить можливість застосування доступних і різноманітних форм навчання, що вдосконалює компетентність із перспективою навчання протягом усього життя та дає змогу критично осмислювати історичні події, факти й явища, а також формувати активну громадську позицію. Студент, котрий навчиться застосовувати індивідуальні стратегії самостійно-пізнавальної діяльності протягом навчання зможе у подальшій професійній і соціальній діяльності досягати успіху, оскільки завдання вищої освіти полягає у формуванні гармонійно розвиненої особистості та кваліфікованого фахівця для потреб держави та суспільства, як було зазначено у п. 1.3.

Важливість створення інтегративного освітнього простору на основі використання дидактичного потенціалу гуманітарних дисциплін зумовлюється продуктивно-створювальною спрямованістю особистості та є базою її соціальної орієнтації в житті. На думку Е. Лузік, важливість створення інтегративного освітнього простору обумовлена своєю продуктивно-створювальною спрямованістю особистості [130]. Виступаючи стрижнем соціальної орієнтації в житті людини та основною детермінантою професійної діяльності, інтегративне освітнє середовище розвиває творчий потенціал майбутнього спеціаліста. У своєму дослідженні вчена наголошує на необхідності переходу від описової категорії «врахування творчого педагогічного середовища» до діяльнісної категорії «створення творчого педагогічного середовища».

В. Биков у своїй праці визначає інтегрований освітній простір як систему, що штучно побудована викладачем задля оптимізації навчального процесу [16]. Така система має складну структуру, що визначає внутрішню організацію елементів, котрі взаємопов'язані та взаємозалежать один від одного. Учений визначає найбільш суттєві аспекти моделювання, побудови й розвитку інтегрованого освітнього середовища: цільова складова (визначає мету), змістово-інформаційна (визначається змістом навчання), викладацька складова (здійснює керування навчальним процесом), освітній мікросоціум (люди й освітні системи, що впливають на результати навчання), засоби навчання (матеріальні об'єкти, які застосовуються у процесі навчання), технологічна складова (моделі технологій навчання), дидактичні

стратегії (технології організації взаємодії складових педагогічної системи), навчальні приміщення.

Застосування інформаційно-комунікаційних технологій навчання як засобу інтенсифікації самостійно-пізнавальної діяльності студентів надає доступ до всесвітніх інформаційних ресурсів; не вимагає обов'язкової присутності у певному місці та часі учасників освітнього процесу; розкриває різноманіття форм і видів самостійної навчальної діяльності; підвищує ефективність засвоєння матеріалу; передбачає реалізацію положень індивідуального підходу; розширює спектр ресурсів, які застосовують студенти за межами аудиторії; стимулює мотиваційну компоненту і креативне мислення.

Проблема розкриття специфіки застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у процесі навчання через свою актуальність не залишилася поза увагою педагогів-науковців. Знаний фахівець у галузі інформатики та методики її викладання М. Жалдак зробив значний внесок у розвиток інформатизації освіти в Україні, започаткувавши низку сучасних комп'ютерно-орієнтованих методичних систем навчання [79]. Окрім того, на особливу увагу заслуговують наукові праці В. Бикова, котрі стосуються дослідження історії застосування ІКТ в освіті [18], аналізу відкритого інформаційно-освітнього простору [19] та оцінювання ефективності навчання із застосуванням електронних освітніх ігрових ресурсів [17].

У вирішенні проблем застосування ІКТ і засобів навчання у сфері вищої освіти на різних етапах брали участь такі науковці, як В. Манако, Д. Манако, Н. Морзе, С. Семеріков, А. Стрюк та ін., у той час, як інші вчені – О. Надтока, Є. Носенко, О. Топузов – зосередили свою наукову увагу на початковій і загальній середній школі. Методологія, теорія, історія та практика застосування ІКТ в освіті всебічно аналізуються у працях О. Булова та О. Спіріна. Науковці О. Овчарук, Н. Сороко не лише розвинули, але й суттєво оновили компетентнісний підхід до застосування ІКТ і засобів навчання в освітніх процесах.

Проблему застосування ІКТ у процесі навчання у психолого-педагогічних працях досліджено як засіб підтримки в наукових доробках С. Іванової [91], М. Кадемії [95], О. Малихіна [135, 137] та інших. Переваги та недоліки ІКТ як засобів

навчання іноземної мови аналізували у своїх працях такі науковці: В. Кобися [100], Р. Коцюба [114], О. Малихін [137], а також зарубіжні: М. Варшауер (M. Warschauer) [305], С. Лі (S. Lee) [298], Л. Міллер (L. Miller) [304], Ясір Саїд (Yasir Saeed) [319], Чанг Чжень (Zhang Zhen) [320], Соланкі Д. Шіамлі (Solanki D. Shyamlee) [313] та інші.

Т. Тарнавська досліджуючи сучасні світові тенденції розвитку інформаційної освіти називає суттю інформатизації освіти структурування професійних знань у заданих предметних областях і забезпечення вільного доступу студентів до баз даних [223]. Учена наголошує, що навчальний процес необхідно спрямувати не на вміння працювати з певними програмними засобами, а на технології роботи з різною інформацією: аудіо- та відео-, графічною, текстовою, табличною. Важлива особливість застосування навчальних програмних продуктів полягає в тому, щоб вони не перетворювались на аналоги існуючих навчальних підручників. Числений спектр технічних засобів реалізації комп'ютерних технологій навчання дає змогу вивчати процеси і явища, які не піддаються візуальному дослідженню.

Основою ІКТ є принципи, які змінюють ролі викладача та студента. Тепер викладач зобов'язаний створити для того, хто навчається, такі умови, що розвивають вміння мислити й аналізувати, вільно виражати власну думку та ділитися оригінальними ідеями й досвідом. Той, хто навчається, у свою чергу, має усвідомлювати, що викладач завжди готовий допомогти, але разом із тим студентові необхідно взяти на себе певну частину відповідальності за результат власної навчальної діяльності.

Технократичний тип організації виробничих процесів впливає на принципи управління в системі освіти, зробивши її головною метою постачання на ринок професійно підготовлених фахівців. За цими правилами викладач виступає суб'єктом, а студент об'єктом педагогічної дії. За наявності такої ситуації відбувається не розвиток особистості, а лише механічне засвоєння готових знань, зразків.

ІКТ навчання допомагають змінити способи діяльності особистості. Вони вчать швидко реагувати в незнайомій ситуації та забезпечують збуття досвіду творчої самостійної діяльності.

Термін «ІКТ» уже давно активно застосовується в сучасній вітчизняній педагогічній науці. Розгляд широкого спектру різноманітних теоретичних напрямів, котрі пояснюють окремі аспекти використання цих технологій, було б не повним, якщо не зупинитися на аналізі мультимедіа. Дійсно, мультимедійні технології відносяться до одних із найперспективніших і популярних можливостей застосування комп'ютера в освітньому процесі. Мультимедіа у перекладі з англійської означає багатокомпонентне середовище, у якому одночасно можуть бути подані декілька засобів інформації в одній системі: текст, звук, графіка, мультиплікація, відео, зображення, просторове моделювання, інтерактивний інтертекст та інші механізми управління.

Для нашого дослідження особливий інтерес представляє можливість за допомогою мультимедійних технологій одночасної презентації навчального матеріалу у вербальній і невербальній формах, що дає змогу учасникам освітнього процесу знайомитися зі складними системно-структурними явищами різноманітних галузей знань [309, 310, 314]. Саме комп'ютерна анімація орієнтується на індивідуальне сприйняття особистості та навчає її маніпулювати та поєднувати звукову та відеоінформацію задля створення нового продукту навчальної діяльності.

Усі розглянуті вище методики із застосуванням мультимедійних ІКТ сприяють інтенсифікації самостійно-пізнавальної діяльності, допомагають викладачу здійснювати диференціацію та реалізовувати індивідуальний підхід до кожного студента.

Проблема інтенсифікації освітнього процесу за рахунок застосування ІКТ неодноразово висвітлювалася в різних публікаціях. Але в концепції інформатизації освіти не достатньо чітко сформована позиція щодо стратегії розробки й упровадження інформаційних засобів як дидактичних умов формування індивідуальних стратегій. На наш погляд, видається доцільним розробити цілісну теоретичну концепцію, яка стане корисним інструментом задля ефективного застосування персонального комп'ютера та принесе педагогічно важливі результати [24, с. 144].

ІКТ навчання підготовлюють і передають інформацію тим, кого навчають, за допомогою комп'ютера. Існує три варіанти реалізації ІКТ: пронизувальна, основна та монотехнологія. Перша стосується застосування ІКТ до окремих навчальних тем, розділів тощо. Друга складає основну частину навчання, й остання, монотехнологія, охоплює цілий курс навчання, включаючи управління, діагностику й оцінювання.

Однією з переваг застосування ІКТ безумовно є наочність, яка представляє собою засіб психолого-педагогічного впливу й управління самостійно-пізнавальною діяльністю тих, хто навчається. Наочність утілюється у певних формах, зокрема словесній, знаковій та образотворчій, котрі відносяться до абстрактного мислення та внутрішньої наочності.

Дидактичний потенціал застосування ІКТ розкривається завдяки наступним аспектам:

- інформаційна насиченість;
- незалежність від часових і просторових умов у процесі навчання;
- повне заглиблення у дослідження процесів і явищ;
- спостереження за досліджуваними явищами у процесі їхнього розвитку;
- реальність і виразність відображення;
- демонстрація складних об'єктів, процесів і явищ у більш спрощеному вигляді;
- можливість засвоєння великої кількості інформації за коротший час завдяки поєднанню графіки, анімації та звуку;
- поєднання абстрактних фізичних закономірностей із практичною діяльністю;
- можливість розвитку уяви студентів.

Р. Гуревич називає інформатизацією освіти «сукупність взаємопов'язаних, організаційно-правових, соціально-економічних, навчально-методичних, науково-технічних, виробничих та управлінських процесів, спрямованих на задоволення інформаційних, обчислювальних і телекомунікаційних потреб учасників освітнього процесу, а також тих, хто цим процесом керує та його забезпечує» [67, с. 33]. Учений зазначає, що на сьогоднішній день вітчизняні заклади вищої освіти вже мають певний досвід застосування ІКТ, які розширюють дидактичні можливості навчання. Завдяки застосуванню комп'ютера в навчальному процесі спрощується пошук інформації,

оптимізується виконання розрахунків, які зазвичай займають дуже багато часу, також зменшується можливість помилок, інтенсифікуються функції контролю й оцінювання.

Підводячи підсумки, можна зробити висновки, що інтенсифікацію самостійно-пізнавальної діяльності за допомогою застосування ІКТ навчання з точки зору дидактичних умов можливо досягти завдяки наступним чинникам:

- індивідуалізація та диференціація навчання;
- підвищення мотивації навчання;
- формування самооцінки у студентів;
- створення комфортного середовища навчання;
- розширення інтерактивної взаємодії.

Більшість закладів вищої освіти поєднують засоби ІКТ в єдине інформаційне освітнє середовище, яке на думку Р. Гуревича представляє собою «сукупність технічних і програмних засобів зберігання, обробки і передачі інформації, а також політичні, економічні і культурні умови реалізації процесів інформатизації» [67, с. 94].

Поняття ІКТ об'єднує процес збирання, зберігання, оброблення та передавання інформації, ціллю якого є отримання нових відомостей про предмет, або явище, що вивчається. Окрім численних переваг застосування ІКТ існують певні недоліки, які виявляються, у першу чергу, у мінімальному живому спілкуванні викладача та студента. Так званий «діалог з комп'ютером», з одного боку, виконує функцію індивідуалізації, але з іншого боку, у процесі роботи з комп'ютером студенти не розмовляють із викладачем та один з одним. Таким чином, не розвиваються навички професійного діалогічного мовлення. До негативних наслідків також слід віднести зменшення соціальних контактів і взаємодії, але найбільш суперечливою представляється можливість вільного застосування інформаційних ресурсів, а саме вилучення готових проектів, повідомлень, розв'язування й вирішення завдань та розв'язань задач із підручників. ІКТ покликані розвивати творчі можливості того, хто навчається, і виступати потужним засобом становлення особистості, але нерідко має місце зовсім протилежна ситуація, коли в студентів формується шаблонне мислення та ставлення до навчання носить формальний і безініціативний характер, що звичайно

не сприяє підвищенню ефективності самостійно-пізнавальної діяльності. Також слід зазначити, що без належного режиму користування комп'ютером, ІКТ можуть завдати шкоди здоров'ю всім учасникам освітнього процесу [311].

У процесі застосування ІКТ формується інформаційно-комунікаційна компетентність, яка представляє собою здатність того, хто навчається, розв'язувати навчальні та професійні завдання засобами комп'ютерних технологій. Це поняття пов'язане з інтерактивними методиками навчання. «Інтерактив» у перекладі з англійської означає взаємодію, а інтерактивне навчання представляє собою процес, результатом якого виявляється взаємодія в режимі діалогу з комп'ютером, або через комп'ютер з іншою людиною. Процес інтерактивного навчання має певні завдання та прогнозовані цілі, суть такого різновиду навчання полягає в тому, що всі його учасники є рівноправними та рівнозначними партнерами у постійній активній взаємодії та співпраці [201]. Інтерактив потребує моделювання на занятті ситуацій, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю, залучення до рольових ігор, сумісний пошук розв'язків [69]. Інтерактивне навчання вирішує питання відсутності спілкування у процесі роботи, взаємодія, а значить і спілкування стає «зануреним». Інтерактив, на відміну від традиційних методів оперує іншими формами: замість подачі матеріалу у формі транслявання, він акцентує увагу на обміні інформації та діалозі, в основі якого лежить взаєморозуміння та співпраця всіх учасників. Дидактичний ресурс інтерактивних методів навчання полягає в наступних аспектах: розвиток комунікативних умінь і навичок; підтримка доброго емоційного фону; забезпечення студентів новою інформацією, необхідною для співпраці; формування загальних навчальних навичок і вмінь, зокрема вміння аналізувати, ставити цілі та ін.; досвід співпраці в команді, повага до чужої думки.

З кожним днем розширюються рамки застосування комп'ютерів у процесі навчання. Для викладача застосування Інтернету надає додаткові можливості вдосконалювати наукову діяльність, отримувати нові дані з електронних версій наукових журналів, швидко публікувати власні результати наукових розвідок, користуватися бібліотеками різних країн, застосовувати різноманітні навчальні та демонстраційні моделі готових матеріалів. Завдяки мережі викладачі обмінюються

досвідом про методи підвищення мотивації самостійно-пізнавальної діяльності студентів, установлюють особисті контакти, створюють власні сайти для ознайомлення зі своєю науковою діяльністю.

Студенти зі свого боку також мають низку переваг застосовуючи Інтернет у навчанні, серед яких використання навчальних матеріалів, запозичення комп'ютерних навчальних засобів, публікація результатів студентських досліджень, обмін даними, знайомство з новітніми дослідженнями. Як і викладачі, студенти мають змогу встановлювати особисті контакти стосовно навчальної діяльності, користуватися бібліотеками іноземних закладів вищої освіти [317].

Звичайно, застосування Інтернету не зможе цілком замінити навчальний процес, який є усталеним у вищій школі, але можливості мережі підвищують можливості інтенсифікації самостійно-пізнавальної діяльності студентів, а також здійснення дистанційного навчання [199].

Забезпечення дидактичної адаптивності форм, методів, прийомів і засобів самостійно-пізнавальної діяльності задля індивідуалізації й диференціації цієї діяльності.

Поняття адаптивності походить від латинського слова «adaptio», що перекладається «притосування» та широко вживається у біології. Термін означає властивість притосування організму до середовища, яке змінюється, задля продовження життєдіяльності. Якщо розглядати адаптивність відносно певної системи, зокрема особистості та її взаємодіяльності з іншими, то вона тлумачиться як здатність до адаптації, що пов'язана із притосуванням до зміни умов. Виділяють два аспекти, котрі характеризують адаптивність у системі: інформаційний, який пов'язаний із зовнішніми чинниками впливу та специфікою ситуації, а також структурний, що характеризує можливість системи змінюватися та перебудовуватися згідно нових умов.

Адаптація й адаптивність часто вживаються разом. У психології визначення адаптації тлумачать, як притосування людини як особистості до існування в суспільстві згідно з вимогами цього суспільства та власними потребами, мотивами й інтересами [43]. Відомий психолог А. Реан називає адаптацією процес внутрішніх

змін, результатом якого є зовнішнє активне пристосування та самостійна зміна особистості до нових умов існування [194]. Науковець вважає найбільш складними ознаками цього явища ті, котрі виявляються в людській діяльності та відносяться до наступних аспектів адаптаційного процесу: психофізіологічного, поведінкового, когнітивного та суб'єктно-особистісного.

В. Ячменьова аналізуючи категорії «адаптація» й «адаптивність» встановила, що вони є необхідною умовою для виживання, правильного функціонування системи згідно умов зовнішнього середовища й ефективного реагування на них [274].

Розглядаючи термін «адаптивність» Т. Дмитренко зауважує, що на противагу наукового тлумачення цієї категорії, як ознаки, властивості або якості системи, з точки зору педагогічної науки, адаптивність характеризує систему, здатну до самоорганізації [72]. То є складний процес, у ході якого оптимізується організація певної системи, що має високий рівень складності та багато окремих елементів, пов'язаних між собою. Самоорганізація передбачає процес перебудови й установаження нових зв'язків між елементами системи.

Погоджуємося з думкою Т. Дмитренко про те, що адаптивність є якісною характеристикою соціально-педагогічної системи, яка закладається під час її проектування через урахування дії сукупності чинників зовнішнього середовища [72]. Серед основних аспектів на особливу увагу заслуговує ступінь розвитку науки, особливість майбутньої професії та специфіка внутрішнього середовища, яку зумовлюють такі важливі фактори: індивідуально-психологічні особливості, досвід і можливості студентів.

Адаптивність й адаптаційні можливості визначають ефективність адаптації. Якщо адаптивність означає природну або набуту спроможність особистості адаптуватися та пристосовуватися до різних умов життя, то адаптивні можливості представляють собою певні властивості, що надають людині таку можливість. О. Кокун у своїй монографії представляє наступне визначення для адаптаційних можливостей – стійкі резистентні характеристики індивідуально-типологічного й особистісного рівня людської індивідуальності, котрі забезпечують спроможність успішно адаптуватися до різноманітних вимог життєдіяльності й виявляються як у

фізіологічному контексті (від біохімічного рівня до рівня безумовно- та умовно-рефлекторної регуляції діяльності), так і (найголовніше) у психологічному контексті, спрямовуючи поведінку особистості [105]. Учений наводить приклади адаптаційних можливостей, серед яких перераховує інстинкти, темперамент, конституцію, емоції, рівень природжених властивостей інтелекту, спеціальні здібності, зовнішні дані та фізичний стан організму. У разі виявлення високого чи нормального ступеня адаптивності слід додати гарні психофізичні якості, працездатність, витримка, стресостійкість, гармонійність природжених і набутих протягом життя особистісних властивостей. Крім того, характеристики адаптивності можуть бути в цілому визначені впливом виховання, навчання, умов життя. У процесі навчальної діяльності формується особистісний адаптаційний потенціал, який демонструє рівень розвитку взаємопов'язаних психологічних властивостей, що регулюють психічну діяльність і процес адаптації. Завдяки адаптаційним можливостям людина швидко й ефективно ліквідує або компенсує несприятливий вплив чинників оточуючого середовища.

Забезпечення ефективної взаємодії з навчальним середовищем, а також ефективна самостійно-пізнавальна діяльність залежить від сполучення та вираженості певних індивідуально-психологічних особливостей особистості, котрі складають «адаптаційні здібності» того, хто навчається. Дидактична адаптивність містить декілька елементів, котрі базуються на професійному становленні та розвитку навичок самостійно-пізнавальної діяльності, особливостях майбутньої професійної діяльності, яка в умовах інтенсивного розвитку суспільства більш ускладнюється й удосконалюється. Дидактична адаптивність того, хто навчається відноситься до фундаментальної ключової фази єдиного процесу професійної адаптивності [316].

Дидактична адаптивність форм, методів, прийомів і засобів самостійно-пізнавальної діяльності представляє собою якісну характеристику форм, методів, прийомів і засобів, що дає змогу студенту швидко пристосовуватися й ефективно реагувати на зміни умов навчання. Дослідники підкреслюють той факт, що дидактична адаптивність самостійно-пізнавальної діяльності виявляє різноманітні характеристики та ставить певні цілі залежно від застосовуваних різновидів, як видно з табл. 2.2.

Таблиця 2.2

**Різновиди дидактичної адаптивності
самостійно-пізнавальної діяльності студентів**

Різновид дидактичної адаптивності самостійно-пізнавальної діяльності студентів	Характеристика якості	Мета застосування
Дидактична адаптивність форм самостійно-пізнавальної діяльності студентів	властивість узгодженої діяльності викладача та студентів, яка здійснюється в установленому порядку та певному режимі	дає змогу ефективно реагувати на зміни умов самостійно-пізнавальної діяльності
Дидактична адаптивність методів самостійно-пізнавальної діяльності студентів	якість упорядкованих способів діяльності викладача та студентів, як результат перебудови й установлення нових зв'язків окремих елементів системи	надає можливість розв'язувати навчальні завдання й оптимізувати самостійно-пізнавальну діяльність
Дидактична адаптивність прийомів самостійно-пізнавальної діяльності студентів	здатність окремих елементів, які забезпечують обмін навчальною інформацією між тим, хто навчає і тим, хто вчить, урахувати дії чинників навчального середовища	реалізація вимог певних методів самостійно-пізнавальної діяльності
Дидактична адаптивність засобів самостійно-пізнавальної діяльності студентів	можливість допоміжного матеріального обладнання «налаштовуватися» на потреби тих, хто навчається	інтенсифікація й урізноманітнення самостійно-пізнавальної діяльності

Дидактична адаптивність має місце тоді, коли змінюються умови навчальної діяльності того, хто навчається, а звична поведінка стає неможливою або малоефективною. Дотримуємося думки, що ознаками дидактичної адаптивності

можна вважати вияви змін у поведінці студента з метою пристосування до певних умов навчальної діяльності.

Виокремлені дидактичні умови, створення яких може забезпечити результативність формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення іноземних мов повинно упроваджуватися в комплексі, складати цілісну систему концентрованого впливу на навчальний процес. Підсумовуючи, зазначимо, що результатом подальших наукових розвідок у цій галузі має стати моделювання як основа системного розуміння формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

2.2 Моделювання процесу формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін

Формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін є досить складним багатоаспектним процесом, тому виникає необхідність його моделювання. Педагогічна наука, пояснюючи процес пізнавальної діяльності, замінює реальний процес його спрощеною моделлю, і, таким чином, представляє педагогічні теорії у вигляді моделей навчання. Різні моделі відбивають різноманітні аспекти процесу навчальної діяльності. Залежно від цілей навчальної діяльності на конкретному історичному етапі розвитку суспільства значимість моделі навчання змінюється.

Проблеми процесу моделювання усебічно досліджувалися в наукових роботах В. Бикова [16], О. Зайцевої [84], О. Малихіна [136], С. Мельник [148] та інших. Концептуальний аспект побудови педагогічної моделі став предметом досліджень І. Абакумової [1], М. Бахтіна [10], В. Беспалька [12], А. Богатирьова [20], В. Болотова [39], Г. Бордовського [41], А. Бурова [44], С. Вітвицької [52], Л. Гаврутенко [54], С. В. Краєвського [116], Б. Мун [315].

Однак, на нашу думку, моделюванню як теоретичному методу в сучасній науці приділяється недостатньо уваги, що є причиною неефективності формування

індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін [28, 283].

З точки зору системного підходу, категорії науки об'єднують наукове знання у певну цілісну систему. Моделювання, у свою чергу, виступає як системне явище, що враховує всі аспекти впливу на особистість і підтримує єдність педагогічної теорії та практики. Існує декілька способів утворення дослідної моделі: у процесі спостереження й аналізу предмета або явища; як результат дедукції або, навпаки, індукції певної моделі. Застосування моделі має два аспекти: з одного боку, моделювання виступає як прийом презентації досліджуваного предмета або явища з його подальшим аналізом і вивченням, з іншого боку, модель застосовується як інструмент, за допомогою якого відбувається вплив на будову та функції педагогічного об'єкта.

Відомі педагоги В. Краєвський та А. Хуторської розкривають єдність моделювання на тлі системного підходу через аналіз частин або елементів, з яких воно складається, тобто зміст об'єкта, і зв'язків між його елементами та функціями, котрі вони виконують у певній системі відносин [116]. Так, навчання, як складова системи, має певний механізм взаємозв'язків і призначення в освітньому процесі, тому його можна розглядати як підсистему цього процесу. Загальну стратегію дослідження вирішуваної проблеми можливо розкрити через аналіз питань з позиції цілісності шляхом застосування системного підходу. З такого підходу реалізується принцип єдності навчання й виховання, а також взаємозв'язок теорії та практики.

Поняття «модель» (з французької мови *modele* – міра, зразок, норма; у перекладі з латини – образ, зменшений варіант, спрощений опис складного явища чи процесу) трактується як зразок, що відтворює, імітує будову та дію будь-якого об'єкта, а, відтак, застосовується для отримання нових знань про об'єкт [208].

У контексті здійснюваного дослідження важливою характеристикою процесу моделювання, за визначенням В. Краєвського, виступає модель, як наступний результат абстрактного узагальнення практичного досвіду, а не прямий результат експерименту. Погоджуємося з визначеннями науковця про те, що моделювання – то є процес створення ідеалізованого варіанта системи, результатом якого є модель або

розробка певної технології. У дидактиці застосовують різні види моделей: концептуальна, теоретична, практична, функціональна та структурна. Комбінаторне поєднання певних видів створює різновиди моделей залежно від тієї складової, що виноситься на перший план, наприклад, функціонально-структурна або структурно-функціональна.

Інша класифікація видів моделей представлена науковцем А. Богатирьовим [20]. На думку вченого будь-яку модель можна віднести до одного з трьох видів: фізичного, що має природу подібну до оригіналу; речово-математичного, чия природа відрізняється від оригіналу, але його поведінка може бути описана математичними засобами; логіко-семіотичного, що складається із спеціальних знаків, символів і схем.

Процес моделювання ґрунтується не на тотожності похідної моделі, а на відповідності оригіналу предмета, що досліджується. Під час викладання технічних дисциплін застосовуються дві форми відтворення моделі: матеріальні (фізичні) та ідеалізовані (уявні). Натомість у педагогічних дослідженнях частіше застосовується наочно-образне або описове моделювання. Таким чином, ми бачимо, що форми моделювання різноманітні й завжди залежать від моделей, що використовуються, і сфери їх застосування.

Щоб більш детально розібратися з об'єктом вивчення моделі, корисним буде звернутися до аналізу аспектів застосування методу моделювання. О. Малихін описує три основні аспекти: психологічний, загальнометодичний і гносеологічний. Психологічний аспект застосування моделювання дає змогу охарактеризувати різні сторони навчально-педагогічної діяльності та на цій основі виявляти закономірності. Загальнометодичний – надає змогу оцінювати взаємозв'язки між характеристиками стану різних елементів освітнього процесу. Гносеологічний аспект надає моделі роль проміжного об'єкта у процесі пізнання педагогічного явища [136].

Самостійно-пізнавальна діяльність студентів представляє собою складну систему взаємопов'язаних компонент, які утворюють єдину цілісність, підпорядковану цілям освіти й розвитку. Беручи до уваги моделювання як основу системного розуміння, сучасні науковці, зокрема В. Козаков, визначають самостійно-

пізнавальну діяльність студентів як систему заходів, спрямованих на виховання активності й самостійності як рис особистості, набуття вмінь і навичок раціонального отримання корисної інформації опосередковано через зміст і методи всіх видів навчальних занять [104].

У якості концептуальних основ дидактичного моделювання О. Богатирьов [20] пропонує такі положення:

- вступ у процес моделювання й окреслення основних шляхів роботи;
- визначення основних завдань моделювання;
- розробка моделі за урахування залежності між її складовими й обґрунтування методів діагностики;
- аналіз валідності моделі;
- упровадження моделі у педагогічний експеримент;
- обробка результатів.

Треба уточнити, що науковці мають на увазі під терміном «валідність» достовірність або адекватність.

Чимала кількість наукових праць присвячена вивченню принципів моделювання. Так, С. Архангельський виділив три основні принципи: наочність, визначеність, об'єктивність. Принцип наочності демонструє наскільки модель є виразною та характеризує її за такими ознаками, як конструктивність, образотворчість, знаковість, символічність. Принцип визначеності окреслює певні аспекти вивчення, а принцип об'єктивності визначає ступінь власної адекватності й незалежності проведення досліджень [7].

Іншу точку зору щодо принципів моделювання має Н. Євтушенко [78]. Поділяємо точку зору вченої, яка наголошує на п'ятьох основних принципах:

1. Принцип відповідності моделювання загальній стратегічній меті освіти та відкритості інформаційно-освітнього простору.
2. Принцип застосування особистісно-орієнтованого підходу задля розробки моделі.
3. Принцип цілісності, логічної наступності та безперервності елементів моделювання.

4. Принцип достовірності, що нерозривно пов'язаний з етапом перевірки валідності моделі, про який ішлося раніше.

5. Принцип очікування передбачуваного результату.

I. Дорохіна провела дослідження стосовно змісту, форм і методів професійної підготовки та виділила окремі принципи дидактичного моделювання, на яких ґрунтується формування індивідуально-особистісного стилю пізнавальної діяльності. Раніше ми вже говорили про взаємозв'язок цього дидактичного феномену з індивідуальними стратегіями самостійно-пізнавальної діяльності [73], тому корисним для нашого дослідження буде послуговуватися виокремленими вченою чотирма принципами, а саме:

- принципом альтернативності знань;
- принципом гнучкості та варіативності змісту навчання;
- принципом науково-дослідницької орієнтації змісту освіти;
- принципом палімпсесту.

Принцип альтернативності надає змогу обирати різноманітні концепції та підходи до розв'язування навчальних завдань. Згідно цього принципу студент має самостійно визначитися, які із запропонованих форм, видів і способів діяльності є для нього найбільш оптимальними, і, таким чином, той, хто навчається, починає поступово застосовувати індивідуальні стратегії самостійно-пізнавальної діяльності. У цьому аспекті моделювання представляє початковий процес як системне явище, що складається з множини наукового знання.

Розуміння принципу гнучкості та варіативності допомагає студентові краще зорієнтуватися в різноманітті дисциплін і курсів, а також самостійно структурувати навчальні програми. Погоджуємося з думкою про те, що елективність має стати невід'ємною складовою індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів. Цей принцип відіграє ключову роль під час організації навчального простору, режиму й інтенсивності самостійно-пізнавальної діяльності.

Принцип науково-дослідної орієнтації вводить студентів у простір наукових досліджень, що мають як фундаментально-методологічне спрямування, так і прикладне та конструктивно-технологічне. Дослідна діяльність і знання

методологічних підходів допомагає студентів систематизувати отримані знання та підготуватися до отримання нових у процесі самостійно-пізнавальної діяльності.

Принцип палімпсесту акумулює всі набуті раніше знання, як рукопис, написаний шляхом багатократного нашарування нових записів на попередні, передає досвід. Індивідуальні стратегії допомагають тим, хто навчається, вилучити необхідну інформацію та пов'язати з актуальною.

Дидактичні принципи, зазначають методисти, тісно пов'язані між собою, однак важливо для успіху самостійно-пізнавальної діяльності враховувати специфіку кожного. Аналітична обробка принципів дидактичного моделювання, представлена в цьому підрозділі дисертаційної праці, узагальнюється в табл. 2.3.

Як бачимо, схарактеризовані принципи найтіснішим чином пов'язані з виокремленими у попередньому підрозділі дидактичними умовами, адже саме в навчальному середовищі, відтвореному цими умовами, діє дидактична модель формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

Окремі педагогічні дослідження присвячені аналізу процесу моделювання, що розглядається як складне системне явище на основі розробки етапів і рівнів організації науки. Так, О. Огурцов указує, що розробка дидактичної моделі проходить у три етапи: змістовий, у процесі якого формується мета, завдання, визначаються умови та уточнюються фактори моделювання; формальний, під час якого аналізуються результати вимірів; етап інтерпретації результатів [164]. З такою думкою погоджується Т. Овсяннікова [163], але виокремлює наступні основні стадії: структуризації, композиції та регламентації. На першому етапі визначається склад основних елементів, на другому – елементи структуруються в схему, а на третьому проектується керуючий вплив.

Таблиця 2.3

Основні принципи дидактичного моделювання

Автор	Принципи	Пояснення принципу
С. Архангельський	Принцип наочності	характеризує модель за такими ознаками, як конструктивність, образотворчість, знаковість, символічність.
	Принцип визначеності	окреслює певні аспекти вивчення.
	Принцип об'єктивності	визначає ступінь власної адекватності й незалежності проведення досліджень.
Н. Євтушенко	Принцип відповідності	реалізується через відповідність моделювання загальній стратегічній меті освіти та відкритості інформаційно-освітнього простору.
	Принцип особистісно-орієнтованого підходу	полягає в застосуванні аспектів індивідуалізації й диференціації під час розробки моделі.
	Принцип логічності	виявляється в цілісності, логічній наступності та безперервності елементів моделювання.
	Принцип достовірності	передбачає перевірку валідності моделі.
	Принцип передбачуваного результату	полягає в очікуванні заздалегідь передбачуваного результату.
І. Дорохіна	Принцип альтернативності	надає змогу обирати різноманітні концепції та підходи до розв'язування навчальних завдань.
	Принцип гнучкості та варіативності	допомагає студентові краще зорієнтуватися в різноманітні дисциплін і курсів, а також самостійно структурувати навчальні програми.
	Принцип науково-дослідної орієнтації	уводить студентів у простір наукових досліджень, що мають як фундаментально-методологічне спрямування, так і прикладне та конструктивно-технологічне.
	Принцип палімпсесту	акумулює всі набуті раніше знання та передає досвід.

Іншої думки дотримується В. Карпюк і називає перший етап пошуковим, коли створюються загальні уявлення про модель суб'єкта чи явища та розроблюється вихідна «ідеальна» модель. Другий етап вчена називає пізнавальним, він спрямований

на практичну діяльність. І третій, теоретичний, представляє собою аналіз, узагальнення та дослідження способів практичної реалізації. В. Карпюк наголошує, що «побудова моделі являє собою встановлення певних відносин – аналогій між явищами (процесами) на основі перетворення більш простого за структурою й змістом явища (процесу) у модель більш складного. У цьому випадку здійснюється відтворення найбільш значущих для дослідження характеристик певного об'єкта на спеціально створеному об'єкті – моделі» [99, с. 112].

С. Мельник виділяє такі етапи моделювання педагогічних процесів: постановка цілі розв'язання педагогічного завдання за допомогою моделі, обґрунтування принципів та аналіз існуючої теорії і практики; з'ясування ключових аспектів педагогічної системи, які складають її сутність, і створення адекватної моделі; визначення реальних зв'язків між компонентами певної системи, подальший теоретичний аналіз і дослідно-експериментальна перевірка розробленої моделі; переклад системних компонент у площину абстрактної мови та перенесення знань, отриманих в процесі дослідження, на оригінал [148].

У табл. 2.4 подаємо узагальнений опис характеристик щодо кожного з рівнів та етапів моделювання. Наголошуємо, що цей опис має загальний характер, у процесі вивчення окремої дисципліни (наприклад, іноземної мови) етапи й рівні моделювання деталізуються та конкретизуються.

У процесі розгортання дидактичної моделі формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін на практиці ми будемо застосовувати наступні етапи:

1. Підготовчий (планування, цілепокладання, діагностика);
2. Основний (активізація дидактичних умов, виконання);
3. Підсумковий (контроль, оцінка, аналіз).

Варто зауважити, що основний етап пов'язаний із засвоєнням наукової інформації. На думку І. Лернера, існують наступні рівні засвоєння інформації: ідентифікація, репродукція, можливість застосування навчальної інформації у практичній діяльності, трансформація (див. п. 1.1).

Таблиця 2.4

Характеристика основних етапів та рівнів дидактичного моделювання

Автор	Етапи	Характеристика
Г. Матушанський	Змістовий етап	формується мета, завдання, визначаються умови й уточнюються фактори моделювання.
	Формальний етап	аналізуються результати вимірів.
	Етап інтерпретації	відбувається аналіз результатів.
Г. Бордовський	Стадія структуризації	визначається склад основних елементів.
	Стадія композиції	елементи структуруються в схему.
	Стадія регламентації	проектуються керуючий вплив.
В. Карпюк	Пошуковий етап	створюються загальні уявлення про модель суб'єкта чи явища та розроблюється вихідна «ідеальна» модель.
	Пізнавальний етап	модель застосовується у практичній діяльності.
	Теоретичний етап	узагальнюються та досліджуються способи практичної реалізації.
С. Мельник	Етап постановки цілей	розв'язуються педагогічні завдання за допомогою моделі, обґрунтовуються принципи й аналізуються існуючі теорії та практики.
	Етап з'ясування ключових аспектів педагогічної системи	створюється адекватна модель.
	Етап визначення зв'язків між компонентами певної системи	теоретично аналізується та дослідно-експериментальним шляхом перевіряється розроблена модель.
	Етап перекладу системних компонент абстрактною мовою	переносяться знання, отримані у процесі дослідження на оригінал.

Між тим, зіставлення одних лише етапів і рівнів моделювання недостатньо для формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності. Для більш глибокого розуміння процесу як системного явища буде корисним розглянути компоненти та вимоги до дидактичного моделювання. Н. Слободянюк виділяє три основні компоненти процесу: методологічний, змістовий та організаційно-технологічний [207]. На думку вченої, існує п'ять основних груп вимог, через які реалізуються наступні компоненти: організаційні, методичні, технологічні,

психологічні, реалізаційні. Завдяки організаційним умовам забезпечується інтеграція наукових знань і практики. Методичні умови допомагають поступово упроваджувати програмні засоби в навчальний процес та адекватно обирати форми, методи та засоби навчання у процесі їх інтеграції. Технологічні умови по'язані із застосуванням тематичного контролю після проходження певного розділу. Створення психологічних умов уможливить забезпечення підтримки сприятливого психологічного клімату навчальної діяльності, а також активацію процесів САМО (самоактуалізації, самовизначення, самоконтролю, самооцінки, самоуправління й самоорганізації), що як результат впливатиме на розвиток здатності до саморефлексії, котра зумовлює її самореалізацію й самовдасконалення на константному циклічному рівні [139]. На основі створення реалізаційних умов можливою буде інтеграція предметів суспільно-гуманітарного циклу й удосконалення їхнього змісту та структури шляхом корекції змісту навчального матеріалу й організаційних заходів.

В. Пикельна у своїй роботі розробила положення, згідно яких моделювання може вивчатися як метод наукового дослідження, основа розроблення нової теорії, механізм визначення перспективи розвитку [183].

Також цікавою видається класифікація функцій моделей, котрі пропонує дослідниця: нормативна, завдяки якій можливо порівняти процес або явище з більш дослідженим; конкретизувальна, за допомогою якої розробляється й обґрунтовується теорія; пізнавальна, мета якої отримати наукові та прикладні знання. Але з точки зору системного підходу акцентуємо увагу на систематизувальній функції, що спрямована на розгляд дійсності в сукупності явищ.

У контексті здійснюваного дослідження моделювання виступає методом вивчення об'єкту (оригіналу) через створення нової моделі (копії), яка зможе замінити ті якості оригіналу, котрі представляють предмет наукового інтересу. Метод моделювання має важливе значення, оскільки дає змогу аналізувати процеси та явища, полегшувати процес дослідження через усунення шкідливого впливу сторонніх чинників [318].

У педагогіці маємо змогу моделювати як зміст навчання, так і навчальну діяльність. Викладання гуманітарних дисциплін потребує опори на модель. Метод

моделювання відкриває можливості математизації освітнього процесу та несе в собі величезний потенціал. Актуальність звернення до цього методу зумовлена основними завданнями моделювання, котрі полягають у тому, щоб навчити студента самостійно здобувати знання та застосовувати їх для розв'язування нових пізнавальних і практичних завдань, сприяти розвитку комунікативних здібностей, розширити коло спілкування.

Розглядаючи проблему значущості й важливості моделювання у процесі викладання гуманітарних дисциплін важливо окреслити три основні його функції. Дескриптивна функція допомагає достатньо просто пояснити досліджувані процеси та явища. Прогностична функція дає змогу припустити майбутні якості та стан системи, що моделюється. Нормативна функція не лише описує існуючу систему, але й вибудовує її нормативний образ. Окреслені функції уможливають аналіз застосування моделювання й у процесі вивчення іноземних мов як засобу вирішення теоретичних і практичних завдань за допомогою моделей.

На заняттях з іноземної мови метод моделювання не дає можливість об'єднати емпіричне й теоретичне – поєднувати в ході освітнього процесу експеримент, побудову логічних конструкцій і наукових абстракцій. Важливим є той факт, що використання інформаційних і комп'ютерних технологій у процесі навчання іноземної мови нерозривно пов'язано з методом моделювання. Застосування комп'ютера під час вивчення іноземної мови сприяє оптимізації дидактичних функцій моделювання.

Моделювання як теоретичний метод нерідко застосовується викладачами у процесі організації та здійснення викладання іноземної мови. Елементи практичного моделювання всебічно застосовуються майже на кожному занятті. Розвиток навичок основних видів мовленнєвої діяльності потребує виконання тренувальних вправ, які засновані на певних моделях. Так, читання й подальший контроль розуміння тексту зазвичай побудовано відповідно певної схеми або моделі. Звернення до методу моделювання в цьому випадку розвиває вміння логічно осмислювати прочитане, застосовувати отриману інформацію у відповідних життєвих ситуаціях, формулювати власні висновки та підводити підсумки.

Для виконання письмового завдання також пропонується шаблон (лист, есе тощо). Письмо представляє собою найскладніший вид мовленнєвої діяльності. Цей факт зумовлює актуальність застосування моделювання. Наявність моделі полегшує відбір необхідних слів, розподіл предметних ознак у групі речень, організацію внутрішніх зв'язків речень тощо.

Говоріння традиційно відбувається у вигляді монологічного висловлювання або складання діалогів за темою. Отже, моделюється мовленнєва ситуація для говоріння, де модель висловлювання складається з трьох ключових частин: вступ, основна частина та закінчення. Важливо зауважити адресат мовлення, тему й основну думку говоріння, ціль і місце спілкування. Завдяки методу моделювання говоріння набуває важливих якостей, а саме: змістовність, послідовність, точність, виразність і правильність.

Завдання для перевірки розуміння аудіювання моделюються з тверджень, з якими треба погодитись або заперечити, а також запитань із варіантами відповідей. Тренування й удосконалення лексичних навичок передбачають наявність зразка або певної моделі, за якою відпрацьовуються вправи. У процесі роботи з граматичним матеріалом неможливо обійтись без моделювання: формування граматичних навичок відбувається шляхом виконання вправ за моделлю. Саме продуктивні граматичні навички передбачають уміння обирати модель, яка підходить до певної мовленнєвої ситуації й адекватно вжити її. Певна граматична форма виконує мовленнєву функцію повідомити певну інформацію, висловити думку або переконати в чомусь.

Підсумовуючи вищесказане, систематизуємо й унаочнюємо в табл. 2.5 різноманітні вияви моделі у процесі мовленнєвої діяльності.

Із табл. 2.5 видно, що моделювати можна будь-що й будь-який спосіб, застосовуючи різноманітні функції та види моделювання. Процес викладання іноземної мови щільно пов'язаний із методом моделювання й охоплює різні аспекти його застосування. Моделювання як теоретичний метод складає основу системного розуміння процесу формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів, а також допомагає оптимізувати навчальну діяльність у процесі викладання іноземної мови.

Таблиця 2.5

Варіанти відтворення моделі у процесі мовленнєвої діяльності

№	Вид мовленнєвої діяльності	Варіант відтворення моделі	Приклади
1	читання	завдання, вправи	погодження/заперечення, відповідь на запитання
2	письмо	шаблон, схема, план	лист, твір, есе
3	говоріння	монологічне або діалогічне висловлювання	розповідь, діалог
4	аудіювання	завдання, вправи	погодження/заперечення; відповідь на запитання

Розглянутий матеріал дає змогу говорити про існування у педагогіці досить різноманітних підходів до вивчення й розуміння моделювання взагалі та застосування моделювання у процесі викладання іноземної мови зокрема.

Результати проведеного аналізу виявили, що педагогічне моделювання представляє собою загальнонауковий теоретичний метод, метою якого виявляється відтворення характеристик одного об'єкту на іншому, що створюється для дослідження. Своєю чергою модель складає систему елементів, що відтворює певні якості, взаємозв'язки та функції досліджуваного об'єкту. Перспективу подальших наукових розвідок убачаємо в розробці структурно-функціональних компонент дидактичної моделі формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів.

2.3 Структурно-функціональні компоненти дидактичної моделі

Для визначення структурно-функціональних компонент дидактичної моделі необхідно з'ясувати її структуру та розкрити функції складових. Систематизація дидактичних моделей базується на таких категоріях педагогіки, як освіта, виховання й навчання. Аналіз структури дидактичної моделі уможлиблює цілеспрямоване застосування методу моделювання під час формування індивідуальних стратегій

самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

Раніше вже йшлося про проблему застосування моделювання в навчанні [26, с. 128]. Вивчення результатів дослідження Л. Венгера, Д. Ельконіна, Н. Салміної, Л. Фрідмана дає змогу дійти висновку про те, що моделювання представляє собою метод пізнання властивостей предметів через моделі. Стосовно функцій дидактичної моделі завжди існувало багато суперечностей. Свого часу ще О. Леонт'єв [126] виокремив її дві основні функції: розширення чуттєвого досвіду (сприймання) і розкриття сутності процесів і явищ (дія, що перетворює об'єкт) (див. п. 1.1).

Н. Салміна виділяє наступні функції дидактичної моделі: функція фіксації знань, засобу означення, програми для дії [198]. На думку вченої, дидактична модель має з одного боку знаковий, а з іншого образний характер і наочність. Ми погоджуємось з думкою вченої про те, що оперативна роль, яку виконує дидактична модель організовує самостійно-пізнавальну діяльність студентів і з'ясовує основні якості, пов'язані з процесом мислення.

У власному дослідженні дидактичної моделі звертаємося до структурно-функціонального методу для опису й пояснення структури цієї моделі, її елементів і взаємозалежностей між ними. Елементи дидактичної моделі виконують певні функції, які задовольняють визначені потреби. Робота складових елементів моделі обумовлена загальною структурною організацією, їхнім положенням і ролями, котрі необхідно виконувати.

Задля обґрунтованого й усебічного вивчення дидактичної моделі необхідно створити певні умови, що допоможуть виділити й описати її суттєві складові, їхні взаємозв'язки та функції. Описуючи розроблювану модель, розподіляємо її на компоненти й установлюємо можливі зв'язки між ними, а також аналізуючи структуру, застосовуємо метод класифікації, що полягає у багатоступінчатому, послідовному розподілі дидактичної моделі з метою систематизації, поглиблення старих і отримання нових знань стосовно її будови та складу. Структуризація дидактичної моделі представляє собою засіб пізнання її ступеня складності на всіх

рівнях і дослідження структури. Сутність дидактичної моделі як системи виявляється в її структурі, а реалізується у функціях її складових. Таким чином, дидактична модель може бути розглянута як структурно-функціональна система, де всі компоненти виконують певні функції, котрі узгоджуються із загальною метою всієї системи. Цілісність дидактичної моделі обумовлена рівнем відповідності структури та функцій загальній меті системи.

На нашу думку, дидактична модель формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності характеризується наступними ознаками: активність, конструктивність, рефлексійність, контекстуальність, кооперативність [34, с. 144]. Активність дидактичної моделі виявляється, коли студент розвиває знання й навички під час взаємодії з навколишнім середовищем, управління об'єктами, спостереження й вивчення результатів. Дидактична модель виявляє ознаки конструктивізму за отримання реакції студента на діяльність і спроби сформулювати те, що він дізнався. Таким чином, коли новий досвід видається суперечливим, той, хто навчається, застосовуючи індивідуальні стратегії бере участь у процесі пошуку сенсу рішень.

Рефлексійність дидактичної моделі ґрунтується на припущенні, що студент думає й дізнається більше, коли він мотивований досягти цілей. Реалізація індивідуальних стратегій передбачає залучення студентів до обговорення (висловлювання) того, що вони роблять, будь то прийняте рішення, обрана стратегія, отримані відповіді, тобто все те, що дає змогу їм застосовувати свої сконструйовані знання в нових ситуаціях.

Необхідність створення дидактичної моделі в контекстуальності виявляється в тому, що самостійно-пізнавальна діяльність спрямована на отримання інформації, що знаходиться у певному контексті й не представлена в ізоляції. Середовище навчання представляє справжні проблемні ситуації, котрі, природно, складні та вбудовуються в контекст реального світу, тим самим стимулюючи мислення вищого порядку.

Важливою ознакою дидактичної моделі вважаємо її кооперативність, коли індивідуальні стратегії спираються на соціально узгоджені домовленості, котрі

допомагають студенту розвиватися та вчитися на своєму власному знанні та знаннях один одного для того, щоб побудувати нові знання.

Перераховані ознаки були визначено для того, щоб оцінити, якою мірою дидактична модель впливає на ефективність реалізації індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності [36, с. 7].

Н. Салміна визначає структурно-функціональні компоненти дидактичної моделі з огляду аспектів її застосування [198]. У передньому розділі ми розглянули низку аспектів запропонованих О. Малихіним: гносеологічний, який ставить модель на місце проміжного об'єкта процесу пізнання; загальнометодичний, за допомогою якого можна оцінити зв'язки та відношення між характеристиками компонент і психологічний, який описує психолого-педагогічні закономірності. Вчена погоджується з цією класифікацією й зазначає, що дидактична модель має наступні структурно-функціональні компоненти: мотиваційно-цільовий, змістовий, програмно-методичний, або навчально-методичний та оцінно-результативний. Зазначені компоненти знаходяться в тісній взаємодії між собою та впливають на характерні ознаки, а саме: цілісність, відкритість і прагматичність. Цілісність зумовлена зв'язком між компонентами, єдиним смисловим навантаженням і метою отримати кінцевий результат. Дидактична модель демонструє відкритість як допоміжна, але незалежна ланка, що вбудована в систему самостійно-пізнавальної роботи. Прагматичність моделі виявляється в тому, що вона є засобом організації дій, спрямованих на формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності.

Метамодель організації освітнього процесу згідно дослідженням західних науковців [286, 297] має наступні структурні елементи:

- зміст навчання в ролі складової соціокультурного досвіду;
- джерела змісту навчання;
- двобічність навчання: учіння та викладання;
- зовнішні аспекти: час, місце, умови;
- форми організації суб'єктно- та об'єктноорієнтованої навчальної діяльності.

Вище зазначені компоненти надають можливість класифікувати різні моделі згідно певних ознак. Так, І. Абакумова в своєму дослідженні виокремила чотири типи дидактичної моделі освітнього процесу: знаннева, діяльнісна, проблемна й особистісна [1]. Розвиток індивідуально-особистісних стратегій значно посилюється від першої до останньої, а також зростає їхній розвивальний, формувальний потенціал. На думку вченої, роль студента залежно від застосованої моделі набуває більшої важливості: спочатку він виступає об'єктом навчальної діяльності, потім – суб'єктом, і нарешті – суб'єктом життя, і процес формування його як особистості, спеціаліста набуває рис самостійного становлення й самореалізації. Якщо аналізуючи структуру дидактичної моделі взяти за основу чотири дидактичні моделі освітнього середовища, то функції можуть бути описані наступним чином: на рівні знанневої компоненти студент отримує знання, діяльнісна компонента залучає до дії, проблемна – спонукає до вирішення навчальних задач, а вже на рівні особистісної компоненти повною мірою застосовуються індивідуальні стратегії та виражається власне ставлення студента до дій.

На ґрунті аналізу організаційно-педагогічних аспектів освітніх моделей С. Вітвицька класифікує їх наступним чином: традиційна, раціоналістична, феноменологічна та неінституціональна [52]. Завданням традиційної моделі освіти є формування базових знань, умінь і навичок, а також передача тим, хто навчається елементів культури. Раціональна модель забезпечує організацію набуття знань, формування умінь і навичок, котрі допомагають особистості самостійно зорієнтуватися в нових умовах. Феноменологічна модель персоналізує спрямування освіти за урахування індивідуально-психологічних особливостей, котрі лежать в основі формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності. Неінституціональна модель організує освіту поза межами соціальних інститутів.

3. Курлянд дотримується думки, що дидактичні моделі можуть бути класифіковані згідно ієрархії навчального матеріалу за дидактичною значущістю: загальнонаукові, загальнопізнавальні, професійні [177]. Останні представляють основу змісту навчального матеріалу, на якому будуються практичні, самостійні заняття й інші види та форми організації навчання. Основні загальнопізнавальні категорії й поняття

утворюють фонд теоретичних знань або фундамент, на якому базується самостійно-пізнавальна спрямованість мислення майбутніх фахівців. Ураховуючи той факт, що формування понять є досить тривалим і різнобічним процесом, студенти оперують основними загальнонауковими поняттями як на рівні описування та пояснення їх під час проведення навчальних занять, а також на рівні оперування цими поняттями під час практики [214]. Структурування навчального матеріалу за принципом професіонального спрямування має на меті встановлення зв'язку між теорією і практикою та їхнього правильного співвідношення.

Представлена класифікація ґрунтується на принципах структурування змісту навчального матеріалу та професіоналізації змісту навчання. У попередньому підрозділі було схарактеризовано основні принципи дидактичного моделювання й описано кожен із рівнів та етапів моделювання. Наразі акцентуємо увагу на основних принципах структурування змісту навчального матеріалу, котрі розробила З. Курлянд:

1. Навчально-пізнавальна, навчально-практична та самостійно-практична діяльність студентів щільно взаємопов'язані та знаходяться у постійній взаємодії.

2. Процесуально-змістова та мотиваційно-ціннісна сторони представляють собою єдність.

3. Зміст навчання характеризується розчленованістю й інтегрованістю, котрі поєднані між собою.

4. Фундаментальні професійні проблеми мають бути поетапно конкретизовані.

Згідно цих принципів фундаменталізація навчання в закладі вищої освіти має відбуватися за рахунок інтенсифікації навчання й оволодіння студентами узагальненими знаннями й умінням, а не за рахунок розширення обсягу знань. Цього можна досягти через виокремлення у змісті навчання певної компоненти, що сприяє розвитку творчих можливостей студентів.

Цій проблемі присвячено дослідження В. Оконя, у якому він аналізує предметний і загальноосвітній компоненти змісту [166]. Ми систематизували знання, уміння та прийоми мислення кожної компоненти та представили в табл. 2.6.

Таблиця 2.6

Характеристика компонент змісту

Компоненти	Знання	Уміння	Прийоми мислення	Оптимальний мінімум
Предметна	предметні	спеціальні	логічні	
Загальнодіяльнісна	узагальнені	узагальнені	прийоми образного мислення	

Представлені компоненти розвивають творчі можливості студентів і навчають емоційно оцінити результати власного навчання. Загальнодіяльнісна компонента збільшує спектр потреб студента, систему його цінностей і мотивів. Дидакт наголошує, що для студентів важливо досягнути оптимального мінімуму для успішного розвитку тої чи іншої компоненти.

Учений виокремлює у змісті дидактичної моделі логічні структури, для більш точного пізнання яких було застосовано добір елементів і мережу відносин між ними. Застосування цих структур дає змогу не лише краще зрозуміти будову моделі, а й закріпити у пам'яті й уяві її вигляд та уявити можливе застосування в нових пізнавальних або практичних ситуаціях.

Н. Вершиніна у своїх дослідженнях процесу моделювання дійшла висновку про те, що функціонально-структурна модель передбачає інтерпретацію кожного з рівнів організації науки як підструктури, що отримала свою автономність шляхом функціональної дивергентності та інтеграції [50]. Учена описує кожен рівень надаючи характеристики змін когнітивного й соціального характеру. На першому рівні відбувається формування функції дослідного пошуку, на другому – окреслюються шляхи досліджень: напрям, програма та мета. Третій рівень оперує спеціалізованим знанням на практичному рівні: робота з монографіями, спецкурсами, у яких реалізується дослідна програма. Четвертий рівень вчена називає рівнем дисциплінарної організації знання та наукової співдружності, на якому поєднуються функції учіння та соціалізації. На п'ятому рівні дисциплінарні комплекси знань втілюються на різних рівнях системи освіти, через створення підручників, навчальних

посібників, методичних рекомендацій тощо.

Н. Євтушенко у своєму дослідженні проаналізувала дисертаційні праці, котрі було присвячено апробації структурованих дидактичних моделей різних рівнів і дійшла висновку, що модель можна розглядати як певну метасистему, яка складається з макрорівня, мезорівня та мікрорівня [78, с. 88]. На макрорівні відбувається моделювання складу метаелементів і їхніх взаємозв'язків, мезорівень пов'язується зі структуруванням метаелементів і моделювання їх як відносно автономних утворень, на мікрорівні моделюються компоненти структури [212]. У процесі такого багаторівневого моделювання задіюються прогностичні функції та забезпечується глибина та повнота пізнавальної діяльності, а також раціонально реалізуються індивідуальні стратегії в навчанні.

Л. Зайцева проаналізувала діючі моделі та дійшла висновку [84], що на противагу від наочності, застосування моделювання дає змогу тим, хто навчається, самостійно виділити ознаки та зв'язки між об'єктами та явищами, котрі вивчаються у процесі роботи з ними. Учена зазначає, що іноді недостатньо просто надати студентові повне поняття для усвідомлення ним його сутності, необхідно залучити того, хто навчається, до обговорення та пізнавальної діяльності. Л. Зайцева пише про те, щоб у свідомості виник образ, недостатньо односторонньої дії предмета на органи відчуттів людини; необхідно також, щоб відбувався «зустрічний» активний процес з боку суб'єкта. Саме через перцептивну діяльність реалізується процес «перекладу» зовнішніх відчуттів, котрі діють на органи почуттів, у психічний образ. Погоджуємося із думкою педагога про те, що моделювання допомагає поєднати протилежні моменти дійсності як теоретичні поняття й активувати внутрішню пізнавальну діяльність особистості. Цікавими для здійснюваного дослідження видаються принципи й етапи сутнісно-об'єктивувального та відтворювально-асоціативного моделювання за Л. Зайцевою. На першому етапі визначаються умови, за створення яких виявляються певні властивості; другий представляє собою, власне, матеріальне або матеріалізоване моделювання; на третьому етапі кожна операція вміщується в схему через певні знаки; останній етап спрямований на порівняння результатів моделювання з вихідним об'єктом.

С. Остапенко в своїй дисертаційній праці [170, с. 109] стверджує, що саме змістове наповнення моделі визначається дидактичними умовами, а також змістом фахової підготовки студентів філологічних спеціальностей, можливостями актуалізації в середовищі самостійної навчальної діяльності професійно-особистісного потенціалу викладачів і студентів й вдається до опису етапів моделі формування соціальної компетентності студентів філологічних спеціальностей у процесі самостійної навчальної діяльності. На думку вченої, така модель складається з п'яти етапів: мотиваційно-діагностичного, етапу цілепокладання, етапу активації дидактичних умов у середовищі самостійної навчальної діяльності, етапу контролю та підсумкової діагностики, етапу соціального саморозвитку, самоактуалізації й самореалізації. На засадах урахування запропонованого розподілу етапів, розробляємо власну градацію, що складає основу структурно-функціональних компонент дидактичної моделі формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. Початковий етап має консультативний характер для студентів, мета якого ознайомити тих, хто навчається, із дидактичними можливостями. Тож, перший етап передбачає організацію наступних видів діяльності для студентів:

1. Забезпечення вільного доступу студентів до навчальних програм дисциплін гуманітарного циклу через сайт університету або через MOODLE.
2. Застосування навчаючих комп'ютерних програм.
3. Розробка студентами власного індивідуального плану на початку курсу (через місяць після початку навчання).
4. Робота студентів з електронним навчальним курсом «Іноземна мова» на базі платформи MOODLE.

Для викладача перший етап є підготовчим, і містить у собі проведення наступних заходів:

1. Проведення наукових і методичних семінарів для викладачів задля оптимізації самостійно-пізнавальної діяльності студентів.
2. Розробка методичних вказівок і посібників із застосуванням текстів професійного спрямування іноземною мовою.

3. Внесення до навчальних програм дисциплін гуманітарного циклу (іноземна мова, українська мова, психологія) диференційованих індивідуальних завдань.

Перший етап передбачає формулювання мотиваційно-діагностичної мети та відповідного цілепокладання. Під час реалізації етапу (його розгортання) студенти визначають завдання, котрі не потребують спеціальної підготовки та застосовують знання та навички здобуті в школі.

Другий етап розгортання моделі формування індивідуальних стратегій є активною фазою утворення дидактичних умов. Студентам пропонують завдання більш високої складності, котрі можуть бути виконані успішно за умови проходження попереднього підготовчого етапу. Наразі недостатньо застосовувати досвід набутий у школі, а зростаюче навантаження пробуджує стійкий інтерес до гуманітарних дисциплін і підвищує рівень мотивації. Дидактичні умови, які мають бути активізовані на другому етапі реалізуються через наступні дії:

1. Написання наукових статей за фахом іноземною мовою.
2. Набуття професійних знань з оригінальних іноземних джерел.
3. Викладання окремих тем гуманітарних предметів, зокрема психології іноземною мовою.
4. Наукові роботи, котрі передбачають переклад та порівняльну характеристику термінів української й іноземної мов.
5. Проведення психологічного тестування іноземною мовою. (Приклад тестів наведено у додатку К)
6. Перенесення досвіду складання інтелект-карт з психології до інших гуманітарних дисциплін, зокрема, іноземної мови та української мови.
7. Реалізація акту інтеракції у процесі навчання.
8. Проведення відкритих заходів (конкурсів, олімпіад, круглих столів, квестів) із предметів гуманітарного циклу.
9. Індивідуальна робота зі студентами під час підготовки до вищенаведених заходів із застосуванням різноманітних месенджерів і програмного забезпечення, що дає змогу здійснювати текстовий, голосовий і відеообмін через Інтернет між

комп'ютерами або мобільними телефонами (WhatsApp, Viber, Facebook Messenger, Skype).

Третій етап завершує процес моделювання індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів і підводить підсумки результатів створення визначених дидактичних умов на першій і другій стадії. Передбачається, що рівень гуманітарної компетентності значно підвищується як результат, що надає можливість реалізовувати індивідуальні стратегії самостійно-пізнавальної діяльності. На завершальній стадії студентам пропонується виконання творчих завдань максимальної складності. До таких ми відносимо:

1. Презентація бізнес-проектів іноземною мовою.
2. Проведення Speaking Club (розмовний клуб) з носіями мови.
3. Моделювання професійних ситуацій для розв'язування під час вивчення гуманітарних дисциплін: іноземна мова, українська мова, психологія.
4. Проведення студентами занять з гуманітарних дисциплін, виконання викладачем ролі модератора.

Задля перевірки результатів застосовуються наступні способи:

1. Перевірка знань за допомогою комп'ютерних тестів контролю.
2. Надання вибору тестів різного ступеня складності залежно від висхідного рівня та бажаної оцінки.
3. Аналіз студентами власного індивідуального плану, що було розроблено на початку курсу.

Описані етапи формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів дають змогу дійти висновку про те, що структурно-функціональні компоненти дидактичної моделі перебувають у нерозривних зв'язках, котрі ґрунтуються на створенні комплексу дидактичних умов, що представлений на рис. 2.1.

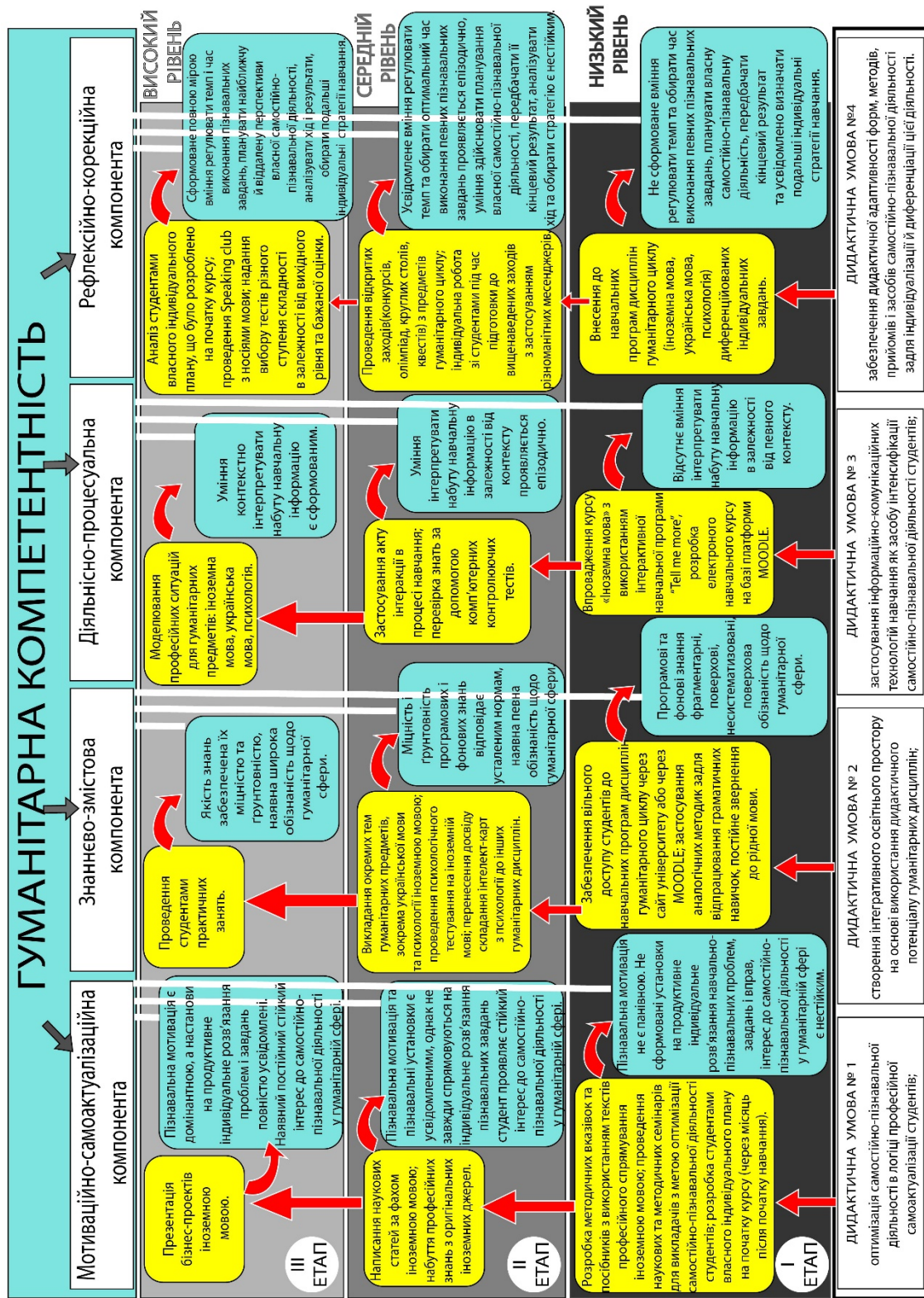


Рис. 2.1. Комплекс дидактичних умов формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів

Визначення компонент, етапів та рівнів було здійснено для того, щоб оцінити, якою мірою створення комплексу дидактичних умов впливає на ефективність реалізації індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності. Своєрідний попередній підсумок дає змогу стверджувати, що основною метою дидактичної моделі має стати формування гуманітарної компетентності, яка може бути досягнута шляхом реалізації індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів, котрі сприяють оволодінню спеціальними навичками, характерними для конкретного профілю фахівця.

Висновки до розділу 2

У другому розділі дисертаційної праці здійснено пошук науково-теоретичного та практичного інструментарію, за допомогою якого можливо вплинути на формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

На ґрунті аналітичної обробки широкого кола психолого-педагогічної й методичної літератури уточнення дістає процес моделювання як основа системного розуміння процесу формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів, а також класифікація моделей за різними критеріями.

Розроблено структуру дидактичної моделі формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін, що містить елементи **наукової новизни**. Ця структура базується на гуманітарній компетентності та представляє собою сукупність чотирьох компонент: *мотиваційно-самоактуалізаційна, знаннєво-змістова, діяльнісно-процесуальна, рефлексійно-корекційна*.

Запропонована структура дидактичної моделі дає змогу виявити й описати дидактичні умови формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін: оптимізація самостійно-пізнавальної діяльності в логіці професійної самоактуалізації студентів; створення інтегративного освітнього простору на основі використання дидактичного потенціалу гуманітарних дисциплін; застосування інформаційно-комунікаційних

технологій навчання як засобу інтенсифікації самостійно-пізнавальної діяльності студентів; забезпечення дидактичної адаптивності форм, методів, прийомів і засобів самостійно-пізнавальної діяльності задля індивідуалізації й диференціації цієї діяльності.

На основі усвідомлення компонентів гуманітарної компетентності було розроблено структурно-функціональну модель формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін, поетапне розгортання якої в реальному освітньому процесі вищої школи на засадах створення відповідного комплексу дидактичних умов максимально ефективно вплине на формування та розвиток саме цієї компетентності.

РОЗДІЛ 3
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА АПРОБАЦІЯ ДИДАКТИЧНОЇ МОДЕЛІ
ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ СТРАТЕГІЙ
САМОСТІЙНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ
У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН

3.1 Аналіз самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін

Завданням нашого дослідження є теоретичне обґрунтування процесу формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін та експериментальна перевірка дієвості створення дидактичних умов через упровадження в реальний навчальний процес відповідної моделі. Рівень гуманітарної компетентності визначає якість самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін [31, с. 132].

Апробація дидактичної моделі формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін відбувалася шляхом проведення педагогічного експерименту, який проходив у три етапи: констатувальний, формувальний, контрольний.

На першому етапі експерименту (далі – констатувальний етап) головною метою було визначення висхідного рівня сформованості гуманітарної компетентності студентів. Досягнення мети реалізується через вирішення наступних завдань:

- проаналізувати робочі програми з гуманітарних дисциплін, а саме: іноземної мови, української мови, психології;

- дібрати й застосувати відповідний матеріал задля визначення рівнів сформованості гуманітарної компетентності студентів експериментальної й контрольної груп;

- на основі аналізу й узагальнення зібраної діагностичної інформації укласти програму формувального етапу експерименту;

У процесі дослідження керувалися наступними принципами:

1. Логіки та послідовності (застосування відповідних діагностичних методик).

2. Планомірності (дотримання відповідності критеріям і показникам сформованості гуманітарної компетентності студентів).

3. Науковості (вибір науково перевірених діагностичних методик).

4. Комплексності (перевірка всіх показників структурно-функціональних компонент).

5. Конфіденційності (погодження зі студентами контрольних й експериментальних груп, нерозголошення результатів).

Експериментальною базою для здійснення дослідної роботи було обрано Донецький національний університет економіки і торгівлі імені Михайла Туган-Барановського у м. Кривий Ріг (далі – ДонНУЕТ) та ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» у м. Старобільськ (далі ЛНУ). До роботи було залучено студентів перших курсів. У процесі вибору контингенту суб'єктів для проведення експерименту ми керувались такими критеріями: студенти навчались за подібними навчальними планами та робочими програмами; на момент вступу до закладів вищої освіти й на початок вивчення гуманітарних дисциплін, мали достатній рівень знань з іноземної мови та перебували приблизно в однаковому освітньому середовищі.

Перевірку рівня гуманітарної компетентності було здійснено в двох площинах: теоретичній і практичній. Для нашого дослідження було взято три відповідно обрані гуманітарні дисципліни, що викладаються в ДонНУЕТ: іноземна мова, ділова українська мова, психологія; і три аналогічні дисципліни в ЛНУ: іноземна мова, українська мова за професійним спрямуванням, психологія. Експериментальну групу (далі – ЕГ) склали студенти першого курсу ДонНУЕТ у кількості 87 осіб, контрольну групу (далі – КГ) склали студенти першого курсу ЛНУ у кількості 91 особи.

Було здійснено аналіз робочих програм дисциплін з огляду на самостійно-пізнавальну діяльність студентів, а саме: порівняння співвідношення кількості аудиторних і самостійних годин, індивідуальних завдань та змісту самостійної роботи з дисциплін.

Перераховані дисципліни викладаються на першому курсі та мають наступну кількість годин: іноземна мова – 300 годин, з них 144 практичні та 156 самостійні;

ділова українська мова – 150, з них 60 практичні та 90 самостійні; психологія – 120, з них 18 лекції, 36 практичні та 66 самостійні. Отже, співвідношення кількості годин самостійних робіт до загальної кількості в робочій програмі з іноземної мови складає 156/300 годин, з ділової української мови – 90/150 годин та з психології – 66/120 годин, тобто доля самостійної роботи складає 50-60 % від загальної кількості годин, що відповідає вимогам.

Для більш детального аналізу змісту індивідуальних завдань із робочих програм з гуманітарних дисциплін наведемо порівняльну табл. 3.1.

Таблиця 3.1

Зміст індивідуальних завдань із гуманітарних дисциплін

	Назва дисципліни		
	Іноземна мова	Ділова українська мова	Психологія
Зміст індивідуальних завдань	1. Огляд періодичної і монографічної наукової літератури. 2. Підготовка рефератів, доповідей за обраною темою. 3. Підготовка тез доповідей з метою виступу на університетських, всеукраїнських і міжнародних семінарах та конференціях.	1. Розробка структурно логічних схем і презентацій до окремих питань дисципліни. 2. Підготовка оглядів періодичної і монографічної літератури з тем дисципліни. 3. Підготовка доповідей рефератів за наведеною тематикою. 4. Підготовка до друку наукових тез і статей	1. Конспектування періодичної та монографічної літератури. 2. Підготовка доповідей за обраною темою. 3. Підготовка тез доповідей з метою виступу на університетських, всеукраїнських та міжнародних семінарах та конференціях. 4. Підготовка інтелект-карти.

Як видно з табл. 3.1 згадані предмети гуманітарного циклу мають схожі пункти, зокрема, спостерігається акцент на самостійну наукову роботу студента (написання тез доповідей і наукових статей). Також слід зауважити, що до змісту індивідуальних завдань з англійської та української мови внесено пункт написання рефератів, який відсутній у завданнях з психології, натомість підготовка інтелект-карти наявна тільки в останній програмі.

У контексті здійснюваного дослідження важливим пунктом робочої програми є власне самостійна робота. Розглянемо зміст самостійних робіт з іноземної мови, української мови та психології у табл. 3.2.

Таблиця 3.2

Зміст самостійних робіт із гуманітарних дисциплін

	Назва дисципліни		
	Іноземна мова	Ділова українська мова	Психологія
Зміст самостійної роботи	1. Виконання завдань і вправ Unit 1 (перша частина). 2. Вивчення лексичних одиниць і граматичних правил, передбачених темою. 3. Робота зі словниками, граматичними довідниками, інтернет-ресурсами. 4. Читання та переклад текстів.	1. Опрацювання конспекту лекцій і рекомендованої літератури з питань теми: суспільний характер мови; мова як знакова система; форми мови; мовна норма; мовне законодавство та мовна політика. 2. Підготовка відповідей на проблемні запитання за змістом вивченого. 3. Складання, переклад та аналіз текстів професійного спрямування. 4. Підготовка наукових повідомлень і рефератів. Джерела: 7, 8, 9.	1. Опрацювання конспекту лекцій і рекомендованої літератури для обговорення теоретичних питань. 2. Самотестування. 3. Підготовка доповіді.

З табл. 3.2 стає очевидним, що лише у програмі з ділової української мови до кожної самостійної роботи розписано конкретні завдання з вказуванням джерела, у той час, коли для англійської мови та психології вказано три або чотири однакових пункти до кожної самостійної роботи.

В практичному сенсі, рівень сформованості гуманітарної компетентності було визначено шляхом тестування студентів. Вважаємо за доцільне відструктурувати компоненти гуманітарної компетентності відповідно до структури дидактичної моделі формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів. Ми розробили методику діагностики досліджуваного дидактичного феномену за наступними чотирма компонентами:

- *мотиваційно-самоактуалізаційна,*
- *знаннєво-змістова,*
- *діяльнісно-процесуальна,*
- *рефлексійно-корекційна.*

На констатувальному етапі педагогічного експерименту застосовувались різноманітні види діагностики: контрольні роботи, опитування, тести, бесіди зі студентами та викладачами, спостереження. Нами було розроблено систему тестів і комплексні завдання, що дало змогу виявити труднощі, із якими стикаються студенти у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. Систему діагностування рівнів сформованості гуманітарної компетентності студентів подано в табл. 3.3.

Компоненти формуються через показники, котрі за своїм виявом визначають рівень сформованості гуманітарної компетентності студентів відповідно зазначеному вище: низький, середній і високий. Ми вдаємося до ретельного опису критеріїв і показників гуманітарної компетентності студентів з метою підтвердження доцільності упровадження дидактичної моделі, задля фіксації змін, що відбулися під час дослідження певних властивостей.

**Система методів діагностування рівнів сформованості гуманітарної
компетентності студентів**

Компоненти	Мета	Методи діагностування
Мотиваційно-самоактуалізаційна	Виявити рівень навчальних домагань студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.	Проведення анкетування. Бесіда зі студентами, викладачами.
Знаннєво-змістова	Перевірка навичок читання та розуміння тексту іноземною мовою, контроль граматичних умінь і навичок.	Виконання завдань на розуміння тексту іноземною мовою; тест з граматики англійської мови.
Діяльнісно-процесуальна	Перевірка навичок перекладу з іноземної мови та вміння правильно висловлюватись; контроль навичок письма іноземною мовою.	Робота з мовленнєвими ситуаціями; виконання підстановочних вправ на розуміння значення слів, словосполучень і виразів.
Рефлексійно-корекційна	Визначення міри та глибини обґрунтованості інтерпретаційних суджень та умовиводів студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.	Спостереження за виявом умінь студентів працювати в команді, послуговуватися комунікативними вміннями та самостійним досвідом.

Вибір та опис ознак, критеріїв і показників гуманітарної компетентності студентів здійснюємо, базуючись на структурно-функціональних компонентах дидактичної моделі.

Тлумачення терміну «ознака» знаходимо у словнику – «це риса, властивість, особливість ... те, що вказує на що-небудь, свідчить про щось; показник,

свідчення» [191]. У здійснюваному дослідженні ознаки вияву гуманітарної компетентності реалізуються через вияв за критеріями, які є «підставою для оцінки, визначенням або класифікацією чогось, мірило» [191]. Для спостереження та фіксації певних критеріїв будемо застосовувати спеціально розроблені показники.

У табл. 3.4 надано розширений опис критеріїв і рівнів вияву. Необхідно звернути увагу на те, що цей опис має загальний характер у процесі вивчення гуманітарних дисциплін, а саме, іноземної мови, української мови та психології.

На основі розширеного опису критеріїв і показників кожного з чотирьох компонент і конкретизувавши їх зміст на низькому, середньому та високому рівнях сформованості гуманітарної компетентності, дидактична модель формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін набула вигляду, що подано на рис. 3.1.

Опишемо більш детально той діагностичний інструментарій, який застосовувався під час констатувального етапу педагогічного експерименту.

Методика діагностики мотиваційно-самоактуалізаційної компоненти гуманітарної компетентності студентів (Додаток Б) визначала рівень навчальних домагань студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін: високий, середній і низький. Максимальна кількість балів складала 28. Високий рівень навчальних домагань студентів визначала кількість балів від 23 до 28. Середній рівень охоплював діапазон 22-15 балів, і низький – нижче 14 балів. Методика діагностики за своєю структурою представляла собою тест з 28 питань. До прямих питань відносились – 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 14, до зворотних питань – 4, 9, 10. Тестування виявило наступні результати в експериментальній групі: високий рівень навчальних домагань студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін мали біля 39% студентів, середній – 43%, низький – 18%. Вихідні дані в контрольній групі несуттєво відрізняються: біля 37% студентів складають високий рівень, 43% – середній, 20% – низький. Зведені дані наведено в табл. 3.5 та на рис. 3.2.

Таблиця 3.4

Критерії, показники, рівні сформованості гуманітарної компетентності студентів

Компоненти	Критерії	Показники	Рівні сформованості гуманітарної компетентності студентів		
			Низький	Середній	Високий
Мотиваційно-самоактуалізаційна	Наявність стійкої мотивації певного характеру та виду, установка на продуктивне індивідуальне розв'язування навчально-пізнавальних завдань, інтерес до самостійно-пізнавальної діяльності у гуманітарній сфері.	Стійка спрямованість на постійне оновлення знань; уміння планувати, прагнення здійснювати самостійний пізнавально-дослідний пошук.	Пізнавальна мотивація не є панівною; не-сформовані установки на продуктивне індивідуальне розв'язування навчально-пізнавальних проблем, завдань і вправ; інтерес до самостійно-пізнавальної діяльності в гуманітарній сфері є нестійким.	Пізнавальна мотивація та пізнавальні установки є усвідомленими, однак не завжди спрямовуються на індивідуальне розв'язування навчально-пізнавальних завдань; студент виявляє стійкий інтерес до самостійно-пізнавальної діяльності в гуманітарній сфері.	Пізнавальна мотивація є домінуючою, а настанови на продуктивне індивідуальне розв'язування проблем і завдань повністю усвідомлені; наявний постійний стійкий інтерес до самостійно-пізнавальної діяльності в гуманітарній сфері.
Знаннєво-змістова	Якість, міцність і ґрунтовність програмних і фонових знань; широка обізнаність у гуманітарній сфері.	Уміння застосовувати знання на міждисциплінарній основі; сформованість базових компетентностей у гуманітарній сфері.	Програмові та фонові знання фрагментарні, поверхові, несистематизовані; поверхова обізнаність щодо гуманітарної сфери.	Міцність і ґрунтовність програмових і фонових знань відповідає встановленим нормам; наявна певна обізнаність щодо гуманітарної сфери.	Якість знань забезпечена їх міцністю та ґрунтовністю; наявна широка обізнаність щодо гуманітарної сфери.

Продовження таблиці 3.4

Діяльнісно-процесуальна	Уміння інтерпретувати набуту навчальну інформацію залежно від певного контексту, прагнення й уміння розширити навчальний контекст.	Уміння виконувати навчальні завдання самостійно, уникаючи патерналізму; уміння репрезентувати результати самостійної роботи.	Відсутнє вміння інтерпретувати набуту навчальну інформацію залежно від певного контексту.	Уміння інтерпретувати набуту навчальну інформацію залежно від контексту виявляється епізодично.	Уміння контекстно інтерпретувати набуту навчальну інформацію є сформованим.
Рефлексійно - корекційна	Уміння регулювати темп і час виконання пізнавальних завдань, уміння передбачати кінцевий результат, прогнозувати на смисловому рівні, визначати подальші індивідуальні стратегії навчання.	Рефлексійні уміння, самооцінка, уміння здійснювати покомпонентну самодіагностику та корекцію.	Несформоване вміння регулювати темп та обирати час виконання певних пізнавальних завдань, планувати власну самостійно-пізнавальну діяльність, передбачати кінцевий результат та усвідомлено визначати подальші індивідуальні стратегії навчання.	Усвідомлене вміння регулювати темп та обирати оптимальний час виконання певних пізнавальних завдань виявляється епізодично, уміння здійснювати планування власної самостійно-пізнавальної діяльності, передбачати її кінцевий результат, аналізувати хід та обирати стратегію є нестійким.	Сформоване повною мірою вміння регулювати темп і час виконання пізнавальних завдань, планувати найближчу й віддалену перспективи власної самостійно-пізнавальної діяльності, аналізувати хід і результати, обирати подальші індивідуальні стратегії навчання.

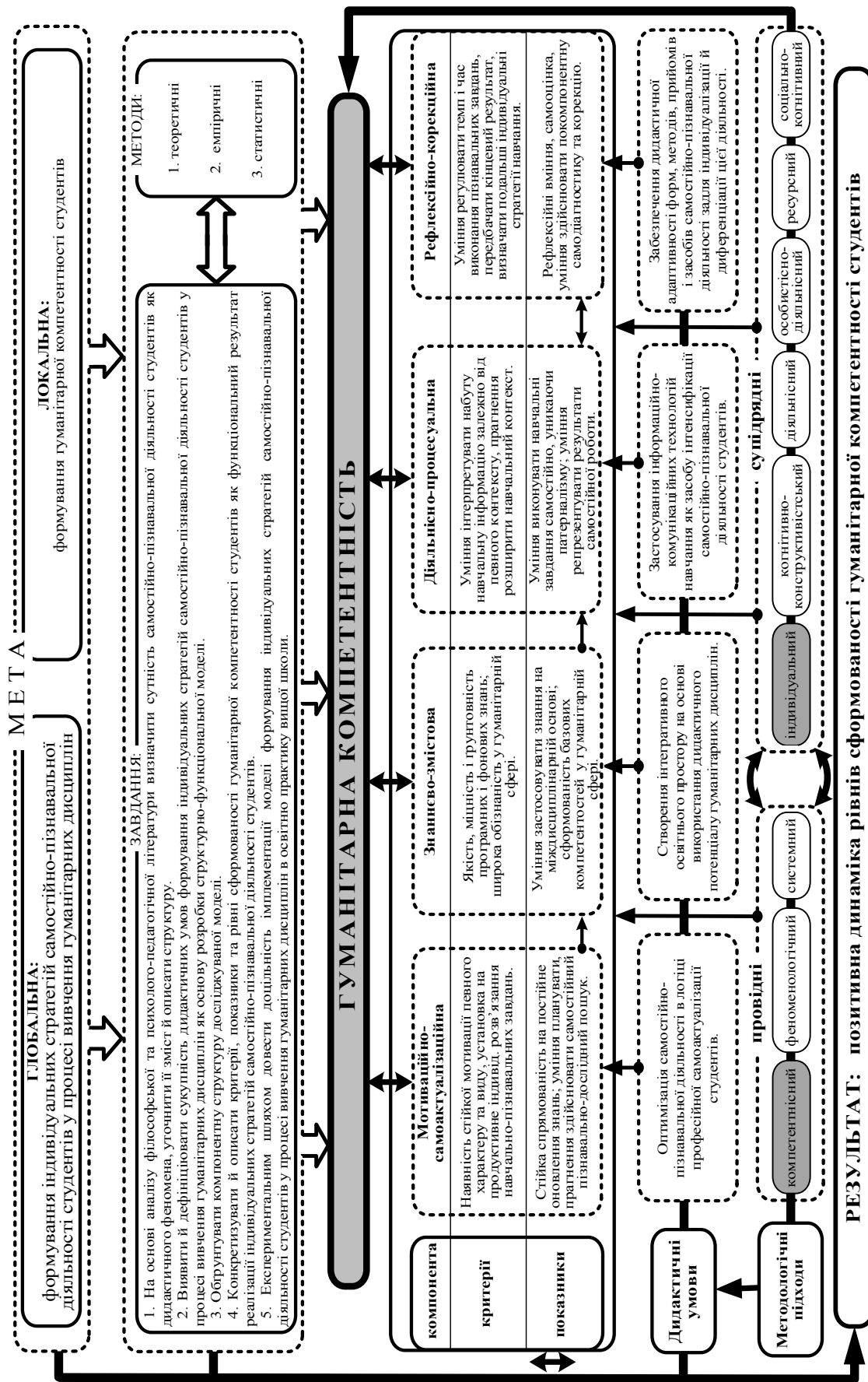


Рис. 3.1. Дидактична модель формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін

**Рівні сформованості мотиваційно-самоактуалізаційної компоненти
гуманітарної компетентності студентів (констатувальний етап)**

Групи	Рівні сформованості (к-сть студ. / відсотки)		
	Низький	Середній	Високий
ЕГ	16 (18,39%)	37 (42,53%)	34 (39,08%)
КГ	18 (19,78%)	39 (42,86%)	34 (37,36%)

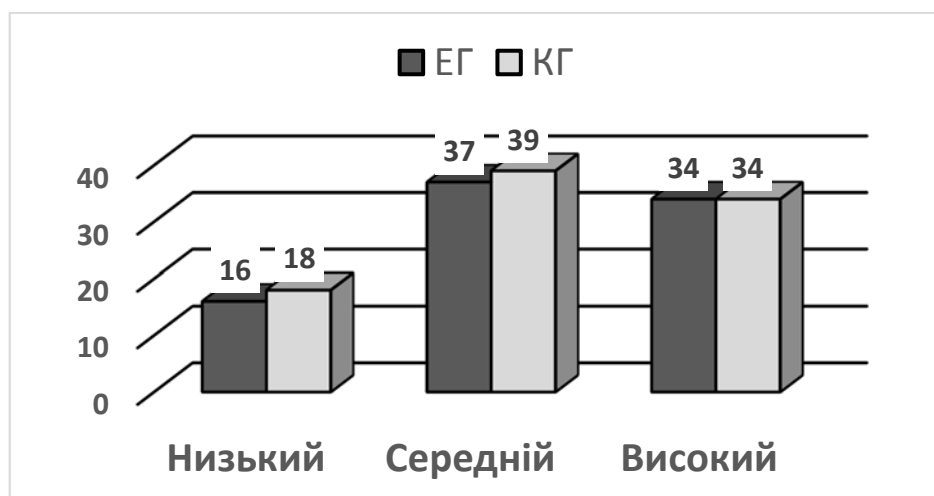


Рис. 3.2. Рівні сформованості мотиваційно-самоактуалізаційної компоненти
гуманітарної компетентності студентів (констатувальний етап)

Для діагностики знаннєво-змістової компоненти гуманітарної компетентності студентів було розроблено спеціальні завдання, спрямовані на оцінювання лексичних і граматичних навичок студентів у процесі вивчення іноземної мови. Перше завдання містило текст і десять тверджень до нього, з якими необхідно погодитись або заперечити. Друге завдання представляло собою граматичний тест, який налічував двадцять речень із пропущеними словами. Варіанти відповіді було надано. Оцінювання знаннєво-змістової компоненти гуманітарної компетентності проводилось на основі визначання кількості правильних відповідей, виходячи з розрахунку: 1 правильна відповідь – 1 бал. Максимальна кількість балів сумарно становила 30 балів. Згідно набраних балів визначався рівень сформованості знаннєво-змістової компоненти гуманітарної компетентності студентів. Кількість 30-25 балів відповідала високому рівню, 24-18 балів – середньому, менше 18 балів – низькому

рівню. Зміст цієї методики подається в додатку В. Аналіз виконаних завдань показав, що завдання на розуміння тексту виявилось не складним для більшості студентів у порівнянні з граматичним тестом, метою якого була перевірка навичок правильного вживання видо-часових форм дієслова. Результати граматичного тексту суттєво вплинули на загальну кількість балів і знизили рівень сформованості знаннєво-змістової компоненти. Так в експериментальній групі біля 44% студентів показали низький рівень сформованості, 37% – середній та 19% – високий. У контрольній групі відсоткове співвідношення становить: біля 47% студентів низького рівня, 38% середнього та 15% високого рівня.

Загальна кількість тестових завдань, котрі застосовувалися на констатувальному етапі – тридцять. Оскільки зміст тестових завдань не є предметно орієнтованим, під час обробки результатів виконання завдань, окрім правильності та повноти відповідей, урахувався темп виконання студентами завдання, уміння виконати завдання до кінця.

Підсумкова інформація про рівні сформованості знаннєво-змістової компоненти гуманітарної компетентності студентів подається в табл. 3.6 і на рис. 3.3.

Таблиця 3.6

Рівні сформованості знаннєво-змістової компоненти гуманітарної компетентності студентів (констатувальний етап)

Групи	Рівні сформованості (к-сть студ. / відсотки)		
	Низький	Середній	Високий
ЕГ	38 (43,68%)	32 (36,78%)	17 (19,54%)
КГ	43 (47,25%)	34 (37,36%)	14 (15,39%)

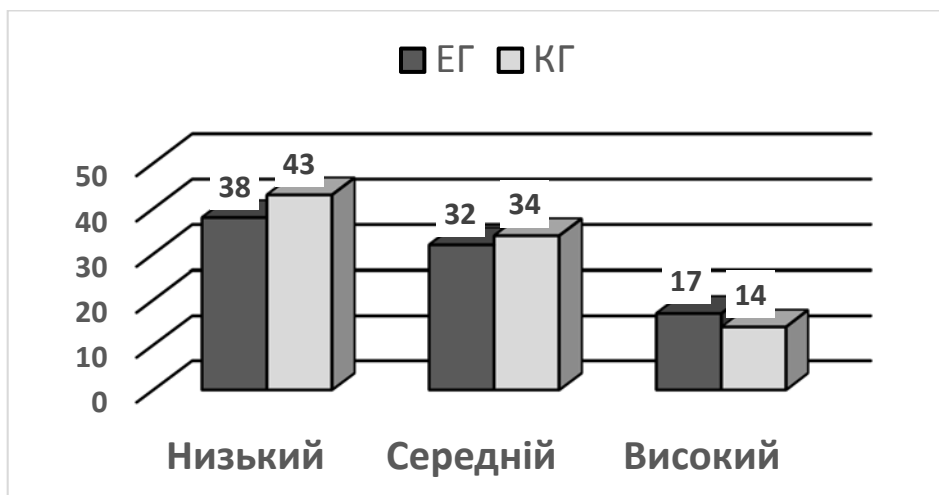


Рис. 3.3. Рівні сформованості знаннєво-змістової компоненти гуманітарної компетентності студентів (констатувальний етап)

За узагальненням наведених даних можемо дійти висновку про те, що сформованість знаннєво-змістової компоненти гуманітарної компетентності студентів знаходиться на низькому (44 – 47%) і середньому (37 – 38%) рівнях. Високого рівня досягли лише 19% студентів в експериментальній і 15% в контрольній групах.

Методика діагностики діяльнісно-процесуальної компоненти гуманітарної компетентності студентів (Додаток Г) складалася з двох завдань. Перше завдання містило шість ситуацій, у яких студентам необхідно було описати свої дії іноземною мовою. Кожна ситуація мала бути оцінена від 0 до 2 балів. Максимальна кількість балів сумарно за перше завдання становила 12 балів. У другому завданні було надано 18 слів, словосполучень або сталих виразів, які необхідно було поєднати з їх поясненнями. Оцінювання діяльнісно-процесуальної компоненти гуманітарної компетентності проводилось на основі визначання кількості правильних відповідей, виходячи з розрахунку: 1 правильна відповідь – 1 бал, тобто максимум – 18 балів. Максимальна сума балів за обидва завдання становила 30. Отже, рівень сформованості діяльнісно-процесуальної компоненти гуманітарної компетентності студентів визначався наступним чином: кількість 30 – 25 балів відповідала високому рівню, 24 – 18 балів – середньому, менше 18 балів – низькому рівню.

Завдання для здійснення діагностики за цим показником обирались свідомо більш складними. Так, перше завдання мало творчий характер, тож у процесі його

виконання студентам необхідно було активізувати не лише знання з іноземної мови, але й реалізувати творчий підхід і включати фантазію. Оцінювалась також кмітливість, креативність та оригінальність відповідей. Друге завдання було спрямовано на перевірку знання іноземної лексики, ідіоматичних виразів, а також логічне мислення, мовленнєву здогадку та мовленнєву інтуїцію. Як результат, певні відповіді здивували неочікуваними рішеннями. Порівняно із знаннєво-змістовою компонентою аналіз діагностики діяльнісно-процесуальної компоненти виявив більш низький рівень його сформованості. Знати теоретично та застосовувати на практиці виявилось не одним і тим самим. Результати тесту з іноземної мови оброблено та трансформовано в рівні, як показано в табл. 3.7. та на рис. 3.4.

Таблиця 3.7

Рівні сформованості діяльнісно-процесуальної компоненти гуманітарної компетентності студентів (констатувальний етап)

Групи	Рівні сформованості (к-сть студ. / відсотки)		
	Низький	Середній	Високий
ЕГ	45 (53,72%)	35 (40,23%)	7 (8,05%)
КГ	46 (50,55%)	36 (39,56%)	9 (9,89%)

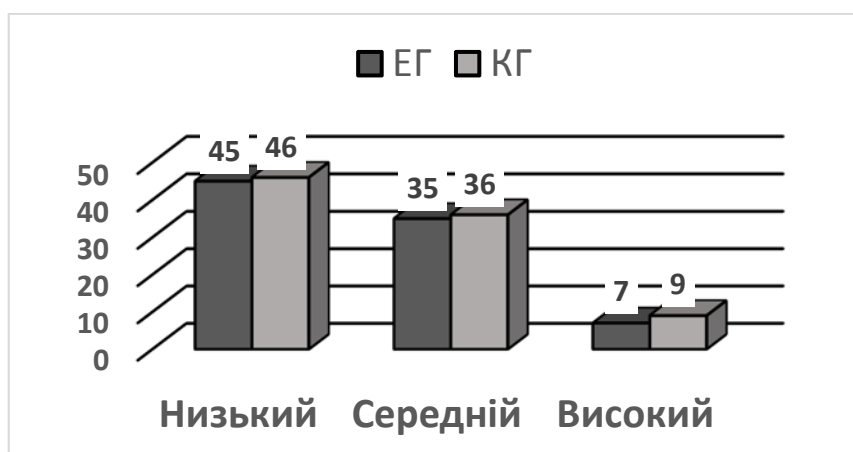


Рис. 3.4. Рівні сформованості діяльнісно-процесуальної компоненти гуманітарної компетентності студентів (констатувальний етап)

З табл. 3.7 зрозуміло, що переважає низький рівень як в експериментальній, так і в контрольній групах (близько 50%), середній рівень складає майже третину (близько 40%), і менше 10% налічує кількість студентів з високим рівнем.

У процесі діагностики рефлексійно-корекційної компоненти гуманітарної компетентності студентів було застосовано такі методи, як спостереження, бесіда та тестування. Під час спостереження за самостійно-пізнавальною діяльністю студентів заповнювалась картка спостережень, що надається в додатку Д. Вона складається з чотирьох блоків, кожен з яких може бути оціненим від 0 до 5 балів. Таким чином, максимальна сума балів становила 20. Тож, рівень сформованості рефлексійно-корекційної компоненти гуманітарної компетентності студентів визначався наступним чином: кількість 20 – 17 балів відповідала високому рівню, 16 – 13 балів – середньому, менше 13 балів – низькому рівню.

Згідно картки спостережень у першому пункті описується на скільки активно студент брав участь в дискусії. Спостереження показали, що студенти неохоче беруть на себе ініціативу бути організатором обговорення, лише деякі студенти коментують висловлювання товаришів і намагаються пояснити власні судження. У другому пункті оцінювався рівень аргументованості відповідей і коментарів студентів за п'ятибальною шкалою. Більшість студентів застосовували попередньо набуті знання, апелювали до думки викладача; деякі посилалися на відповіді одногрупників; і зовсім небагато студентів залучали власний досвід для обговорення питань. Стосовно третього пункту можна сказати, що студенти застосовують здебільшого у своєму мовленні диз'юнктивні, імплікативні, еквівалентні, заперечувальні вислови та звороти, котрі є доцільними з сенсової точки зору. Четвертий пункт констатував факти про загальну активність студента протягом заняття: кількість відповідей, форма відповідей, характер відповідей (пояснювальний, пояснювально-інтерпретаційний, відтворювальний та ін.) Отже, дані щодо рівня сформованості рефлексійно-корекційної компоненти гуманітарної компетентності студентів на констатувальному етапі згідно чотирьох пунктів опрацьовано, трансформовано в рівні та наведено в табл. 3.8. та рис. 3.5.

Рівні сформованості рефлексійно-корекційної компоненти гуманітарної компетентності студентів (констатувальний етап)

Групи	Рівні сформованості (к-сть студ. / відсотки)		
	Низький	Середній	Високий
ЕГ	39 (44,83%)	35 (40,23%)	13 (14,94%)
КГ	41 (45,05%)	35 (38,46%)	15 (16,49%)

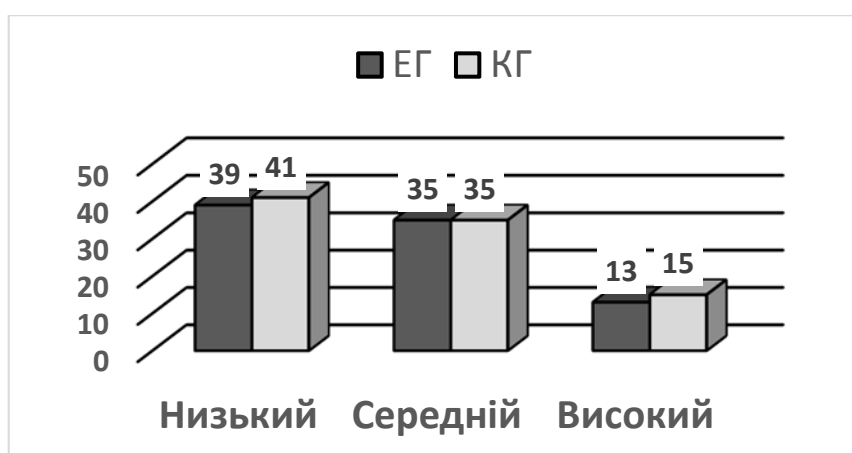


Рис. 3.5. Рівні сформованості рефлексійно-корекційної компоненти гуманітарної компетентності студентів (констатувальний етап)

Аналіз цієї компоненти свідчить про те, що студенти виявляють здебільшого низький рівень (біля 45%), потім середній (38-40%) і зовсім невелика кількість (15-17%) високий рівень сформованості. Проведена діагностика стала завершальною та підвела підсумки практичного рівня.

Узагальнена інформація щодо рівнів сформованості компонент гуманітарної компетентності студентів КГ й ЕГ на констатувальному етапі експерименту подається в зведеній табл. 3.9. і на рис. 3.6.

У контрольній та експериментальній групах зафіксовано велику кількість студентів, котрі мають низький (близько 40%) і середній (також близько 40%) рівні сформованості гуманітарної компетентності. У межах «середній» і «низький» рівні сформованості знаходяться показники знаннево-змістової та діяльнісно-процесуальної компонент. Занепокоєння викликає незначна кількість студентів, котрі

мають високий рівень сформованості діяльнісно-процесуальної компоненти: в контрольній групі – 18 (19,75%), в експериментальній групі – 17,75 (20,4%).

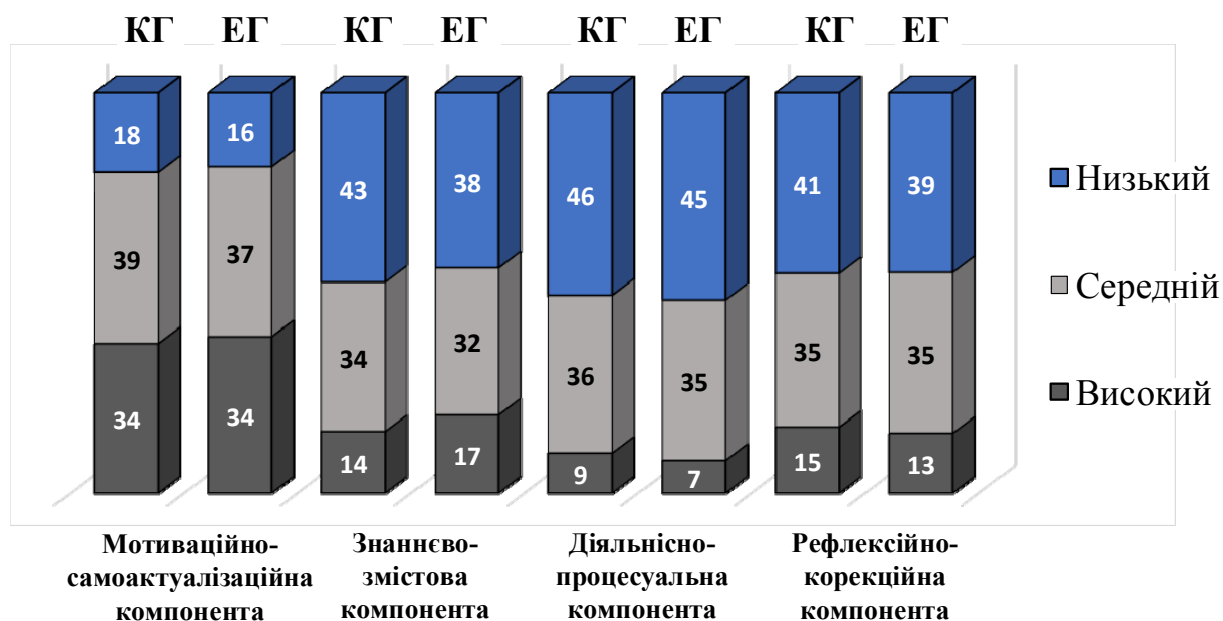


Рис. 3.6. Узагальнена діагностична інформація за результатами констатувального етапу експерименту

Таким чином, було досліджено рівні сформованості гуманітарної компетентності за відповідно визначеними критеріями. Виконання програми констатувального експерименту здійснюваного дослідження дає змогу конкретизувати критерії та показники, за якими можна з'ясувати рівень сформованості компонент гуманітарної компетентності, уточнити та відібрати відповідні методики, а також діагностичний матеріал, за допомогою якого з'ясували особливості й рівні сформованості вмінь і компетентностей студентів контрольної й експериментальної груп.

Таблиця 3.9

**Узагальнена діагностична інформація за результатами
констатувального етапу педагогічного експерименту**

рівні	Мотиваційно-самоактуалізаційна компонента		Знаннєво-змістова компонента		Діяльнісно-процесуальна компонента		Рефлексійно-корекційна компонента		Σ	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Високий	34 (37,36%)	34 (39,08%)	14 (15,39%)	17 (19,54%)	9 (9,89%)	7 (8,05%)	15 (16,49%)	13 (14,94%)	18 (19,75%)	17,75 (20,4%)
Середній	39 (42,86%)	37 (42,53%)	34 (37,36%)	32 (36,78%)	36 (39,56%)	35 (40,23%)	35 (38,46%)	35 (40,23%)	36 (39,75%)	34,75 (39,94%)
Низький	18 (19,78%)	16 (18,39%)	43 (47,25%)	38 (43,68%)	46 (50,55%)	45 (51,72%)	41 (45,05%)	39 (44,83%)	37 (40,5%)	34,5 (39,66%)

Технологія реалізації дидактичної моделі формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін зумовлює застосування певних формувальних впливів на такі показники гуманітарної компетентності студентів, як стійка спрямованість на постійне оновлення знань, вміння планувати; прагнення здійснювати самостійний пізнавально-дослідний пошук (мотиваційно-самоактуалізаційна компонента); вміння застосовувати знання на міждисциплінарній основі та сформованість базових компетентностей з іноземної мови (знаннєво-змістова компонента); вміння виконувати навчальні завдання самостійно, уникаючи патерналізму й вміння репрезентувати результати самостійної роботи (діяльнісно-процесуальна компонента). Також варто розвивати й удосконалювати майже всі показники рефлексійно-корекційної компоненти гуманітарної компетентності студентів (рефлексійні вміння, самооцінка, вміння здійснювати покомпонентну самодіагностику та корекцію).

На основі проведеного детального аналізу діагностичної інформації щодо критеріїв ефективності реалізації індивідуальних стратегій можемо стверджувати про наявність певних труднощів у процесі самостійно-пізнавальної діяльності. До таких труднощів і перешкод відносимо:

- недостатній рівень мотивації до навчальної діяльності;
- труднощі в організації студентами самостійно-пізнавальної діяльності, посереднє орієнтування в її змісті та сутності, нераціональний розподіл і регламентація часу та обсягу навчального матеріалу;
- недостатній рівень сформованості вміння вчитися самостійно;
- відсутність досвіду та належного методично-дидактичного забезпечення самостійно-пізнавальної діяльності;
- нестача стійких умінь і навичок рефлексійно-корекційної діяльності.

Виявлені труднощі й узагальнена діагностична інформація констатувального етапу дають змогу дійти висновку про те, що визначений рівень гуманітарної компетентності студентів не можна вважати оптимальним. Але загальний рівень зацікавленого ставлення студентів до вивчення іноземної

мови є доволі високим, що забезпечує обґрунтовані підстави для здійснення формувальних впливів.

Теоретичні узагальнення та практичний аналіз надають підстави для запровадження технології реалізації дидактичної моделі формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін, спрямованої в русло практичної перевірки дієвості визначених дидактичних умов. Зміст експериментальної програми буде розкрито в наступному підрозділі.

3.2 Технологія реалізації дидактичної моделі формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін

На основі теоретичних узагальнень, здійснених у перших розділах дисертаційної праці, і керуючись отриманими даними на першому етапі (констатувальному) експерименту будемо укладати програму для проведення формувального етапу експерименту. Мета формувального етапу педагогічного експерименту полягає у практичній апробації дидактичного механізму створення визначеної сукупності дидактичних умов та технології реалізації дидактичної моделі формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін, що підтвердить або спростує висунуту на початку дослідної роботи гіпотезу. Завданням формувального етапу є розробка й запровадження програми формувальних дій відповідно етапам розгортання структурно-функціональної моделі формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів.

Технологія реалізації дидактичної моделі, котра базується на її структурно-функціональних компонентах (як було зазначено у п. 2.3) розгорталася в три етапи: підготовчий (перший семестр), етап активного запровадження (другий і третій семестр), підсумковий (четвертий семестр). Висвітливо сутність наших дій під час реалізації кожного з трьох етапів в ЕГ.

Перший етап. Підготовчий етап технології реалізації дидактичної моделі формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності у процесі вивчення гуманітарних дисциплін розгортався протягом першого семестру навчання студентів ЕГ. Навчання іноземній мові студентів КГ відбувалось за традиційними методами, без формувальних впливів.

На констатувальному етапі педагогічного експерименту було виявлено невисокий рівень сформованості мотиваційно-самоактуалізаційної компоненти, згідно опису критеріїв і показників пізнавальна мотивація не є панівною, несформовані установки на продуктивне індивідуальне розв'язування навчально-пізнавальних проблем, завдань і вправ, інтерес до самостійно-пізнавальної діяльності в гуманітарній сфері є нестійким. Створення першої дидактичної умови передбачало забезпечення оптимізації самостійно-пізнавальної діяльності в логіці професійної самоактуалізації студентів. Нами було розроблено методичний посібник із застосуванням текстів професійного спрямування іноземною мовою, проведено науково-методичний семінар для викладачів гуманітарних дисциплін і запропоновано студентам розробити індивідуальний план на початку курсу (через місяць після початку навчання).

Зупинимось більш детально на описі навчального посібника “English for Industrial Engineering” [37]. Навчальний посібник для вивчення дисципліни «Іноземна (англійська) мова» призначено для студентів спеціальності 133 «Галузеве машинобудування» спеціалізації «Обладнання переробних і харчових виробництв» та спеціальності 142 «Енергетичне машинобудування» спеціалізації «Холодильні машини й установки». Запропонована методична робота сприятиме розвитку лексичних умінь і навичок та комунікативній діяльності студентів. Робота містить вправи за темами, які вивчаються на першому етапі вивчення іноземної мови. Зміст посібника викликає зацікавленість, пов'язану з актуальністю розроблених тем. Завдання складені на основі сучасних вимог за урахування розвитку комунікативної компетентності. Навчальний посібник відповідає сучасним методичним вимогам до навчальної літератури.

Перший етап технології реалізації дидактичної моделі окрім дій, спрямованих на роботу зі студентами, передбачав роботу з викладачами гуманітарних дисциплін, метою якої було опосередковано вплинути на підвищення таких компонент гуманітарної компетентності студентів як мотиваційно-самоактуалізаційна, знаннєво-змістова і діяльнісно-процесуальна.

На формувальному етапі педагогічного експерименту було розроблено восьмигодинну програму для проведення науково-методичного семінару для викладачів кафедр гуманітарного циклу, на яких обговорювалися наступні теми:

1. Теоретичні основи формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін (2 години). Семінар було проведено для викладачів кафедри іноземної філології та перекладу, кафедри гуманітарних і правових дисциплін та кафедри українознавства.

2. Обґрунтування дидактичної моделі формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін (2 години). Семінар було проведено для викладачів кафедри іноземної філології та перекладу, кафедри гуманітарних і правових дисциплін та кафедри українознавства.

3. Експериментальна апробація дидактичної моделі формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін (2 години). Семінар було проведено для викладачів кафедри іноземної філології та перекладу, кафедри гуманітарних і правових дисциплін та кафедри українознавства.

4. Застосування інтерактивної навчальної програми “Tell me more” у процесі вивчення іноземної мови (2 години). Семінар було проведено для викладачів кафедри іноземної філології та перекладу, для викладачів інших кафедр – факультативно.

Теми науково-методичних семінарів для викладачів ґрунтуються на матеріалі дисертаційної праці та передбачають як інформування викладачів гуманітарних дисциплін щодо сутності здійснюваної діяльності, так і презентацію новітніх форм, методів, прийомів і засобів педагогічної підтримки студентів.

У зв'язку з виявленими у попередньому підрозділі труднощами в організації студентами самостійно-пізнавальної діяльності, посереднє орієнтування в її змісті та сутності, нераціональний розподіл й регламентація часу й певних обсягів навчального матеріалу, студентам було запропоновано створити власний індивідуальний план вивчення гуманітарних дисциплін, зокрема, іноземної мови, ділової української мови та психології на початку курсу (через місяць після початку навчання), а також в перспективі вносити до нього зміни. Метою такого заходу було забезпечення розвитку мотиваційно-самоактуалізаційної компоненти гуманітарної компетентності на першому етапі та рефлексійно-корекційної компоненти на заключному.

Розробка індивідуального плану студента поступово поєднувала дидактичні впливи, передбачені першою дидактичною умовою з другою, а саме: із створенням інтегративного освітнього простору на основі використання дидактичного потенціалу гуманітарних дисциплін. У п. 3.1 нами було описано тестові завдання, що дало змогу проаналізувати рівні сформованості знаннево-змістової компоненти гуманітарної компетентності. Згідно отриманих даних було виявлено, що програмові та фонові знання фрагментарні, поверхові, несистематизовані й наявна поверхова обізнаність щодо гуманітарної сфери. Задля розвитку вмінь застосовувати знання на міждисциплінарній основі та розвитку базових компетентностей у гуманітарній сфері було розроблено програму формувальних дій на цьому етапі. Так, було забезпечено вільний доступ студентів до навчальних програм дисциплін гуманітарного циклу через сайт університету або через електронний навчальний курс «Іноземна мова» на платформі MOODLE. Крім того інтегративний освітній простір гуманітарних дисциплін було створено завдяки застосуванню аналогічних методик задля відпрацювання граматичних навичок, постійному зверненню до рідної мови, наведенню схожих прикладів, дотриманню відповідної логіки викладання під час навчання як рідної, так й іноземної мови. Під час проведення науково-методичних семінарів значну увагу викладачів гуманітарних дисциплін було зацентовано на забезпеченні формувальних дій, передбачених цією дидактичною умовою, шляхом наведення прикладу програми факультативу «Психологія англійською» (“Psychology in English”) і тестів з психології англійською мовою (див. додатки К, Л).

Таким чином, поступово розкриваємо потенціал гуманітарних дисциплін, що уможлиблює реалізацію третьої дидактичної умови – застосування ІКТ навчання як засобу інтенсифікації самостійно-пізнавальної діяльності студентів.

Діяльнісно-процесуальний показник гуманітарної компетентності згідно проведеного аналізу на першому етапі характеризується відсутністю вміння інтерпретувати набуту навчальну інформацію залежно від певного контексту. Програма формувальних дій має бути спрямована на розвиток уміння виконувати навчальні завдання самостійно, уникаючи патерналізму та на вміння репрезентувати результати самостійної роботи. До таких видів роботи відносимо написання різних видів есе, рефератів, доповідей, повідомлень. Формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності на цьому етапі відбувається через застосування інформаційно-комунікаційних технологій навчання. Уже на етапі реалізації другої дидактичної умови студенти починають працювати з електронним навчальним курсом «Іноземна мова» на платформі MOODLE, а на етапі третьої умови додається застосування навчаючих комп'ютерних програм.

У процесі застосування інформаційних технологій формується інформаційно-комунікаційна компетентність, яка представляє собою здатність того, хто навчається, розв'язувати навчальні та професійні завдання засобами комп'ютерних технологій. Інформаційно-комунікаційна компетентність невід'ємно пов'язана з гуманітарною компетентністю. Як було зазначено в роботі [29, с. 103], «застосування навчальних комп'ютерних програм на заняттях з іноземної мови в якості формувальних впливів допоможе підвищити рівень інформаційно-комунікаційної та гуманітарної компетентностей, а значить, оптимізує процес формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності».

Сьогодні не можливо уявити навчання без застосування комп'ютера, і тим більш навчання іноземній мові. Існує багато програм, котрі дають змогу студентові вивчити іноземну мову зі стартового рівня, підтримати той рівень, якого він вже досяг, або вдосконалити його. Вивчення іноземної мови забирає багато часу й сил, і, маючи доступ до потрібної програми, студент може застосувати індивідуальні стратегії самостійно-пізнавальної діяльності та вплинути на сам процес. У процесі

вибору навчальної програми необхідно керуватись наявним досвідом вивчення мов, а також на особистих уподобаннях. Певні люди краще сприймають на слух, інші, навпаки, візуально, а треті вважають за краще змішаний тип. Тобто те, що є ефективним для одних, може бути майже марним для інших. Існує безліч програм і додатків на телефон для навчання іноземної мови у будь-який спосіб, кожна з яких відповідає різним потребам і підходить для студентів з певним стилем навчання. Телефон завжди є під рукою, і тому перебуваючи в дорозі, чекаючи в черзі або ще де-небудь, студент може використовувати свій час з більшою користю.

Було здійснено огляд найбільш популярних інтерактивних програм для вивчення іноземної мови. Перше місце за популярністю запитів посідає програма “Duolingo”, яка надає можливість вивчати іноземні мови, зокрема, англійську, німецьку, французьку, італійську, іспанську та португальську з самого початку. Побудова курсу передбачає послідовне опанування лексикою та граматикою із закріпленням на численних вправах, котрі спрямовано на вдосконалення вмій і навичок за чотирма видами мовленнєвої діяльності: аудіювання, читання, говоріння та письмо. У процесі роботи програма налаштовується на відповіді того, хто навчається, й автоматично керує вибором вправ залежно від успішності виконання.

Ще одна не менш популярна програма для вивчення іноземної мови “LinguaLeo”, яка займає перше місце за кількістю завантажень на “Google Market” в розділі «Освіта». Програма налічує декілька розділів, що складаються з матеріалів для читання й аудіювання. Великим попитом користуються серіали, промови великих людей і пісні англійською мовою. Зручною й корисною виявляється можливість під час прослуховування та перегляду одразу звертатися до перекладу та додавати до словника незнайомі слова, котрі потрапляють до вправ. За обсягом накопичення певної кількості нових слів програма автоматично пропонує перейти до їх відпрацювання.

Наступною цікавою навчальною програмою, на наш погляд, є програма “Babbel”, що представляє собою високоякісні онлайн курси з вивчення іноземної мови. Програма не є безкоштовною, на противагу від вище описаних програм, але передбачає можливість помісячної оплати та припинення курсу у будь-який час.

Програма “LingQ” розрахована на користувачів, котрі застосовують мобільний додаток сервісу для “Android” та “iOS” для навчання іноземної мови. Велике розмаїття онлайн уроків і база бібліотеки матеріалів надають можливість ефективно вивчати іноземну мову в зручний час і в комфортних умовах.

Програма “Busuu” представляє собою багаточисельну Інтернет спільноту тих, хто вивчає іноземну мову. Завдяки зручному інтуїтивному інтерфейсу та приємному дизайну програма користується великим попитом. Також серед переваг важливо відзначити ілюстрований супровід і голосові підказки. Як зазначено в описі програми, контрольні роботи, котрі надаються наприкінці кожного уроку, перевіряються дипломованими фахівцями.

Кожна з описаних вище програм має свої переваги та недоліки. Ми зупинимося більш детально на інтерактивній програмі “Tell me more” для самостійного вивчення англійської мови (британський варіант), який має три рівні: Beginner (початковий), Intermediate (середній), Advanced (просунутий), що відповідають стандартам загальноєвропейської системи оцінки знань іноземних мов (сертифікати A1, A2, B1, B2).

Програма надає можливість опанувати всіма навичками, необхідними для усного та письмового спілкування на високому рівні, подолати мовний бар’єр, а також дізнатися багато цікавого про культуру Великої Британії. У навчальному курсі застосовуються найбільш сучасні технологічні та методичні засоби, котрі підвищують ефективність засвоєння мови відповідно до індивідуальних переваг завдяки різноманітним завданням: інтерактивні діалоги й відеосюжети, технологія розпізнавання мови тощо. Спеціальною особливістю курсу є віртуальна кіностудія, котрі дає змогу працювати з автентичними відеофрагментами, субтитрами й озвучувати уподобаних персонажів. Це допомагає користувачам освоїти сучасну розмовну мову, розуміти швидко іноземну мову й навчитися говорити в темпі носіїв мови.

У програмі реалізовано принцип диференціації навчання шляхом вибору одного з трьох режимів занять:

– керований, коли програма створює для студента оптимальний план занять і проводить по ньому крок за кроком;

- вільний, який дозволяє студенту самостійно обирати вправи за бажанням;
- динамічний, в якому кожне наступне завдання підбирається програмою залежно від результату виконаного.

Зручна система налаштувань забезпечує адаптацію курсу відповідно потреб конкретного студента, що реалізує принцип індивідуалізації навчання. Як зауважує в своєму дослідженні професор О. Малихін [141], урахування індивідуально-психологічних особливостей студентів сприяє розвитку їхньої творчої індивідуальності, актуалізує значущість подальших досліджень щодо реалізації стратегій навчання у фахову підготовку студентів. Таким чином, застосування інтерактивної програми “Tell me more” активізує індивідуальні стратегії навчання студентів, котрі набувають більшої незалежності й самостійності.

Інтерактивні діалоги допомагають подолати мовний бар'єр, а озвучування ролей у відеофрагментах з англійських фільмів удосконалює вимову. Система розпізнавання мови оцінює відповіді й указує на помилки. Ця система дає змогу тренувати правильну вимову: студент записує свою промову через мікрофон, а система розпізнавання мови дає оцінку – наскільки правильно було вимовлено слово або фраза. У цій програмі система розпізнавання мови вказує на неправильно вимовлені слова, якщо такі є. Ця система також дає змогу імітувати усний діалог: комп'ютер «розуміє» те, що говорить студент, і дає відповідь. Анімаційні ролики, котрі демонструють артикуляцію, графік мовного сигналу, систему виявлення помилок усного мовлення – повний набір цифрових технологій для відпрацювання вимови.

Проаналізувавши найбільш популярні інтерактивні навчальні програми з іноземної мови, для реалізації третьої дидактичної умови було обрано “Tell me more” з наступних причин:

- три зручних режими роботи;
- лінгвокраїнознавчі тексти та вікторини;
- віртуальна кіностудія для роботи з відеофрагментами;
- інтерактивні географічні карти із завданнями;
- відеосюжети з перекладом і питаннями;

- інтерактивні діалоги з комп'ютером;
- озвучений словник активної лексики курсу;
- граматичний довідник з прикладами й ілюстраціями у вигляді коміксів;
- система розпізнавання мови: можливість уведення відповідей за допомогою мікрофона;
- система виявлення помилок усного мовлення;
- відображення мови у вигляді графіка;
- анімовані відеоролики, котрі демонструють артикуляцію звуків.

Включення елементів інтерактивної програми “Tell me more” до змісту практичних занять робочої програми з іноземної мови ми розрахували кількість годин та обрали види діяльності. «В умовах зменшення годин на аудиторні заняття студент повинен вміти чітко оцінити ситуацію, вибрати відповідні стратегії навчання та проконтролювати їх ефективність», – зазначає О. Малихін, досліджуючи проблему самостійно-пізнавальної діяльності студентів [139]. Вважаємо, що застосування інтерактивної програми “Tell me more” стане оптимальним вирішенням проблеми нестачі аудиторних годин і допоможе інтенсифікувати процес формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів.

На прикладі робочої програми з дисципліни «Іноземна мова» для студентів спеціальностей 133 «Галузеве машинобудування» та 142 «Енергетичне машинобудування» Донецького національного університету економіки і торгівлі імені Михайла Туган-Барановського розроблено наступну технологію. Загальна кількість аудиторних занять становить 144 години на рік, котрі розподілено навпіл між семестрами. Тижневе навантаження складає 4 години аудиторних занять, із яких одну годину студенти працювали з інтерактивною навчальною програмою в комп'ютерній лабораторії. Отже, у ході експерименту робочу програму було змінено таким чином, що раз на два тижні студенти мали працювати із “Tell me more”, яка має 10 рівнів складності та дає змогу обрати необхідний рівень для конкретної навчальної групи, малої групи й навіть індивідуально. Студенти за допомогою викладача навчалися користуватися інтерактивною програмою “Tell me more” протягом 8 занять у першому семестрі та 9 занять у другому із проміжками у два тижні (Додаток 3).

На основі зібраної діагностичної інформації щодо визначення рівня сформованості діяльнісно-процесуального показника гуманітарної компетентності ми дійшли думки, що студенти відчують значні труднощі, зумовлені надзвичайною складністю переходу від думки до слова, не можуть довести комунікативний задум до висловлювання (усного чи письмового). На наше переконання, причина цих негативних явищ полягає в недостатній сформованості, перш за все, знаннево-змістового показника, і, як наслідок, діяльнісно-процесуального. У процесі роботи з цією програмою студент навчається застосовувати індивідуальні стратегії самостійно-пізнавальної діяльності, що дає змогу підвищити рівень гуманітарної компетентності. Програма містить 750 годин інтенсивних занять, серед яких 45 тематичних уроків, 3 години озвучування ролей у віртуальній кіностудії, 40 видів вправ, що є в 6 розділах: «Уроки», «Лінгвокраїнознавство», «Вивчення лексики», «Вивчення граматики», «Усне мовлення» і «Письмова мова».

Рекомендації щодо користування програмою “Tell me more” було викладено в межах заключного науково-методичного семінару для викладачів гуманітарних дисциплін і надається в додатку М.

Діагностична методика, котру було застосовано для перевірки рефлексійно-корекційного показника гуманітарної компетентності, визначила, що в студентів не є сформованим уміння регулювати темп та обирати час виконання певних пізнавальних завдань, планувати власну самостійно-пізнавальну діяльність, передбачати кінцевий результат та усвідомлено визначати подальші індивідуальні стратегії навчання. Тому заключною дією у площині реалізації дидактичної адаптивності форм, методів, прийомів і засобів самостійно-пізнавальної діяльності задля індивідуалізації й диференціації цієї діяльності як четвертої дидактичної умови було внесено до навчальних програм дисциплін гуманітарного циклу (іноземна мова, українська мова, психологія) систему диференційованих індивідуальних завдань. Виконання цих завдань мало на меті покращення рефлексійних умінь і навичок та самооцінку; розвивиток умінь здійснювати покомпонентну самодіагностику та корекцію, уміння передбачати кінцевий результат, прогнозувати на смисловому рівні, визначати подальші індивідуальні стратегії навчання.

Другий етап. Етап активного впровадження технології реалізації дидактичної моделі формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів розгортався протягом другого та третього семестрів. Важливо зауважити, що після складання першої заліково-екзаменаційної сесії студент бачить результати своєї самостійно-пізнавальної діяльності й має можливість проаналізувати власні індивідуальні стратегії, а також і зробити висновки щодо успішності їх застосування. На основі аналізу мотиваційно-самоактуалізаційного показника гуманітарної компетентності на цьому етапі пізнавальна мотивація та пізнавальні установки є усвідомленими, однак не завжди спрямовуються на індивідуальне розв'язування пізнавальних завдань. Позитивними зрушеннями є виявлення стійкого інтересу до самостійно-пізнавальної діяльності в гуманітарній сфері. Завданням другого етапу технології реалізації дидактичної моделі формування індивідуальних стратегій навчання в межах оптимізації самостійно-пізнавальної діяльності мала стати стійка спрямованість на постійне оновлення знань, уміння планувати, прагнення здійснювати самостійний пізнавально-дослідний пошук.

На цьому етапі професійна самоактуалізація студентів, як перша дидактична умова, розвивається шляхом написання наукових статей за фахом іноземною мовою та через збагачення професійних знань із оригінальних іноземних джерел. Так, кафедрою іноземної філології та перекладу ДонНУЕТ було проведено всеукраїнську науково-практичну інтернет-конференцію «Іноземні мови ХХІ століття: професійні комунікації та діалог культур» та опубліковано збірник, що містить матеріали студентських робіт. Збірник призначено для широкого кола читачів, котрі цікавляться проблемами вивчення іноземних мов і перекладу в Україні та за кордоном [93].

Таким чином відбувається активізація знаннєво-змістової компоненти гуманітарної компетентності на другому етапі впровадження технології реалізації дидактичної моделі, що підготувало ґрунт для роботи в інтегративному освітньому просторі на основі використання дидактичного потенціалу гуманітарних дисциплін (створення другої дидактичної умови) і логічно й послідовно спрямувало зусилля на покращення знаннєво-змістової компоненти. Як було зазначено в п. 3.1 аналіз цього компоненти засвідчив той факт, що міцність і ґрунтовність програмових і фонових

знань відповідає ustalеним нормам, і певна актуальна обізнаність щодо гуманітарної сфери має місце. Задля підвищення рівня вияву знанево-змістової компоненти до високого, програма формувальних дій у межах створення інтегративного освітнього простору гуманітарних дисциплін складалася з наступних заходів:

- викладання окремих тем гуманітарних дисциплін, зокрема психології іноземною мовою;
- написання наукових робіт з перекладу та порівняльної характеристики термінів української та іноземної мов;
- проведення психологічного тестування іноземною мовою (див. додаток К);
- перенесення досвіду складання інтелект-карт з психології до інших гуманітарних дисциплін, зокрема, іноземної мови та української мови.

Перший пункт програми формувальних дій ґрунтується на принципі використання дидактичного потенціалу та функціях гуманітарних дисциплін (див. п. 1.3). Було розроблено програму факультативу «Психологія англійською» (“Psychology in English”), яку було розраховано на 120 год. Зміст цієї програми представлено в додатку Л. Програму побудовано відповідно до вимог освітнього стандарту з підготовки бакалавра за спеціальністю. Змістове наповнення програми складають лекції з психології англійською мовою та завдання до них за різними темами. Програма складається з двох змістових модулів – *Психологія як наука. Персонологія* (перша частина, 84 год.) та *Особистість у діяльності та спілкуванні* (друга частина, 36 год.). Змістові модулі нараховують 10 тем. Перші чотири теми викладаються українською мовою:

1. Психологія як наука. Основні етапи її становлення.
2. Біологічне й соціальне у структурі особистості. Поняття про еґоїдентичність. «Я»-образ і «Я»-концепція. Механізми психологічного захисту.
3. Темперамент.
4. Характер і здібності.

Останні шість тем викладаються англійською мовою, а також та надається роздрукований варіант перекладу українською:

1. Cognitive processes of personality: sensation, perception, memory, thinking, speech, imagination, attention (Пізнавальні процеси особистості: відчуття, сприйняття, пам'ять, мислення, мовлення, уява, увага).
2. Affective sphere of personality (Афективна сфера особистості).
3. Memory in the system of cognitive activity (Пам'ять у системі пізнавальної діяльності).
4. Socio-psychological basis of communication (Соціально-психологічні основи спілкування).
5. Psychology of the group (Психологія групи).
6. Interpersonal conflict situations and their overcoming (Міжособистісні конфліктні ситуації і їхнє подолання).

У процесі розробки факультативу «Психологія англійською» (“Psychology in English”), як експериментальної програми, було передбачено врахування принципів індивідуалізації й диференціації. Під час семінарських занять з теми, що викладалися англійською мовою на лекціях, обговорювалися також англійською мовою, але з синхронним перекладом українською. У процесі підготовки студенти працюють у парах. Принципи індивідуалізації й диференціації реалізуються на засадах того, що враховуються рівні володіння іноземною мовою, а також той, хто навчається, сам може обрати якою мовою він буде презентувати матеріал.

Задля забезпечення якості добору текстового матеріалу було проведено консультацію з викладачами, котрі читають дисципліни гуманітарного циклу з метою визначення професійної значущості матеріалу та його відповідності рівню підготовки студента на момент вивчення.

Як приклад нижче наведемо ті завдання, котрі пропонували до теми “Cognitive processes of personality: sensation, perception, memory, thinking, speech, imagination, attention” (Пізнавальні процеси особистості: відчуття, сприйняття, пам'ять, мислення, мовлення, уява, увага). Після викладення лекційного матеріалу за темою студенти мали пройти жартівливий тест, і самостійно визначити, на скільки серйозне ставлення він має до таких пізнавальних процесів особистості як відчуття, сприйняття та уява. На перший погляд, легковажність тесту ні до чого не зобов'язує та задає розслаблений

настрій. Але викладач акцентує увагу студентів на те, що ті особистості, предмети та явища, котрі перші спадають на думку мають актуальне значення на поточний момент. Студенти залучаються до дискусії на тему чи має місце тут ситуація, коли, як то кажуть, у кожному жарті, насправді, лише крапля жарту.

Psychoanalyze Yourself

Have a pen and paper handy before you read any further. As soon as you read a question, write the answer right away. Make sure to answer questions 1-10 before moving on. Read the following questions, imagining the scenes in your mind, and write down the FIRST thing that you visualize. Do not think about the questions excessively.

1. You are not alone. You are walking in the woods. Who are you walking with?
2. You are walking in the woods. You see an animal. What kind of animal is it?
3. What interaction takes place between you and the animal?
4. You walk deeper in the woods. You enter a clearing and before you is your dream house. Describe its size.
5. Is your dream house surrounded by a fence?
6. You enter the house. You walk to the dining area and see the dining room

Проаналізуйте себе

Візьміть ручку та папір, перш ніж читати далі. Як тільки ви прочитаєте питання, негайно напишіть відповідь. Перш ніж перейти далі, обов'язково надайте відповідь на питання 1-10. Прочитайте наступні питання, уявляючи сцени у вашому розумі і запишіть ПЕРШЕ, що ви візуалізуєте. Не думайте про ці питання надмірно.

1. Ви не самотні. Ви гуляєте в лісі. З ким ви йдете?
2. Ви гуляєте в лісі. Ви бачите тварину. Що це за тварина?
3. Яка взаємодія відбувається між вами та твариною?
4. Ви заходите глибше в ліс. Ви виходите на галявину і перед вами будинком вашої мрії. Опишіть його розмір.
5. Чи є паркан навколо будинку вашої мрії?
6. Ви входите до будинку. Ви йдете до їдальні та бачите столик. Опишіть, що ви бачите НА та БЛЯ стола.

table. Describe what you see ON and AROUND the table.

7. You exit the house through the back door. Lying in the grass is a cup. What material is the cup made of? 7. Ви виходите з дому через задні двері. В траві лежить чашка. З якого матеріалу ця чашка?

8. What do you do with the cup? 8. Що ви будете робити з чашкою?

9. You walk to the edge of the property, where you find yourself standing at the edge of a body of water. What type of body of water is it? 9. Ви йдете до краю подвір'я, де ви опиняєтеся на краю водойми. Який тип водойми це є?

10. How will you cross the water? 10. Як ви перетинатимете воду?

This has been a relational psychology test. The answers given to the questions have been shown to have a relevance to values and ideals that we hold in our personal lives. The analysis follows: Це був ціннісно-психологічний тест. Відповіді на питання мали показати ваше відношення до цінностей та ідеалів, яких ви дотримуєтесь в особистому житті. Аналіз проводиться наступним чином:

1. The person who you are walking with is the most important person in your life. 1. Людина, з ким ви ходили, є найважливішою людиною у вашому житті.

2. The size of the animal is representative of your perception of the size of your problems. 2. Розмір тварини відображує розмір вашого сприйняття проблем.

3. The severity of the interaction you have with the animal is representative of how you deal with your problems. (passive/aggressive). 3. Тяжкість взаємодії, яку ви маєте з твариною, є репрезентативною для того, як ви справляєтеся з вашими проблемами. (пасивний агресивний).

4. The size of your dream house is representative of the size of your ambition to resolve your problems. 4. Розмір будинку вашої мрії відповідає вашим амбіціям для вирішення ваших проблем.
5. No fence is indicative of an open personality. People are welcome at all times. The presence of a fence indicates a closed personality. You'd prefer people not to drop by unannounced. 5. Відсутність паркану вказує на відкриту особистість. Люди завжди раді вас вітати. Наявність паркану вказує на замкнуту особистість. Ви б вважали за краще, щоб люди не приходили без попередження.
6. If your answer did not include food, people, or flowers, then you are generally unhappy. 6. Якщо ваша відповідь не включає їжу, людей або квіти, то ви, в загалі, нещасні.
7. The durability of the material with which the cup is made of is representative of the perceived durability of your relationship with the person named in number 1. For example, styrafoam, plastic, and paper are all disposable, styrafoam, paper and glass are not durable, and metal and plastic are durable. 7. Довговічність матеріалу, з якого виготовлена чашка, є репрезентативною з точки зору стійкості ваших відносин з особою, що була вказана у першому пункті. Наприклад, пінопласт, пластик і папір – це всі одноразові, пінопласт, папір та скло не довговічні, а метал і пластик міцні.
8. Your disposition of the cup is representative of your attitude towards the person in number 1. 8. Ваше розташування чашки є репрезентативним для вашого ставлення до особи під номером 1.
9. The size of the body of water is representative of the size of your love power. 9. Розмір водойми відображує розмір вашої любовні сили.
10. How wet you get in crossing the water is indicative of the relative importance of love in your life. 10. Те, на скільки вологим опинитесь ви перетинаючи воду, свідчить про відносну важливість любові у вашому житті.

Повний зміст тесту представлено в додатку К.

Застосування в початковому процесі запропонованого факультативу сприяло підвищенню рівнів знаннево-змістової, діяльнісно-процесуальної та рефлексійно-корекційної компоненти. Згідно послідовності технології реалізації дидактичної моделі проміжна перевірка рівня сформованості даних компонент мала відбуватися на цьому етапі за допомогою комп'ютерних контролюючих тестів, що відповідає третій дидактичній умові. У практику роботи ДонНУЕТ упроваджено проведення заліково-екзаменаційної сесії виключно із застосуванням комп'ютерних тестів. Семестровий екзамен з іноземної мови складався з 50 тестових питань, 25 з яких охоплювали лексичні теми зі спеціальності, і 25 відповідно – граматичні теми, що вивчалися протягом семестру. На виконання кожного тесту надавалось 30 хвилин. По закінченню тесту студенти відразу бачили результат, який було зафіксовано у протоколі та було перенесено до екзаменаційної відомості. Таким чином, викладач ніяким чином не міг вплинути на екзаменаційну оцінку, що забезпечувало об'єктивність оцінювання. Аналіз результатів екзаменаційної сесії надав можливість перевірити рівень сформованості знаннево-змістової компоненти гуманітарної компетентності в експериментальній групі на проміжному етапі. Оскільки рівень досягнень окрім національної шкали оцінюється за стобальною системою, вважається високим рівнем кількість балів від 90 балів і вище, середнім – 70-89 балів, і низьким – 69 та нижче. Розрахувавши кількість студентів і процентне співвідношення, отримали наступні результати: високий – 38 (44%) студентів, середній – 36 (41%) студентів, низький – 13 (15%) студентів. Інформація щодо рівня сформованості знаннево-змістової компоненти на першому та другому (проміжному) етапах надається в табл. 3.10.

Таблиця 3.10

Узагальнена діагностична інформація щодо сформованості знаннево-змістової компоненти гуманітарної компетентності на першому та другому (проміжному) етапах дослідної роботи в експериментальній групі

Рівні	Знаннево-змістова компонента на першому етапі	Знаннево-змістова компонента на другому (проміжному) етапі
Високий	17 (19%)	20 (23%)
Середній	32 (37%)	36 (41%)
Низький	38 (44%)	31 (36%)

Із табл. 3.10 видно, що числові значення стосовно рівня сформованості знаннево-змістової компоненти гуманітарної компетентності підвищується в межах високого та середнього рівнів на 4 %, що свідчить про початок позитивних зрушень. Але порівняно з іншими компонентами гуманітарної компетентності, результат виявляється недостатньо високим. Саме тому виникає необхідність посилення формувальних дій на подальших етапах технології реалізації дидактичної моделі формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів.

У зв'язку з цим, до системи заходів, спрямованих на підвищення діяльнісно-процесуальної компоненти гуманітарної компетентності у площині третьої дидактичної умови, було додано акт інтеракції, що забезпечується застосуванням інтерактивних методик навчання. «Інтерактив» у перекладі з англійської означає взаємодію, а інтерактивне навчання представляє собою процес, результатом якого виявляється взаємодія в режимі діалогу. Процес інтерактивного навчання має певні завдання та прогнозовані цілі, суть такого різновиду навчання полягає в тому, що всі його учасники є рівноправними та рівнозначними партнерами у постійній активній взаємодії та співпраці. Інтерактив зумовлює моделювання на занятті ситуацій, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю, залучення до рольових ігор, сумісний пошук розв'язків. Інтерактивне навчання вирішує питання відсутності спілкування у процесі роботи, взаємодії, а значить і спілкування стає «зануреним». Інтерактив, на відміну від традиційних методів оперує іншими формами: замість подачі матеріалу у форматі її транслявання, він акцентує увагу у форматі її транслявання на обміні інформацією та діалозі, в основу якого покладається взаєморозуміння та співпраця всіх учасників. Дидактичний ресурс інтерактивних методів навчання полягає в наступних аспектах: розвиток комунікативних умінь і навичок; підтримка гарного емоційного фону; забезпечення студентів новою інформацією, необхідною для співпраці; формування загальних навчальних навичок і вмінь, зокрема вміння аналізувати, ставити цілі; досвід співпраці в команді, повага до чужої думки.

Було розроблено варіанти інтерактивної роботи, до якої послідовно залучаються студент, викладач, пара та мала група, їх схематично зображено на рис. 3.7.

Різновиди актів інтеракції

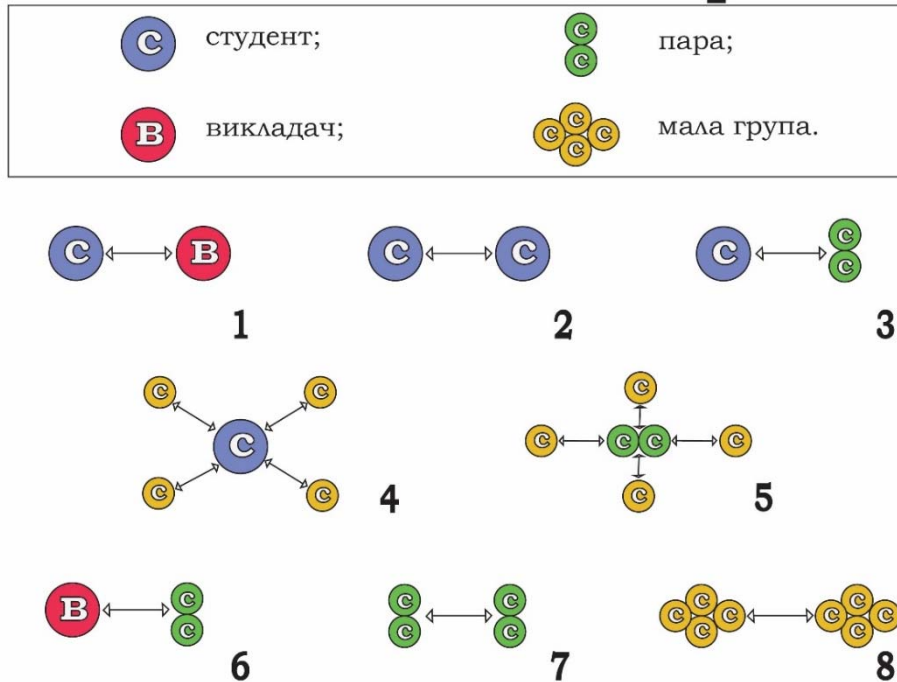


Рис. 3.7. Різновиди актів інтеракції

На рис. 3.7 зображено вісім варіантів взаємодій у процесі вивчення гуманітарних дисциплін, які застосовуються задля індивідуалізації й диференціації форм, методів, прийомів і засобів навчання. Зазвичай на практичних або семінарських заняттях викладач працює зі всією групою, або окремо зі студентом, у той час, коли решта групи лише спостерігає. І чим більше група, тим складніше дотримуватися принципів індивідуалізації й диференціації. Почергове застосування різноманітних видів інтеракції дає можливість студентам навчаючись самим, навчати інших, а викладачу у більшості випадків (див. рис. 3.7, 2, 3, 4, 5, 7, 8) залишається роль модератора.

Підсумкова частина другого етапу технології реалізації дидактичної моделі розгорталась за умови збереження дидактичної адаптивності форм, методів, прийомів і засобів самостійно-пізнавальної діяльності задля індивідуалізації й диференціації цієї діяльності. На нашу думку, проведення відкритих заходів (конкурсів, олімпіад, круглих столів, квестів) із дисциплін гуманітарного циклу має суттєвий вплив на формування діяльнісно-процесуального компоненти. Одночасно в той час як індивідуальна робота зі студентами під час підготовки до вищенаведених заходів із застосуванням різноманітних месенджерів: WhatsApp, Viber, Facebook Messenger,

Skype зумовлює розвиток рефлексійно-корекційної компоненти гуманітарної компетентності. У якості формувальних впливів на цьому етапі, в ЕГ було проведено низку заходів, серед яких День Європейських мов, де були представлені наукові та творчі здобутки студентів; тиждень англійської мови, який передбачав проведення олімпіади з англійської мови, конкурсу гарбузів, квесту та конференції «Іноземні мови ХХІ століття: професійні комунікації та діалог культур» [93].

Таким чином, ми наповнили конкретним змістом четверту умову – забезпечення дидактичної адаптивності форм, методів, прийомів і засобів самостійно-пізнавальної діяльності задля індивідуалізації й диференціації цієї діяльності – оптимальним чином застосувавши у підготовці та проведенні відкритих заходів потенціал гуманітарних дисциплін.

Третій етап. Розглянемо більш детально заключний етап формувального експерименту послідовно описуючи дидактичні впливи окремо на кожен з компонентів структури гуманітарної компетентності. Задля впливу на мотиваційно-самоактуалізаційну компоненту було запропоновано студентам підготувати презентації бізнес-проектів іноземною мовою. Нашою метою було перетворити пізнавальну мотивацію на домінуючу, а настанови на продуктивне індивідуальне розв'язування проблем і завдань усвідомленими. Студенти вдаються до реалізації індивідуальних стратегій під час виконання більш складних завдань творчого характеру, таких як підготовка та захист проектів. Як зазначає Н. Євтушенко у своїй дисертаційній праці «проектування нині здобуло популярність у науково-педагогічних і методичних колах, оскільки його застосування в навчальному процесі спонукає тих, хто навчається, працювати самостійно з різними джерелами, що, у свою чергу, дає змогу інтегрувати їх знання з різноманітних галузей під час розв'язування однієї проблеми, а також уможливорює застосування набутих знань на практиці, генеруючи одночасно нові ідеї» [78, с. 151]. Таким чином, було оптимізовано самостійно-пізнавальну діяльність в логіці професійної самоактуалізації студентів через підготовку та презентацію бізнес-проектів іноземною мовою.

Високий рівень сформованості знаннево-змістової компоненти гуманітарної компетентності має відображувати наявність широкої обізнаності щодо гуманітарної

сфери та якість знань, що забезпечується їх міцністю та ґрунтовністю. Задля цього запроваджується проведення занять з гуманітарних дисциплін студентами, виконуючи роль викладача. Під час проведення таких занять ми дійшли висновку, що з ініціативою вести заняття виступають одні й ті ж самі студенти. Вони таким чином самостійно створюють власний інтегративний простір гуманітарних дисциплін, що задовольняє вимоги, котрі забезпечують створення другої дидактичної умови.

Наступний етап формувальних дій було спрямовано на покращення діяльнісної компоненти, який виражається у сформованому вмінні контекстно інтерпретувати набуту навчальну інформацію. Інтерактивні технології, у межах реалізації третьої дидактичної умови, було здійснено через моделювання професійних ситуацій для гуманітарних дисциплін: іноземна мова, українська мова, психологія. Приклад такої ситуації з іноземної мови надано нижче.

Speaking

With a partner, act out the roles below. Then switch roles.

USE LANGUAGE SUCH AS:

Do you know where the ... is?

I'm here to analyze the ...

But we're still working on ...

Student A: You are a new employee. Talk to Student B about:

- location of a room
- your project
- Student B's project

Make up a name for the employee.

Student B: You work with Student A. Answer his or her

Говоріння

Розіграйте з партнером дії описані нижче. Потім поміняйтесь ролями.

ЗАСТОСОВУЙТЕ НАСТУПНІ ВИРАЗИ:

Ви знаєте, де знаходиться ...?

Я тут, щоб проаналізувати ...

Але ми все ще працюємо над ...

Студент А: Ви новий співробітник. Поговоріть зі студентом В про:

- розташування кімнати
- ваш проект
- проект студента В

Вкажіть ім'я співробітника.

Студент В: Ви працюєте зі студентом А. Відповідайте на його

questions. Make up a name for the employee. або її запитання. Вкажіть ім'я співробітника.

Writing

You are an engineer. Complete a diary entry about your first day at a new job 100-120 words).

Write about:

- someone you met and what they do
- what you are doing in your new job
- a room you were shown to
- use today's date.

Письмо

Ви інженер. Заповніть запис щоденника про свій перший день на новій роботі (100-120 слів).

Напишіть про:

- когось, кого ти зустрів, і що вони роблять
- що ви робите на своїй новій роботі
- про кімнату, яку вам показували
- застосуйте сьогоднішню дату.

Наступний рівень складності для наведених вище ситуацій може бути забезпечений у ході проведення розмовного клубу (Speaking Club) з носіями мови, що є потужним поштовхом для розвитку мовленнєвих навичок і подолання мовленнєвого бар'єру. Таким чином, формувальні дидактичні дії спрямовані на покращення діяльнісно-процесуальної компоненти будуть також впливати на рівень сформованості рефлексійно-корекційної компоненти гуманітарної компетентності й нададуть змогу сформувати повною мірою вміння регулювати темп і час виконання пізнавальних завдань, планувати найближчу й віддалену перспективи власної самостійно-пізнавальної діяльності, аналізувати хід і результати, обирати подальші індивідуальні стратегії навчання.

Підсумковими заходами останнього етапу формувального експерименту стали контроль знань за допомогою тестів різного ступеня складності залежно від висхідного рівня та бажаної оцінки, а також аналіз студентами власного індивідуального плану, що було розроблено на початку курсу.

Таким чином, апробацію дидактичної моделі формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін виконано, що дає змогу перейти до узагальнювального етапу дослідної роботи.

3.3 Узагальнення результатів експериментальної роботи

В останньому підрозділі дисертаційної праці описується зміст контрольного етапу педагогічного експерименту та підбиваються підсумки дослідної роботи.

На третьому етапі експерименту (далі – контрольний етап) головною метою було визначення рівнів вияву гуманітарної компетентності студентів. Поставлену мету було реалізовано через вирішення наступних завдань:

- шляхом комплексної діагностики визначити рівні сформованості гуманітарної компетентності студентів КГ та ЕГ;
- із застосуванням методів математичної статистики перевірити достовірність результатів;
- порівняти динаміку змін рівнів сформованості гуманітарної компетентності студентів КГ та ЕГ на початку та наприкінці експерименту;
- підбити підсумки формувальних дій й зробити висновки щодо підтвердження або спростування гіпотези, сформульованої на початку наукового дослідження.

Результати діагностування гуманітарної компетентності студентів на основі методів, аналогічних тим, що застосовувались на констатувальному етапі експерименту, засвідчили зміни в рівнях сформованості компонент досліджуваного дидактичного феномена. Про дієвість проведеної роботи робили висновки за такими ознаками: позитивна динаміка формування індивідуальних стратегій навчання; оптимізація самостійно-пізнавальної діяльності; підвищення рівнів сформованості компонент гуманітарної компетентності, окремо та комплексно.

Отже, діагностування рівнів сформованості гуманітарної компетентності студентів розпочиналось, як і на констатувальному етапі шляхом тестування студентів. Задля визначення рівня сформованості мотиваційно-самоактуалізаційної компоненти гуманітарної компетентності студентів на констатувальному та контрольному етапах було використано ідентичний діагностичний матеріал (додаток Б). Також було застосовано додаткові методи дослідження, а саме: спостереження та бесіди зі студентами та викладачами. Інформація про рівні сформованості цієї компоненти гуманітарної компетентності студентів на контрольному етапі експерименту подається в табл. 3.11 та на рис. 3.8.

Таблиця 3.11

**Рівні сформованості мотиваційно-самоактуалізаційної компоненти
гуманітарної компетентності студентів (контрольний етап)**

Групи	Рівні сформованості / к-сть студентів (відсотки)		
	Низький	Середній	Високий
ЕГ	6 (6,59%)	42 (48,28%)	39 (44,83%)
КГ	18 (19,78%)	40 (43,96%)	33 (36,26%)

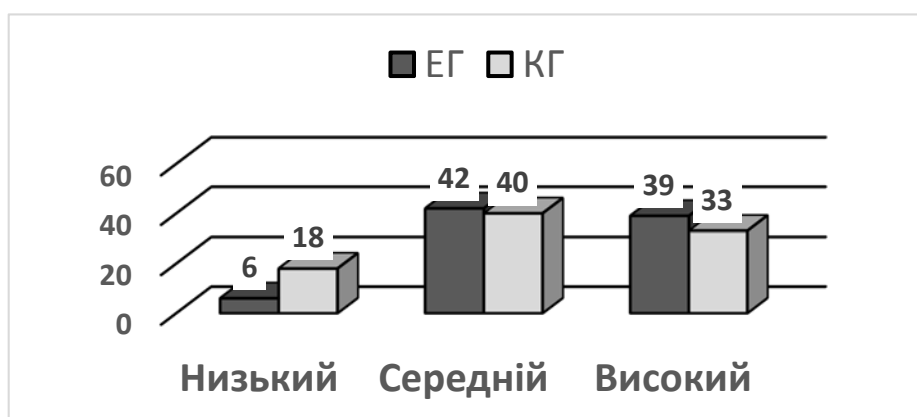


Рис. 3.8. Рівні сформованості мотиваційно-самоактуалізаційної компоненти гуманітарної компетентності студентів (контрольний етап)

Порівнюючи рівні сформованості мотиваційно-самоактуалізаційної компоненти гуманітарної компетентності студентів на констатувальному та контрольному етапах експерименту можна дійти висновку, що ця компонента має більш високі показники в ЕГ після упровадження в освітній процес формувальних дидактичних впливів. Так, кількість студентів із високим рівнем сформованості збільшилась на 6%, із середнім – на 5%, а з низьким зменшилась на 11%, що свідчить про невелику, але все одно позитивну динаміку. Треба зазначити, що висхідні рівні сформованості мотиваційно-самоактуалізаційної компоненти гуманітарної компетентності студентів на контрольному етапі були досить високими і в КГ, і в ЕГ. На контрольному етапі в КГ зміни становлять приблизно 1% у межах рівня.

Наступним етапом експериментальної роботи став аналіз знаннево-змістової компоненти гуманітарної компетентності студентів. Методика діагностики цієї компоненти гуманітарної компетентності студентів на контрольному етапі міститься в додатку Е. Інформація про рівні сформованості знаннево-змістової компоненти подається в табл. 3.12 та на рис. 3.9.

Таблиця 3.12

Рівні сформованості знаннєво-змістової компоненти гуманітарної компетентності студентів (контрольний етап)

Групи	Рівні сформованості / к-сть студентів (відсотки)		
	Низький	Середній	Високий
ЕГ	19 (21,83%)	42 (48,28%)	26 (29,89%)
КГ	36 (39,56%)	40 (43,96%)	15 (16,48%)

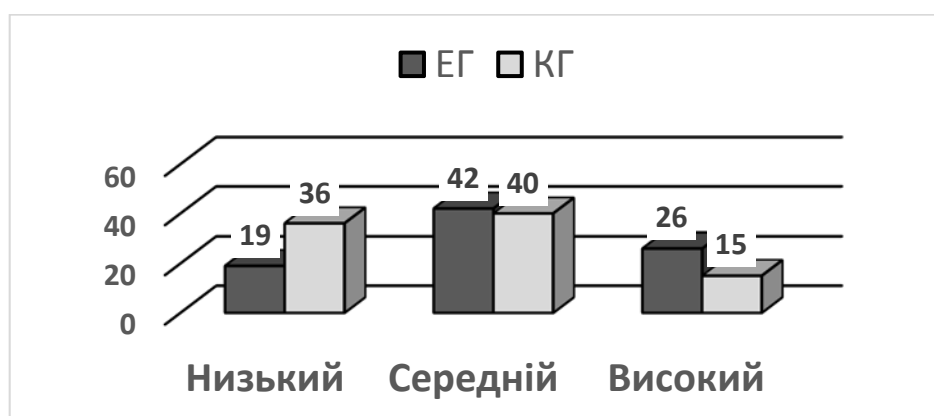


Рис. 3.9. Рівні сформованості знаннєво-змістової компоненти гуманітарної компетентності студентів (контрольний етап)

Результати контрольної роботи дали змогу виявити, що знаннєво-змістова компонента гуманітарної компетентності студентів КГ має незначну позитивну динаміку (високий рівень – у межах 1%), і переважно ця позитивна динаміка спостерігається внаслідок зменшення кількості студентів, у яких зафіксовано низький рівень сформованості знаннєво-змістової компонента гуманітарної компетентності (– 7%) і збільшення кількості студентів з середнім рівнем сформованості знаннєво-змістової компоненти гуманітарної компетентності (+7%). Отримані результати змін у вияві рівнів мають випадковий характер і пов’язані з перебігом освітнього процесу, загальним розвитком і професійним становленням студентів.

Натомість, доволі розмаїту картину маємо в експериментальній групі: позитивна динаміка тут зафіксована щодо кожного рівня: кількість студентів з високим рівнем сформованості знаннєво-змістової компоненти збільшилась на 11%, з середнім рівнем – на 11%, а кількість студентів з низьким рівнем сформованості знаннєво-змістової компоненти гуманітарної компетентності, відповідно, зменшилась на 22%.

Результати діагностики діяльнісно-процесуальної компоненти гуманітарної компетентності студентів на контрольному етапі вказано в табл. 3.13 та на рис. 3.9. Методика діагностики для зазначеної компоненти представлена у додатку Ж.

Таблиця 3.13

Рівні сформованості діяльнісно-процесуальної компоненти гуманітарної компетентності студентів (контрольний етап)

Групи	Рівні сформованості / к-сть студентів (відсотки)		
	Низький	Середній	Високий
ЕГ	23 (26,44%)	49 (56,32%)	15 (17,24%)
КГ	39 (42,86%)	42 (46,15%)	10 (10,99%)

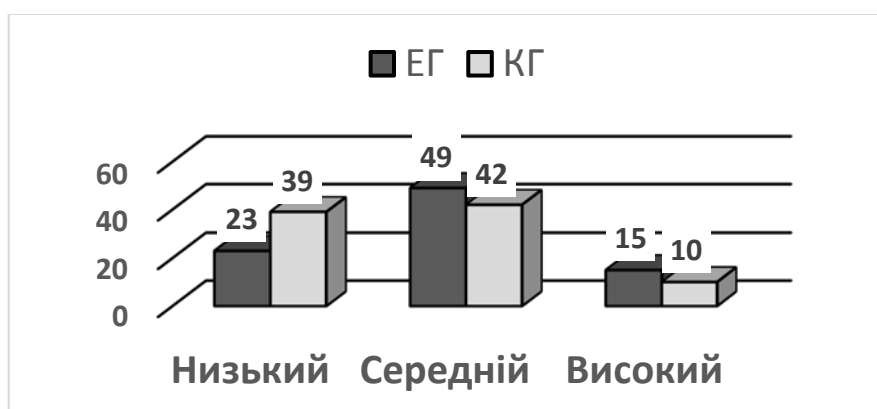


Рис. 3.9. Рівні сформованості діяльнісно-процесуальної компоненти гуманітарної компетентності студентів (контрольний етап)

Для контрольної групи є ознаковим збільшення кількості студентів із середнім рівнем сформованості діяльнісно-процесуальної компоненти гуманітарної компетентності (на 6%), і відповідно зменшення кількості студентів із низьким рівнем (на 7%). Показник високого рівня майже не змінився (+1%). Незначна динаміка змін у рівнях вияву діяльнісно-процесуальної компоненти гуманітарної компетентності є результатом традиційних методів навчання гуманітарних дисциплін.

В експериментальній групі зафіксовано значні зміни показників і, як наслідок, позитивну динаміку. Так, кількість студентів, що продемонстрували високий рівень сформованості діяльнісно-процесуальної компоненти гуманітарної компетентності збільшилась на 10%, кількість студентів із середнім рівнем зросла на 16%, і кількість студентів із низьким рівнем відповідно зменшилась на 26%.

Останню компоненту у структурі гуманітарної компетентності студентів – рефлексійно-корекційну – було досліджено шляхом проведення методики діагностики, що представлена в додатку Д. Задля визначення рівня сформованості цієї компоненти гуманітарної компетентності студентів на констатувальному та контрольному етапах було використано ідентичний діагностичний матеріал. Дані щодо рівнів сформованості рефлексійно-корекційної компоненти гуманітарної компетентності містить табл. 3.14 і на рис. 3.10.

Таблиця 3.14

Рівні сформованості рефлексійно-корекційної компоненти гуманітарної компетентності студентів (контрольний етап)

Групи	Рівні сформованості / к-сть студентів (відсотки)		
	Низький	Середній	Високий
ЕГ	21 (24,14%)	44 (50,57%)	22 (25,29%)
КГ	43 (47,25%)	34 (37,36%)	14 (15,38%)

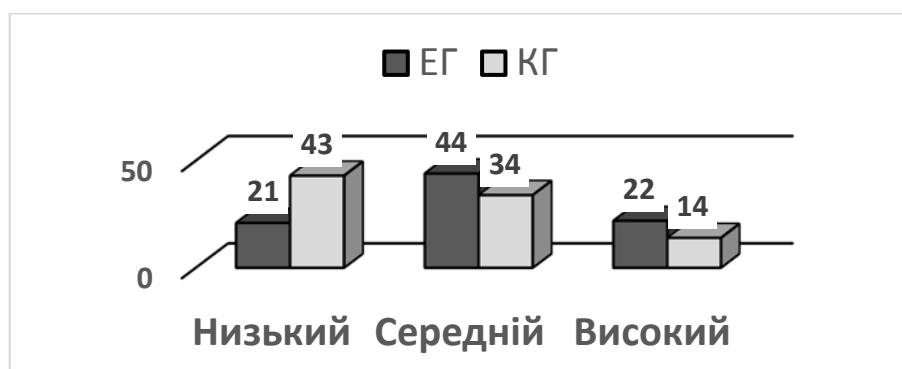


Рис. 3.10. Рівні сформованості рефлексійно-корекційної компоненти гуманітарної компетентності студентів (контрольний етап)

Рівні сформованості рефлексійно-корекційної компоненти гуманітарної компетентності студентів у КГ за означений період взагалі не зазнали суттєвих змін (відмінності у показниках у межах 1%). Натомість в ЕГ було досягнуто високих результатів через збільшення кількості студентів, що продемонстрували високий рівень сформованості рефлексійно-корекційної компоненти гуманітарної компетентності студентів (+10%), середній рівень (+9%), а також через зменшення

кількості студентів із низьким рівнем сформованості рефлексійно-корекційної компоненти гуманітарної компетентності (–21%).

Узагальнена інформація щодо рівнів сформованості показників гуманітарної компетентності студентів КГ й ЕГ на узагальнювальному етапі експерименту подається в зведеній табл. 3.15. та на рис. 3.11.

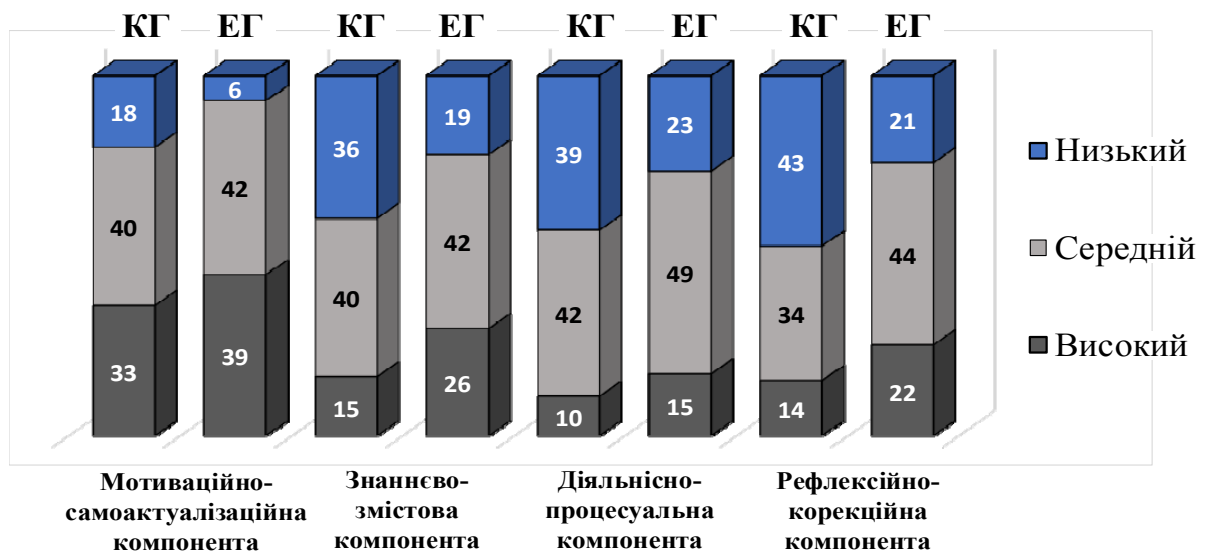


Рис. 3.11. Узагальнена діагностична інформація контрольного етапу експерименту

Рівні статистичної значущості отриманих емпіричних даних аналізуємо, застосовуючи середнє арифметичне та коефіцієнт згоди χ^2 Пірсона (хі-квадрат) – коефіцієнт, що ґрунтується на наближенні частоти вияву ознаки в різних вибірках, вимірної за номінативною шкалою [64, с. 84].

Коефіцієнт χ^2 Пірсона забезпечує розуміння того, «чи з однаковою частотою трапляються різні значення ознаки в двох чи більше емпіричних розподілах. Чим більша розбіжність між двома розподілами, що зіставляють, тим більше емпіричне значення χ^2 » [203, с. 110]. У посібниках з математичної статистики виокремлюються такі обмеження критерію [203, с. 113]:

- обсяг вибірки має бути достатньо великим: $k \geq 30$ (у нашому випадку кількість студентів ЕГ та КГ становить відповідно 87 та 91 особа);
- обрані розряди повинні охоплювати весь діапазон варіативності ознак.

Таблиця 3.15

**Узагальнена діагностична інформація
контрольного етапу експерименту**

рівні	Мотиваційно-самоактуалізаційна компонента		Знаннєво-змістова компонента		Діяльнісно-процесуальна компонента		Рефлексійно-корекційна компонента		Σ	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Високий	33 (36,26%)	39 (44,83%)	15 (16,48%)	26 (29,89%)	10 (10,99%)	15 (17,24%)	14 (15,38%)	22 (25,29%)	18 (19,78%)	25,5 (29,3%)
Середній	40 (43,96%)	42 (48,28%)	40 (43,96%)	42 (48,28%)	42 (46,15%)	49 (56,32%)	34 (37,36%)	44 (50,57%)	39 (42,86%)	44,25 (50,86%)
Низький	18 (19,78%)	6 (6,59%)	36 (39,56%)	19 (21,83%)	39 (42,86%)	23 (26,44%)	43 (47,25%)	21 (24,14%)	34 (37,36%)	17,25 (19,83%)

Коефіцієнт χ^2 Пірсона дорівнює сумі квадратів відхилень результатів останнього вимірювання від першого й розраховується за виразом:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^k \frac{(m_{i1} - m_{i2})^2}{m_{i2}} \quad (3.1)$$

де m_{i1} – частоти результатів спостережень на констатувальному етапі;

m_{i2} – частоти результатів спостережень, зроблених на контрольному етапі;

i – загальна кількість груп, на які розділилися результати спостережень.

За табличною інформацією «Критичні значення критерію χ^2 , для рівнів статистичної значущості $\rho \leq 0,05$ і $\rho \leq 0,01$ при різній кількості ступеней свободи» [203, с. 328] знаходимо відповідне критичне значення для ступеню свободи $n-1=2$: $\rho_{0,05} = 5,991$ та $\rho_{0,01} = 9,210$, що відповідає визначеній в роботі кількості рівнів сформованості гуманітарної компетентності.

На підставі даних табл. 3.9 та табл. 3.15 розрахуємо коефіцієнт Пірсона для ЕГ та КГ по кожній з компонент гуманітарної компетентності.

Мотиваційно-самоактуалізаційна компонента.

$$\text{ЕГ: } \chi^2 = \frac{(34-39)^2}{39} + \frac{(37-42)^2}{42} + \frac{(16-6)^2}{6} = 17,9;$$

$$\text{КГ: } \chi^2 = \frac{(34-33)^2}{33} + \frac{(39-40)^2}{40} + \frac{(18-18)^2}{18} = 0,06.$$

Отримане значення $\chi^2 = 17,9$ для ЕГ значно більше $\rho_{0,05} = 5,991$ і більше $\rho_{0,01} = 9,210$, що свідчить про достовірність розподілу результатів дослідження за виявом рівня сформованості мотиваційно-самоактуалізаційної компоненти гуманітарної компетентності.

Для КГ отримане значення $\chi^2 = 0,06$ менше за $\rho_{0,05} = 5,991$ та $\rho_{0,01} = 9,210$.

Знаннєво-змістова компонента:

$$\text{ЕГ: } \chi^2 = \frac{(17-26)^2}{26} + \frac{(32-42)^2}{42} + \frac{(38-19)^2}{19} = 24,5;$$

$$\text{КГ: } \chi^2 = \frac{(14-15)^2}{15} + \frac{(34-40)^2}{40} + \frac{(43-36)^2}{36} = 2,33.$$

Отримане значення $\chi^2 = 24,5$ для ЕГ значно більше $\rho_{0,05} = 5,991$ і більше $\rho_{0,01} = 9,210$, що свідчить про достовірність розподілу результатів дослідження за виявом рівня сформованості знаннево-змістової компоненти гуманітарної компетентності.

Для КГ отримане значення $\chi^2 = 2,33$ менше за $\rho_{0,05} = 5,991$ та $\rho_{0,01} = 9,210$.

Діяльнісно-процесуальна компонента.

$$\text{ЕГ: } \chi^2 = \frac{(7-15)^2}{15} + \frac{(35-49)^2}{49} + \frac{(45-23)^2}{23} = 29,31;$$

$$\text{КГ: } \chi^2 = \frac{(9-10)^2}{10} + \frac{(36-42)^2}{42} + \frac{(46-39)^2}{39} = 2,21.$$

Отримане значення $\chi^2 = 29,31$ для ЕГ є значно більшим $\rho_{0,05} = 5,991$ і більшим $\rho_{0,01} = 9,210$, що свідчить про достовірність розподілу результатів дослідження за виявом рівня сформованості діяльнісно-процесуальної компоненти гуманітарної компетентності.

Для КГ отримане значення $\chi^2 = 2,21$ менше за $\rho_{0,05} = 5,991$ та $\rho_{0,01} = 9,210$.

Рефлексійно-корекційна компонента.

$$\text{ЕГ: } \chi^2 = \frac{(13-22)^2}{22} + \frac{(35-44)^2}{44} + \frac{(39-21)^2}{21} = 20,95;$$

$$\text{КГ: } \chi^2 = \frac{(15-14)^2}{14} + \frac{(35-34)^2}{34} + \frac{(41-43)^2}{43} = 0,19.$$

Отримане значення $\chi^2 = 20,95$ для ЕГ є значно більшим $\rho_{0,05} = 5,991$ і більшим $\rho_{0,01} = 9,210$, що свідчить про достовірність розподілу результатів дослідження за виявом рівня сформованості рефлексійно-корекційної компоненти гуманітарної компетентності.

Для КГ отримане значення $\chi^2 = 0,19$ менше за $\rho_{0,05} = 5,991$ та $\rho_{0,01} = 9,210$.

Отримані результати дають змогу відхилити нульову гіпотезу про відсутність розбіжностей між результатами, отриманими наприкінці експериментальної роботи та вважати розподіл результатів дослідження достовірним на рівні статистичної значущості $\rho \leq 0,01$.

Щоб порівняти динаміку змін рівнів сформованості гуманітарної компетентності студентів КГ та ЕГ на початку та наприкінці експерименту розмістимо дані табл. 3.9 та 3.15 таким чином, як показано в табл. 3.16.

Таблиця 3.16

Динаміка змін рівнів сформованості гуманітарної компетентності студентів (%)

<i>Компоненти</i>	<i>Констатувальний етап</i>	<i>Контрольний етап</i>	<i>Динаміка</i>
Високий рівень			
Мотиваційно-самоактуалізаційна	39,08	44,83	+ 5,75
Знаннєво-змістова	19,54	29,89	+ 10,35
Діяльнісно-процесуальна	8,05	17,24	+ 9,19
Рефлексійно-корекційна	14,94	25,29	+ 10,35
Середній рівень			
Мотиваційно-самоактуалізаційна	42,53	48,58	+ 6,05
Знаннєво-змістова	36,78	48,28	+ 11,5
Діяльнісно-процесуальна	40,23	56,32	+ 16,09
Рефлексійно-корекційний	40,23	50,57	+ 10,34
Низький рівень			
Мотиваційно-самоактуалізаційна	18,39	6,59	– 11,48
Знаннєво-змістова	43,68	21,83	– 21,85
Діяльнісно-процесуальна	51,72	26,44	– 25,28
Рефлексійно-корекційна	44,83	24,14	– 20,69

Із табл. 3.16 видно, що застосування формувальних дидактичних впливів було найбільш результативним для середнього рівня в ЕГ: вдалося покращити показники знаннєво-змістової й рефлексійно-корекційної компонент на 10%, а діяльнісно-процесуальної компоненти на 16% (найкращий результат). У межах високого рівня також спостерігається позитивна динаміка формування знаннєво-змістової й рефлексійно-корекційної компонент (+10%), діяльнісно-процесуальної компоненти

(+9%). Натомість, показники мотиваційно-самоактуалізаційної компоненти (+6%) гуманітарної компетентності студентів ЕГ мають меншу позитивну динаміку.

Для узагальнення отриманих даних і більшої наочності застосуємо діаграми (рис. 3.12 та рис. 3.13), які відображають як змінився стан сформованості гуманітарної компетентності в КГ та ЕГ на констатувальному етапі (I) та на контрольному етапі (II) експерименту в цілому, і в межах яких рівнів відбулися найсуттєвіші зміни, не вдаючись до покомпонентного аналізу.

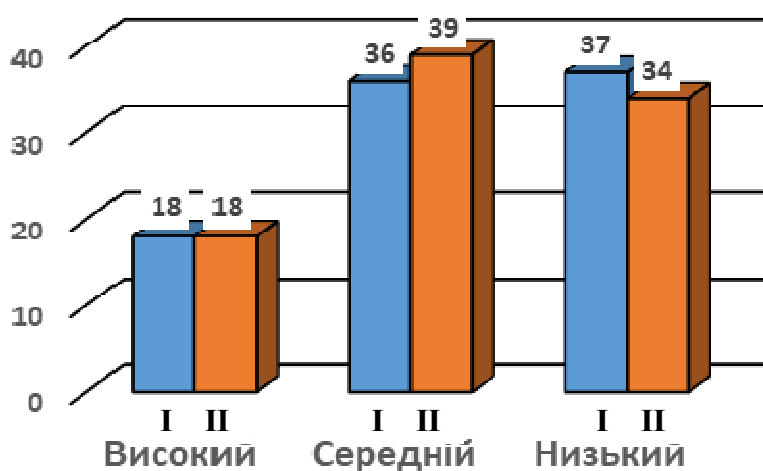


Рис. 3.12. Узагальнена діагностична інформація щодо рівнів сформованості гуманітарної компетентності на констатувальному етапі (I) та на контрольному етапі (II) експерименту в КГ

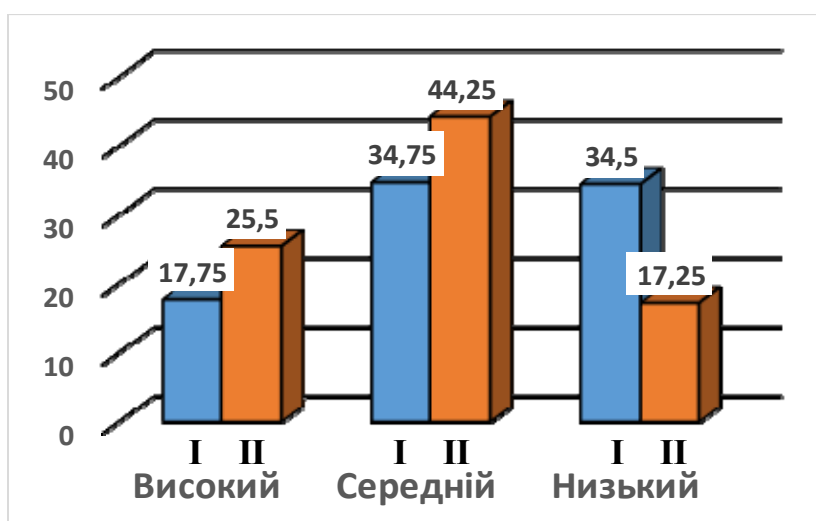


Рис. 3.13. Узагальнена діагностична інформація щодо рівнів сформованості гуманітарної компетентності на констатувальному етапі (I) та на контрольному етапі (II) експерименту в ЕГ

Зіставляючи отримані результати можемо визнати, що визначені дидактичні умови та технологія реалізації дидактичної моделі формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів є найбільш результативними для середнього рівня в ЕГ: вдалося покращити показники гуманітарної компетентності на 9%. У межах високого рівня також спостерігається позитивна динаміка (+8%). Експериментальні дані також підтверджують існування тісного взаємозв'язку та взаємовпливів між компонентами гуманітарної компетентності.

Як було зазначено вище, показники вияву мотиваційно-самоактуалізаційної компоненти гуманітарної компетентності студентів ЕГ відзначаються меншою позитивною динамікою, і, очевидно, потребують спрямованих індивідуалізованих зусиль дослідників і науковців задля забезпечення активного формування.

Таким чином, статистичний аналіз результатів діагностування на контрольному етапі експерименту довів ефективність системи принципів, компонентів і чинників функціонування дидактичної моделі, тому маємо всі підстави стверджувати, що дослідно-експериментальна робота з активації дидактичних умов і технологія реалізації дидактичної моделі формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін мала позитивний результат.

Висновки до розділу 3

Експериментальну апробацію дидактичної моделі формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін було впроваджено на основі ґрунтовного аналізу гуманітарної компетентності студентів, шляхом визначення рівнів сформованості межах кожної з чотирьох компонент: мотиваційно-самоактуалізаційної, знаннево-змістової, діяльнісно-процесуальної, рефлексійно-корекційної.

На контрольному етапі педагогічного експерименту було визначено, що стан сформованості гуманітарної компетентності у КГ та ЕГ не можна вважати задовільним, і посилені формувальні дії необхідно скерувати на активізацію знаннево-змістової та діяльнісно-процесуальної компонент. Таким чином, було

розроблено технологію реалізації дидактичної моделі формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін, яка складалась з трьох етапів та передбачала створення чотирьох дидактичних умов: оптимізація самостійно-пізнавальної діяльності в логіці професійної самоактуалізації студентів; створення інтегративного освітнього простору на основі використання дидактичного потенціалу гуманітарних дисциплін; застосування інформаційно-комунікаційних технологій навчання як засобу інтенсифікації самостійно-пізнавальної діяльності студентів; забезпечення дидактичної адаптивності форм, методів, прийомів і засобів самостійно-пізнавальної діяльності задля індивідуалізації й диференціації цієї діяльності.

Комплекс формувальних впливів було спрямовано на подолання труднощів і перешкод, що було виявлено у процесі діагностування стану сформованості гуманітарної компетентності на контрольному етапі. У процесі створення дидактичних умов формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів було здійснено проміжний контроль, результати якого окреслили початок позитивних зрушень довели необхідність посилення формувальних дидактичних впливів на компоненти гуманітарної компетентності.

Контрольний етап педагогічного експерименту було спрямовано на узагальнення результатів та підведення підсумків дослідної роботи. Аналіз результатів контрольного зрізу доводить суттєве підвищення рівнів сформованості гуманітарної компетентності за всіма компонентами в ЕГ. Достовірність отриманих результатів було перевірено шляхом застосування методів математичної статистики. У КГ, де викладання гуманітарних дисциплін відбувалося за традиційними програмами, показники підвищилися несуттєво, що підтвердило ефективність упровадження технології реалізації дидактичної моделі формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

ВИСНОВКИ

У дисертаційній праці теоретично обґрунтовано й вивчено у практиці вищої школи проблему формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін, що передбачало розроблення й експериментальну перевірку ефективності дидактичної моделі на основі створення відповідного комплексу дидактичних умов.

Узагальнення результатів науково-педагогічного пошуку та дослідно-експериментальної роботи надають підстави для формулювання висновків:

1. На основі аналізу філософської та психолого-педагогічної літератури визначено сутність самостійно-пізнавальної діяльності студентів як дидактичного феномена, уточнено її зміст та описано структуру. Висвітлено основні підходи до тлумачення поняття самостійно-пізнавальної діяльності студентів. На основі дослідження понять: «самостійна робота», «навчальна робота», «пізнавальна діяльність», «пізнавальна активність», «пізнавальна самостійність» – уточнено розуміння «самостійно-пізнавальної діяльності», з'ясовано її види та типи. Досліджено індивідуально-психологічні особливості суб'єктів навчання, що впливають на результативність навчальної діяльності. Розкрито дидактичний потенціал й уточнено дидактичні функції гуманітарних дисциплін у контексті формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів. З'ясовано, що індивідуальні стратегії самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін – це довгостроковий недеталізований інтегрований план реалізації діяльності, спрямованої на самостійне отримання знань, за умови врахування індивідуально-психологічних особливостей особистості студента, метою якого є формування гуманітарної компетентності. Реалізація індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів дає змогу переорієнтувати хід професійної підготовки студента на кінцевий результат, підпорядкувати зміст, форми, методи та прийоми навчання в закладах вищої освіти цільовим настановам, співвіднести їх із загальною метою фахової підготовки спеціаліста.

2. Виявлено сукупність дидактичних умов як основу обґрунтування структурно-функціональної моделі формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін, до яких належать:

- оптимізація самостійно-пізнавальної діяльності в логіці професійної самоактуалізації студентів;
- створення інтегративного освітнього простору на основі використання дидактичного потенціалу гуманітарних дисциплін;
- застосування інформаційно-комунікаційних технологій навчання як засобу інтенсифікації самостійно-пізнавальної діяльності студентів;
- забезпечення дидактичної адаптивності форм, методів, прийомів і засобів самостійно-пізнавальної діяльності задля індивідуалізації й диференціації цієї діяльності.

Дієвість створених дидактичних умов перевірено в процесі викладання й навчання гуманітарних дисциплін (англійської мови, української мови, психології) і доведено із застосуванням методів математичної статистики.

3. Обґрунтовано структурно-функціональні компоненти дидактичної моделі формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін: *мотиваційно-самоактуалізаційну, знаннево-змістову, діяльнісно-процесуальну, рефлексійно-корекційну*.

Розкрито сутність і зміст дидактичного механізму моделювання як основи системного розуміння процесу формування індивідуальних стратегій, схарактеризовано основні принципи й положення педагогічного моделювання.

4. Конкретизовано й описано критерії, показники та рівні сформованості гуманітарної компетентності студентів як функціонального результату реалізації індивідуальних стратегій. Кожну із визначених компонент – мотиваційно-самоактуалізаційну, знаннево-змістову, діяльнісно-процесуальну, рефлексійно-корекційну – було досліджено відповідно рівня її вияву (низький, середній, високий).

Основними критеріями обрано: для мотиваційно-самоактуалізаційної компоненти – наявність стійкої мотивації певного характеру та виду, установка на

продуктивне індивідуальне розв'язування навчально-пізнавальних завдань, інтерес до самостійно-пізнавальної діяльності в гуманітарній сфері; знаннево-змістової – якість, міцність і ґрунтовність програмних і фонових знань; широка обізнаність у гуманітарній сфері; діяльнісно-процесуальної – уміння інтерпретувати набуту навчальну інформацію залежно від певного контексту, прагнення й уміння розширити навчальний контекст; рефлексійно-корекційної – уміння регулювати темп і час виконання пізнавальних завдань, уміння передбачати кінцевий результат, прогнозувати на смисловому рівні, визначати подальші індивідуальні стратегії навчання. Відповідно до кожного критерію визначено єдність конкретизованих показників.

5. Експериментальним шляхом доведено доцільність імплементації структурно-функціональної дидактичної моделі формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін в освітню практику вищої школи. Опрацювання отриманої експериментальної інформації засвідчило недостатній рівень сформованості гуманітарної компетентності студентів і довело необхідність удосконалення й розвитку всіх її компонент. На формувальному етапі педагогічного експерименту реалізовано дидактичні впливи, передбачені розгортанням авторської моделі на основі створення відповідних умов.

На контрольному етапі педагогічного експерименту підведено підсумки дослідної роботи шляхом проведення контрольних зрізів, результати яких засвідчили позитивну динаміку в межах усіх рівнів сформованості гуманітарної компетентності в ЕГ. Установлено існування тісного взаємозв'язку й взаємовпливів між складниками моделі реалізації дидактичних умов формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. За допомогою сучасних методів математичної статистики підтверджено достовірність проведеного дослідження, що підтверджується такими показниками: коефіцієнт згоди Пірсона для мотиваційно-самоактуалізаційної компоненти $\chi^2 = 17,9$,

для знаннєво-змістової компоненти $\chi^2 = 24,5$, для діяльнісно-процесуальної компоненти $\chi^2 = 29,31$, для рефлексійно-корекційної компоненти $\chi^2 = 20,95$.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми організації самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. Подальшої розробки потребують питання генералізації змісту самостійної навчальної діяльності, науково-методичного та психологічного забезпечення системи самостійно-пізнавальної діяльності в умовах неперервної освіти на основі більш широкого впровадження самостійної навчальної діяльності суб'єктів пізнавального процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абакумова И. В., Фоменко В. Т. Дидактические модели образовательного процесса. *Системы образования*. Ростов-на-Дону, 2000. Вып. 3. С. 9–13.
2. Амеліна С. М., Гаманюк В. А. Впровадження європейських освітніх стандартів у систему іншомовної освіти України *Актуальні проблеми філології і методики викладання мов*. Кривий Ріг, 2013. Вип. 9. С. 162–171.
3. Амеліна С. М., Аззоліні Л. С., Беньямінова Н. Є., Гавриш М. М. Рамкова програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України. Київ: Ленвіт, 2014. 90 с.
4. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. 3-е изд. СПб: Питер, 2001. 288 с.
5. Ансофф И. Стратегическое управление / ред. Л. И. Евенко; пер. с англ. Москва: Экономика, 1989. 303 с.
6. Арістова Н. О. Педагогічні умови формування професійної суб'єктності майбутніх філологів. *Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського простору*. Київ: Гнозис, 2016. С. 8–17.
7. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы: учеб.-метод. пособ. Москва: Высшая школа, 1980. 368 с.
8. Байденко В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): метод. пособ. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. 114 с.
9. Бауман З. Индивидуализированное общество / под. ред. В. Л. Иноземцева; пер с англ. Москва: Логос, 2005. 390 с.
10. Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. Москва: Художественная литература, 1975. 504 с.
11. Белоусова Л. И., Олефиренко Н. В. Дидактический потенциал цифровых образовательных ресурсов для младших школьников. *Образовательные технологии и общество*. Казань, 2013. Вып.1. С. 586–598.
12. Беспалько В. П. Природообразная педагогика. Москва: Народное образование, 2008. 512 с.

13. Бермус А.Г. Компетентностный подход как методологическое основание модернизации образовательных систем. *Формирование компетентностного подхода в подготовке специалиста на основе совершенствования образовательных технологий и развития социального партнерства* материалы регионал. научно-практ. Конф. (Азов: Изд-во Азовского технологического института, 2005. С. 8 – 10.
14. Бех І. Д. Становлення професіонала в сучасних соціальних умовах. *Педагогіка толерантності*. 2001. № 4. С. 157–162.
15. Библер В. С. На гранях логики культуры: книга избранных очерков. Москва: Русское феноменологическое общество, 1997. 440 с.
16. Биков В. Ю., Жук Ю. О. Теоретико-методологічні засади моделювання навчального середовища сучасних педагогічних систем. *Інформаційні технології і засоби навчання*. Київ: Атіка, 2005. С. 5–15.
17. Биков В. Ю., Литвинова С. Г., Мельник О. М. Ефективність навчання з використанням електронних освітніх ігрових ресурсів у початковій школі. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Т. 62. Вип. 6. С. 34–46.
18. Биков В. Ю., Спірін О. М. Роль наукової школи академіка М. М. Жалдака в інформатизації середньої і вищої педагогічної освіти України. *Інформаційні технології і засоби навчання*. Київ, 2017. Т. 60. Вип 4. С. 1–16.
19. Биков В. Ю., Спірін О. М., Лупаренко Л. А. Відкриті web-орієнтовані системи моніторингу впровадження результатів науково-педагогічних досліджень. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2014. № 1. С. 3–25.
20. Богатырев А. И., Устинова И. М. Теоретические основы педагогического моделирования: сущность и эффективность. URL: http://www.rusnauka.com/SND/Pedagogica/2_bogatyrev%20a.i..doc.htm (дата звернення: 19.01.2018).
21. Божович Е. Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы. *Вопросы психологии*. 1997. №1. С. 33–44.
22. Бондаревська О. М. Аналіз компонентів гуманітарної компетентності студентів у процесі формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності. *Становлення і розвиток педагогіки: матеріали II міжнар. наук-практ.*

конф. (м. Харків, 16-17 лют. 2018 р.). Херсон: Видавництво «Молодий вчений», 2018. С. 40–42.

23. Бондаревська О. М. Дидактичні умови формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів. *Молодь і ринок*. 2016. № 9. С. 110–114.

24. Бондаревська О. М. Дидактичні умови як структурно-функціональні компоненти дидактичної моделі формування індивідуальних стратегій самостійної діяльності студентів. *Пріоритетні напрями розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук*: матеріали міжнар. наук-практ. конф. (м. Одеса, 12-13 серп. 2016 р.). Одеса, 2016. С. 144.

25. Бондаревська О. М. Індивідуалізація навчання та індивідуальні стратегії самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі викладання іноземних мов. *Perspectives of research and development: Collection of scientific articles*. SAUL Publishing Ltd, Dublin, Ireland, 2017. P. 116–119.

26. Бондаревська О. М. Моделювання як теоретичний метод у процесі формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів на заняттях з іноземної мови. *Молодь і ринок*. 2016. № 11-12. С. 127–130.

27. Бондаревська О. М. Методологічні підходи до розв'язання проблеми формування самостійно-пізнавальної діяльності студентів. *Педагогіка вищої та середньої школи*. Кривий Ріг, 2015. Вип. 44. С. 14–17.

28. Бондаревська О. М. Моделювання у процесі формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів на заняттях з іноземної мови. *Іноземна мова як засіб мобільності майбутніх фахівців*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Кривий Ріг, 1-2 бер. 2017 р.). Кривий Ріг: Видавничий центр ДВНЗ «КНУ», 2017. С. 49–50.

29. Бондаревська О. М. Особливості використання інформаційних технологій у процесі формування самостійно-пізнавальної діяльності студентів. *Стратегії та інновації: актуальні управлінські практики*: матеріали II міжнар. наук-практ. конф. (м. Кривий Ріг, 13 квіт. 2017 р.). Кривий Ріг: ДонНУЕТ ім. М. Туган-Барановського, 2017. С. 102–104.

30. Бондаревська О. М. Особливості організації навчання гуманітарних дисциплін у контексті формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів. *Розвиток промисловості та суспільства*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Кривий Ріг, 25-27 трав. 2016 р.). Кривий Ріг, 2016. Т. 2. С. 8.

31. Бондаревська О. М. Пізнавальна діяльність студента як педагогічна категорія. *Ольвійський форум – 2014: стратегії країн Причорноморського регіону в геополітичному просторі*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Миколаїв, 4-7 черв. 2014 р.). Миколаїв: Видавництво ЧДУ ім. Петра Могили, 2014. С. 132–133.

32. Бондаревська О. М. Психолого-педагогічна проблема розуміння сутності самостійно-пізнавальної діяльності студентів. *Сталий розвиток промисловості та суспільства*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Кривий Ріг, 20-22 трав. 2015 р.). Кривий Ріг, 2015. Т. 2. С. 11–12.

33. Бондаревська О. М. Реалізація положень компетентнісного підходу у процесі формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів. *Вісник Дніпропетровського університету ім. Альфреда Нобеля*. Дніпропетровськ, 2015. Т. 2. Вип. 10. С. 114–119.

34. Бондаревська О. М. Структура дидактичної моделі формування індивідуальних стратегій студентів у процесі викладання іноземних мов. *Вісник Дніпропетровського університету ім. Альфреда Нобеля*. Дніпропетровськ, 2017. Т. 1. Вип. 13. С. 144–149.

35. Бондаревська О. М. Сутнісне розуміння самостійно-пізнавальної діяльності студентів як психолого-педагогічна проблема. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2015. № 52. С. 64–69.

36. Бондаревська О. М. Технологія реалізації дидактичної моделі індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. *Актуальні проблеми сучасної науки*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 8-9 черв. 2018 р.). Київ, 2018. С. 7–8.

37. Бондаревська О. М. English for Industrial Engineering. Навчальний посібник до вивчення дисципліни «Іноземна (англійська) мова» для студентів спеціальності 133 Галузеве машинобудування спеціалізації «Обладнання переробних і харчових

виробництв» та спеціальності 142 «Енергетичне машинобудування» спеціалізації Холодильні машини і установки. Кривий Ріг : ДонНУЕТ, 2017. 165 с.

38. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностного образования / Евгения Васильевна Бондаревская. – Ростов-на-Дону : Учитель, 2000. – 320 с.

39. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. *Педагогика*. 2003. №10. С. 23–28.

40. Бородулина М. К. Роль и место самостоятельной работы в системе обучения иностранному языку в языковом вузе. *Методика преподавания иностранных языков в вузе*. Москва, 1973. Вып. 86. С. 5–17.

41. Бордовский Г. А., Кондратьев А. С., Чоудери А. Д. Р. Физические основы математического моделирования: учеб пособ. Москва: Академия, 2005. 320 с.

42. Буденко Т. В. Будущее образования: уроки неопределенности URL: <https://biz.liga.net/all/all/article/budushchee-obrazovaniya-uroki-neopredelennosti-4073923> (дата звернення: 24.02.2018).

43. Бунтурі Ю. В., Каніщева О. В., Вовк М. А., Лютенко І. В. Адаптивне навчання, як один з перспективних напрямків у сучасній інформаційній навчальній системі. *Інформаційні технології в економіці, екології, медицині та освіті*. 2017. Вип. 2. С. 155–162. URL: <http://www.hups.mil.gov.ua/periodic-app/article/17412/ukr> (дата звернення: 04.02.2018).

44. Буров А. И. Эстетическая сущность искусства. Москва: Искусство, 1956. 292 с.

45. Буряк В. К. Методологічний аспект побудови навчального процесу. *Вища школа*. 2007. № 1. С. 19.

46. Василюк Т. Г. Дидактичні засади формування соціальної компетентності студентів педагогічних університетів у процесі навчання гуманітарних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / ТНПУ. Тернопіль, 2017. 285 с.

47. Васьківська Г. О. Генеза диференційованого навчання: дидактичний аспект. *Диференціація у шкільній освіті: історичний досвід і сучасні технології*. Київ: Інститут педагогіки, 2018. С. 16–20.

48. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2003. 1728 с.

49. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: материалы к четвертому заседанию методол. семинара 16 ноября 2004 г. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 84 с.
50. Вершинина Н. А. Структура педагогики: Методология исследования: монография. СПб.: ООО Изд-во "Лема", 2008. 313с.
51. Вища освіта України і Болонський процес: навч. посіб./ ред. В. Г. Кремень. Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2004. 384 с.
52. Вітвицька С. С. Моделі ступеневої педагогічної освіти західноєвропейських країн, США та України: порівняльний аналіз. *Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку*: монографія / за заг. ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Видавництво ЖДУ, 2008. С. 71–103.
53. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Москва: Педагогика, 1991. 480 с.
54. Гаврутенко Л. А. Структурно-функціональна модель формування професійних вмінь майбутніх молодших спеціалістів економічного профілю. *Вісник Національного авіаційного університету*. Київ, 2015. № 6. С. 85–90.
55. Гаязов А. С. Индивидуальные траектории образования личности. URL: <http://docplayer.ru/36819866-Individualnye-traektorii-obrazovaniya-lichnosti.html> (дата звернення: 12.04.2018).
56. Гебос А. И. Психология познавательной активности учащихся (в обучении). Кишинев: Штиинца, 1975. 104 с.
57. Гез Н. И., Ляховицкий М. В., Миролубов А. А., Методика обучения иностранным языкам. Москва: Высш. шк., 1982. 373 с.
58. Герасименко Н. О. Дидактичні умови організації самостійної роботи студентів педагогічних університетів в процесі навчання іноземних мов: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / КДПУ. Кривий Ріг, 2012. 215 с.
59. Герасимова І. Г., Дерун В. Г. Гуманізація вищої освіти: досвід і проблеми. Вінниця, 2012. 112 с.
60. Гербарт Й. Ф. Загальна педагогіка, виведена з цілей виховання. Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія / За ред. Є. Коваленко. Київ: Центр навчальної літератури, 2006. С. 336–359.

61. Гончаренко С. У., Мальований Ю. І. Гуманітаризація загальної середньої освіти. *Початкова школа*. 1995. № 3. С. 4–10.
62. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / гол. ред. С. Головка. Київ: Либідь, 1997. 373 с.
63. Горылев А. И., Пономарева Е. А., Русаков А. В. Методология TUNING: компетентностный подход при определении содержания образовательных программ. URL: http://www.unn.ru/books/met_files/gor_pon_rus_activ.pdf (дата звернення: 17.10.2017).
64. Граничина О. А. Математико-статистические методы психолого-педагогических исследований. СПб: ВВМ, 2012. 115 с.
65. Гук О. Ф. Гуманізація освітнього процесу у вищому навчальному закладі. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. Київ, 2012. № 14. С. 179–181.
66. Гулай О. І. Компетентнісний підхід як основа нової парадигми освіти. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Педагогічні науки*. Хмельницький. 2009. № 2. С. 41–52.
67. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., Шевченко Л. С. Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід : навч. посіб. Вінниця, 2012. 348 с.
68. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения: монография Москва: Интор, 1996. 544 с.
69. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность. *Народное образование*. 2002. № 2. С. 55–60.
70. Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття»). Київ: Райдуга, 1994. 61 с.
71. Дистервег А. В. Избранные педагогические сочинения / пер. с нем. Москва: Учпедгиз, 1956. 378 с.
72. Дмитренко Т. О., Копилова С. В. Концептуальні засади адаптивної системи професійної підготовки магістрів соціальної роботи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя: КПУ, 2015. Вип. 43. С. 501–508.

73. Дорохіна І. В. Дидактичні засади формування індивідуально-особистісного стилю пізнавальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / КДПУ. Кривий Ріг, 2011. 257 с.

74. Дрогайцев О. І. Формування інформаційної компетентності студентів вищих навчальних закладів у процесі навчання гуманітарних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / КДПУ. Кривий Ріг, 2009. 333 с.

75. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы: учеб. пособ. Минск: БГУ, 1981. 383 с.

76. Коваленко Є. І. Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія: Навчальний посібник / Укладач і автори вступних статей Є. І. Коваленко, Н. І. Белкіна. За заг. ред. Є. І. Коваленко. – Київ: Центр навчальної літератури, 2006. – 664 с.

77. Євсович Р. В. Гуманізація та гуманітаризація вищої освіти в Україні: історичний аспект. *Духовність особистість: методологія, теорія і практика*. 2012. № 5. С. 70–86.

78. Євтушенко Н. І. Формування пізнавальної самостійності майбутніх учителів у процесі навчання гуманітарних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / КДПУ. 2011. 274 с.

79. Жалдак Мирослав Іванович. URL: <http://www.zhaldak.npu.edu.ua/zhyttievyyishliakh> (дата звернення: 24.03.2018).

80. Желясков В. Я. Дидактичне забезпечення процесу навчання майбутніх перекладачів на засадах компетентнісного підходу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / КДПУ. 2010. 240 с.

81. Заболоцька О. О. Теоретико-методичні засади формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників у професійній підготовці : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 Одеса, 2007. 42 с.

82. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. д-р пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. 273 с.

83. Задорожна І. П. Організація самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови з практичної мовної підготовки : монографія. Тернопіль : ТНПУ, 2011. 414 с.

84. Зайцева О. І. Моделювання процесів самоорганізації в складних соціально-економічних системах. *Вісник Хмельницького Національного університету. Економічні науки*. Хмельницький, 2013. № 2. С. 204–207.

85. Закон України «Про освіту»: URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 26.04.2018).

86. Заскалета С. Г. Організація самостійної пізнавальної діяльності студентів сільськогосподарського інституту (за матеріалами вивчення іноземних мов): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інст. пед. і псих. проф. освіти АПН України. Київ, 2000. 167 с.

87. Зверева Н. Г. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов студентов педвуза на основе комплексной психолого-педагогической диагностики: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / ЯГПУ. Ярославль, 2008. 232 с.

88. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : учебн. пособ. Москва : Педагогика, 2005. 345 с.

89. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник. изд. 2-е, доп., испр. и перераб. Москва: Логос, 2000. 384 с.

90. Зязюн І. А. Гуманізм освіти ХХІ століття: філософсько-психологічний аспект. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. 2002. №2. С. 23–24.

91. Іванова С. М. Наукова електронна бібліотека НАПН України як засіб інформаційно-аналітичної підтримки педагогічних досліджень. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2015. № 6. С. 11–15.

92. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 512 с.

93. Іноземні мови ХХІ століття: професійні комунікації та діалог культур. Кривий Ріг: Видавець ФОП Чернявський Д.О.; ДонНУЕТ, 2016. 188 с.

94. Ишков А. Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности. Москва: Издательство АВС, 2004. 224 с.

95. Кадемія М. Ю., Шахіна І. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі: навч. посіб. Вінниця: ТОВ «Планер», 2011. 220 с.

96. Кальдерон А. Якою стане вища освіта до 2040 року. URL: http://osvita.ua/vnz/high_school/47910/ (дата звернення: 26.04.2018).

97. Каньковський І. Є. Індивідуальні освітні траєкторії як необхідність сучасного процесу професійної підготовки фахівця. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*. 2013. Вип. 4. С. 62–65. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Profos_2013_4_16 (дата звернення: 24.04.2018).

98. Капитонова Т. А. Развитие познавательной самостоятельности младших школьников: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Саратовский гос. ун-т им. Н. Г. Чернышевского. Саратов, 1996. 20 с.

99. Карпюк В. А. Дидактичні умови інтеграції навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності студентів на засадах компетентнісного підходу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Тернопільській нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2013. 253 с.

100. Кобися В. М., Зарічанська Н. В., Боблієнко О. П. Створення і використання електронного підручника для вивчення іноземної мови. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Т. 61. № 5. С. 15–23.

101. Ковальова К. Ю. Вимоги до організації самостійної роботи студентів педагогічних університетів у контексті Болонського процесу. URL: <http://vuzlib.com/content/view/412/84/> (дата звернення: 24.04.2018).

102. Ковальчук В. І. Тенденції інноваційного розвитку сучасної школи в Україні. *Імідж сучасного педагога*. 2015. № 7. С. 3–6.

103. Кодлюк Я. П. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх педагогів як пріоритет модернізації вищої освіти України. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики: монографія / за заг. ред. О. В. Овчарук*. Київ: К.І.С., 2004. С. 10–11.

104. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение: учеб. пособ. Харьков: Вища школа, 1990. 248 с.

105. Кокун О. М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіологічний аспект забезпечення діяльності : монографія. Київ: Міленіум, 2004. 265с.

106. Колесніченко Л. А., Борисенко Л. Л. Основи психології та педагогіки: навч.-метод. посіб. Київ: КНЕУ, 2002. 157 с.

107. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Москва: Педагогика, 1982. Т. 1. 656 с.

108. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики: монографія / за заг.ред. О. В. Овчарук. Київ: К. І. С., 2004. 112 с.

109. Кондрашова Л. В. Высшая педагогическая школа и Болонский процесс: реалии и перспективы: монография. Кривой Рог: КГПУ; ИВИ, 2007. 474 с.

110. Конюхова Н. А. Особливості організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів. *Теорія та методика управління освітою*. 2010. №4. С. 13–23.

111. Костецька М. В. Основні тенденції розвитку вищої освіти. *Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Педагогічні та історичні науки*. Київ, 2014. Вип. 117. С. 74–82.

112. Король В. М., Савченко О. П. Самостійна робота студентів університету як складова підготовки майбутнього фахівця. *Організація самостійної роботи студентів* / за ред. В. М. Король, В. П. Мусієнко, Н. Т. Токова. Черкаси: Видавництво ЧДУ, 2003. С. 9–29.

113. Коростіянець Т. П. Індивідуальна освітня траєкторія – освітня програма студента. *Науковий вісник Донбасу* 2013. № 1. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2013_1_18 (дата звернення: 04.02.2018).

114. Коцюба Р. Б. Використання віртуальних навчальних програм при вивченні іноземної мови професійного спрямування. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2013. Т. 37. № 5. С. 56–61.

115. Краевский В. В. Методология педагогического исследования: пособ. для пед.-исслед. Самара: СамГПИ, 1994. 165с.

116. Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения. Дидактика и методика. Москва: Академия, 2007. 352 с.

117. Круглов В. BETT: Сім трендів сучасних технологій навчання. URL: http://lb.ua/blog/victor_kruglov/357429_bett_sim_trendiv_suchasnih.html (дата звернення: 24.04.2018).

118. Крючков Г. В. Гуманістичний підхід у навчанні іноземній мові. *Іноземна мова у навчальних закладах*. 2003. № 1. С. 6.
119. Кудашева М. А. К вопросу о мотивах изучения иностранного языка учащимися старших классов. *Иностранные языки в школе*. 1975. № 5. С. 45– 53.
120. Кузьменко В. В., Гончаренко Л. А. Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи: навч. посіб. Херсон: РПО, 2006. 92 с.
121. Кузьмина М. С. Модернизация обучения иностранным языкам в вузе. Балашов: БСТУ, 2002. 237 с.
122. Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г. С. Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся. Москва: Педагогика, 1971. 112 с.
123. Куц М. О. Педагогічні технології навчання іноземних мов студентів у вищих технічних навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Тернопільській нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2017. 253 с.
124. Лапіна В. О. Навчальний діалог як засіб формування мовленнєвої компетентності студентів технічного вищого навчального закладу в процесі вивчення іноземних мов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / КДПУ. Кривий Ріг, 2015. 208 с.
125. Лекції з педагогіки вищої школи: навч. посіб. / за ред. В. І. Лозової. Харків: ОВС, 2006. 496 с.
126. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность: учеб. пособ. 2-е изд. Москва: Политиздат, 1977. 304 с.
127. Лернер И. Я. Дидактические основы формирования познавательной самостоятельности учащихся при изучении гуманитарных дисциплин: автореф. ... д-ра пед. наук: 13.00.73 / Москва, 1971. 38 с.
128. Литовкина С. В. Формирование умений самоконтроля у студентов экономических специальностей в процессе самостоятельной работы в ВУЗе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Магнитогорский гос. ун-т. Магнитогорск, 2010. 200 с.
129. Локк Дж. Опыт о человеческом разумении. Москва: Директ-Медиа, 2002. 1417 с.

130. Лузік Е. В. Інтегративний навчальний курс як теоретико-методологічна основа професійного становлення творчої особистості фахівця в системі вищої технічної освіти. *Вісник Національного авіаційного університету*. 2010. № 3. С. 4–12.

131. Луценко В. В. Організація самостійної роботи студентів в умовах особистісно орієнтованого навчання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00. 04 / Харківський держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. Харків, 2002. 252 с.

132. Ляудис В. Я., Ильясов И. И., Мальская О. Е., Можаровский И. Л. Формирование учебной деятельности: монография. Москва: МГУ, 1989. 240 с

133. Максименко С. Д., Соловієнко В. О. Загальна психологія: навч. посіб. Київ: МАУП, 2000. 256 с.

134. Малафіїк І. В. Дидактика: навч. посіб. Київ: Кондор, 2005. 397 с.

135. Малихін О. В. Академічне консультування в умовах дистанційного навчання. *Молодий вчений*. 2015. № 11. С. 44–48.

136. Малихін О. В. Гносеологічне визначення сутності моделі та процесу моделювання. *Молодь і ринок*. 2016. № 9. С. 26–29.

137. Малихін О. В. Інформаційно-навчальне середовище як засіб ефективної організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Педагогіка*. Тернопіль, 2010. Вип. 3. С. 33–38.

138. Малихін О. В. Компетентнісний підхід у навчанні іноземної мови студентів філологічних спеціальностей. *Молодий вчений*. 2016. № 12.1. С. 462–465.

139. Малихін О. В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: теоретико-методологічний аспект: монографія. Кривий Ріг: Видавничий дім, 2009. 307 с.

140. Малихін О. В. Психологічні основи організації самостійної навчальної діяльності студентів в умовах вищого педагогічного закладу освіти. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*. 2006. № 31. С. 104–111.

141. Малихін О. В. Сутність феномену «Стратегії навчання» у фаховій підготовці студентів філологічних спеціальностей. *Вісник Чернігівського*

національного педагогічного університету. Педагогічні науки. Чернігів, 2016. Вип.133. С. 120–123.

142. Малихіна С. В. Обґрунтування доцільності створення та впровадження технології реалізації ієрархічно-рівневої моделі дидактичної інтенсифікації навчальної діяльності студентів. *Молодь і ринок*. 2015. № 12. 46–52.

143. Малоіван М. В. дидактичні умови індивідуалізації самостійної навчальної діяльності студентів філологічних спеціальностей засобами інформаційних технологій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Тернопільській нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2016. 221 с.

144. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва : Наука, 1986. 135 с.

145. Марущак А. О. Індивідуалізація навчально-виховного процесу шляхом диференціації навчання: методичні основи використання різнорівневих завдань: урок технології. *Трудове навчання в школі*. 2013. № 17. С. 21–29.

146. Матушанский Г. У., Завада Г. В., Романова Л. М. Моделирование повышения квалификации преподавателя высшей школы на траектории ассистент – старший преподаватель – доцент. *Alma Mater (Вестник высшей школы)*. 2011. № 3. С. 40–42.

147. Мацко Л. А., Прищак М. Д. Основи психології та педагогіки: навч. посіб. Вінниця: ВНТУ, 2009. 158 с.

148. Мельник С. П. Моделювання діяльності інноваційного навчального закладу – Школи сприяння здоров'ю. *Рідна школа*. 2006. № 4. С. 25–29.

149. Методические рекомендации по проектированию оценочных средств для реализации многоуровневых образовательных программ ВПО при компетентностном подходе / Богословский В. А. и др. Москва: МГУ, 2007. 148 с.

150. Метешкін К. О., Гурова К. Д. Інструментальні засоби та механізми їх використання для побудови індивідуальних траєкторій навчання. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2009. № 1. URL: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em6/emg.html> (дата звернення: 24.04.2018).

151. Мешко Г. М. Формування індивідуального стилю педагогічного спілкування у майбутніх учителів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Тернопільський держ. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 1998. 203 с.

152. Михайлов А. В. С истории характера *Человек и культура: Индивидуальность в истории культуры*. Москва, 1990. С. 43–72.
153. Миронов В. Социально-гуманитарное образование сегодня: проблемы и перспективы. *Социально-гуманитарные знания*. 2001. № 3. С. 16–24.
154. Мишак О. О. Актуалізація гуманістичної складової у змісті навчання майбутніх біотехнологів агропромислової галузі. *Перший незалежний науковий вісник*. Київ, 2017. № 18. С. 32–35.
155. Мішеніна Т. М. Формування дидактичної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. ... доктора пед наук ; 13.00.09; Інститут педагогіки НАПН України. К., 2013. 469 с.
156. Молибог А. Г. Вопросы научной организации педагогического труда в высшей школе. 2-е изд., доп. Минск: Вышэйшая школа, 1975. 288 с.
157. Морська Л.І. Навчання іноземних мов з використанням інформаційних технологій як нова форма організації навчального процесу. *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова*. Київ, 2007. Вип. 16. С. 157–165.
158. Морська Л. І. Сутність і визначення комунікативних стратегій у професійному дискурсі. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Педагогіка*. Тернопіль, 2012. № 3. С. 67–74.
159. Національна програма вивчення та популяризації іноземних мов «Україна speaking». URL: <http://www.imzo.gov.ua/wp-content/uploads/2015/11/Natsionalna-programa-vivchennya-ta-populyarizatsiyi-inozemnih-mov-dopovidach-Pavlo-Hobzey.pdf> (дата звернення: 10.10.2016).
160. Немов Р. С. Психология. Словарь-справочник: в 2 ч. Москва: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. Ч. 2. 352 с.
161. Ничкало Н. Г. Розвиток професійної освіти і навчання в контексті Європейської інтеграції. *Педагогіка і психологія*. 2008. № 1. С. 57–69.
162. Новейший психолого-педагогический словарь / сост. Е. С. Рапацевич. Минск : Современная школа, 2010. 927 с.

163. Овсяннікова Т. В. Модель формування міжкультурної компетентності студентів немовного вузу. *Славянская педагогическая культура*. 2010. № 9. С. 52–56.
164. Огурцов А. П. Альтернативные модели анализа состояния: рефлексия и понимание. *Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования*. Новосибирск: Наука, 1987. С. 13–19.
165. Околович О. В. Підготовка вчителя іноземної мови у вищих педагогічних навчальних закладах України (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Дрогобицький держ. пед. ун-т ім. Івана Франка. Дрогобич, 2014. 200 с.
166. Оконь В. Основы проблемного обучения. Москва: Просвещение, 1968. 208 с.
167. Олендр Т. М. Моніторинг якості природничої освіти в університетах США: монографія / Т. Олендр, А. Степанюк Тернопіль : Вид-во «Вектор», 2018. 276 с.
168. Опалюк Т.Л. Дидактичний потенціал гуманітарних дисциплін щодо формування соціальної рефлексії майбутніх вчителів. *Молодий вчений*. 2017. №12. – С. 433-437. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/12/102.pdf> (Дата звернення: 14.04.2018)
169. Орішко Н. К. Індивідуальні стратегії самовдосконалення особистості в юнацькому віці: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Київський ун-т ім. Бориса Грінченка. Київ, 2017. 20 с.
170. Остапенко С. А. Дидактичні умови формування соціальної компетентності студентів філологічних спеціальностей у процесі самостійної навчальної діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / ДВНЗ «КНУ» КПІ. Кривий Ріг, 2012. 324 с.
172. Ошорова Н. Б. Формирование познавательной самостоятельности младших школьников в условиях личностно-ориентированного образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Бурятский гос. ун-т. Улан-Удэ, 2001. 196 с.
173. Павелків Р. В. Загальна психологія: підручник. Київ: Кондор, 2009. 576 с.
174. Павленко І. С. Формування загальнокультурної компетентності учнів старшої школи у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09; Інститут педагогіки НАПН України. К., 2014. 370 с.

175. Палеха О. М. Організація самостійної позааудиторної роботи майбутніх учителів іноземної мови у вищих навчальних закладах Великої Британії: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Нац. авіац. ун-т. Київ, 2016. 21 с.
176. Пальчевський С. С. Педагогіка: навч. посіб. Київ: Каравела, 2007. 576 с.
177. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / за ред. З. Н. Курлянд. Київ: Знання, 2005. 399 с.
178. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособ. / ред. М. Буланова-Топоркова. Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. 544 с.
179. Педагогическая энциклопедия: в 4 т. / ред. И. А. Каиров, Ф. Н. Петров. Москва: Советская энциклопедия, 1965. Т. 2. 911 с.
180. Пермяков О. А., Морозов В. В. Короткий термінологічний словник з педагогіки. Кривий Ріг: Видавничий дім, 2007. 116 с.
181. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Москва: Педагогика, 1981. Т. 2. 416 с.
182. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. Москва: Педагогика, 1980. 240 с.
183. Пикельная В. С. Теория и методика моделирования управленческой деятельности (школоведческий аспект): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Криворожский пед. ин-т. Кривой Рог, 1993. 374 с.
184. Пиндик О. Г. Педагогічні умови розвитку пізнавальної активності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю (на матеріалі вивчення іноземної мови): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2003. 21 с.
185. Письменна М. В. Індивідуальний підхід до навчання учнів розв'язувати розрахункові задачі з хімії. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка. Педагогічні науки*. 2012. Вип. 109. С. 117–123. (дата звернення: 24. 02. 2018).
186. Плигин А. А. Умение учиться и познавательные стратегии школьника. *Начальная школа. Плюс до и после*. 2008. № 8. С. 81–85.

187. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Професійне становлення особистості студента як майбутнього фахівця з вищою освітою. *Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи: підручник. 2-ге вид.* Київ: Каравела, 2008. С. 75–94.

188. Полякова В.Я. Дидактичні засади організації самостійної навчальної діяльності учнів старшої школи : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Тернопільській нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2015. 251 с.

189. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики* / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: К. І.С., 2004. С. 66–72.

190. Пометун О. І. Методика навчання історії в школі / О. І. Пометун, Г. О. Фрейман. – К. : Генеза, 2005. – 328 с.

191. Професійна освіта: словник / уклад. : С. У. Гончаренко, І. А. Зязюн, Н. Г. Ничкало. Київ: Вища школа, 2000. 380 с.

192. Психологія: навч. посіб. / О. В. Винославська та ін.; за наук. ред. О. В. Винославської. Київ: ІНКОС, 2005. 352 с.

193. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие, реализация / пер. с англ. Москва: Когито - Центр, 2002. 396 с.

194. Реан А. А., Кудашев А. Р., Баранов А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. Санкт-Петербург: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2006. 479 с.

195. Розов Н. С. Философия гуманитарного образования: Ценностные основания и концепция базового гуманитарного образования в высшей школе. Москва: Исслед. центр пробл. качества подгот. специалистов, 1993. 193 с.

196. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Москва: Педагогика, 1973. 424 с.

197. Ж.-Ж. Руссо: pro et contra. Идеи Жан-Жака Руссо в восприятии и оценке русских мыслителей (1752-1917) / сост. А. А. Златопольская. Москва: Издательство Русской христианской гуманитарной академии, 2005. 798 с.

198. Салмина Н. Г. Знак и символ в обучении. Москва: Издательство МГУ, 1988. 288 с.

199. Секрет І. В. Формування іншомовної компетентності студентів вищих технічних навчальних закладів в умовах дистанційної освіти: монографія. Дніпродзержинськ: ДДТУ, 2011. 386 с.

200. Сергеєнкова О. П., Столярук О. П., Коханова О. П., Пасека О. В. Загальна психологія: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 296 с.

201. Сердюк Т. В. Інтерактивні технології навчання суспільних дисциплін як засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / КДПУ. Кривий Ріг, 2010. 20 с.

202. Сікорська Л. В. Індивідуалізація навчання іноземної мови. *Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Педагогіка*. Тернопіль, 2002. Вип. 7. С. 121–124.

203. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. Санкт-Петербург: Речь, 2010. 350 с.

204. Сіняговська І. Ю. Формування пізнавальної самостійності студентів педагогічного університету в процесі навчання іноземної мови: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / КДПУ. Кривий Ріг, 2011. 243 с.

205. Скаткин М. Н. Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении. Москва: Просвещение, 1985. 144 с.

206. Слостенин В. А. Гуманитарная культура специалиста. *Магістр*. 1991. №4. С. 3–22.

207. Слободянюк Н. О. Моделирование основных параметров модели ДФА страховой компании. *Вісник Одеського національного університету. Економіка*. Одеса, 2016. Т. 21. Вип. 6. С. 172–176.

208. Словник іншомовних слів / уклад. С. М. Морозов, Л. М. Шкарапуца. Київ: Наукова думка, 2000. 680 с.

209. Сманцер А. П., Кондрашова Л. В. Гуманизация педагогического процесса в современной школе: история и современность: учеб.-метод. пособ. для студ. Минск: Беспринт, 2001. 308 с.

210. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособ. Москва: Академия, 2001. 304 с.
211. Смирнова М. І. Дидактичні засади організації самостійної роботи з іноземної мови студентів вищих економічних навчальних закладів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т вищ. освіти АПН України. Київ, 2005. 287 с.
212. Смольнікова О. Г. Розвиток автономного навчання іноземних мов у вищих закладах освіти Великої Британії (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2017. 22 с.
213. Солдатенко М. М. Теоретико-методологічні основи розвитку самостійної пізнавальної діяльності майбутнього вчителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т пед. і псих. проф. освіти АПН України. Київ, 2007. 21 с.
214. Сохор А. М. Объяснение в процессе обучения: Элементы дидактической концепции. Москва: Педагогика, 1988. 128 с.
215. Стадник Г. В. Стратегія посилення самостійної роботи студентів у контексті приєднання України до Болонського процесу: матеріали всеукр. наук.-метод. конф., 14-15 груд. 2004 р. Харків: ХНАМГ, 2004. 243 с
216. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология: учеб. пособ. Москва: Айрис-пресс, 2006. 112 с.
217. Стратегії інтенсифікації вищої гуманітарної освіти в Україні та країнах ЄС: монографія / О. В. Малихін та ін. Київ: НУБіП України, 2017. 388 с.
218. Суртаева Н. Н. Нетрадиционные образовательные технологии. 2-е изд., доп. Новокузнецк: ИПК, 2003. 162 с.
219. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. Київ: Радянська школа, 1976. Т. 3. 671 с.
220. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология: учеб. пособ. Москва: Академия, 1998. 288 с.
221. Танько Є. В. Організація самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів як основа підготовки майбутніх фахівців. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя. 2013. Вип. 30. С. 362–367.

222. Тарасюк В. Н. Формирование организованности у студентов пединститутков: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Моск. обл. пед. ин-т. Москва, 1972. 20 с.
223. Тарнавська Т. В. Використання інформаційних технологій у системі професійної підготовки дослідницького університету на основі системного підходу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми. 2013. Вип. 6. С. 34–43.
224. Тархова Л. А. Формування пізнавальної самостійності майбутніх перекладачів у процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського, 2006. Одеса. 270 с.
225. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. Москва: Издательство АПН РСФСР, 1961. 536 с.
226. Терещук Г. В. Індивідуалізація навчання в контексті ідей концепції нової української школи. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. ім. В. Гнатюка. Педагогіка*. Тернопіль. 2017. Вип. 2. С. 6–16.
227. Удовіченко Г. М. Формування предметних компетентностей студентів філологічних спеціальностей у процесі вивчення гуманітарних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / ДВНЗ «КНУ» КПІ. Кривий Ріг, 2012. 200 с.
228. Українська психологічна термінологія: словник-довідник / авт.-уклад. С. І. Болтівець, Н. В. Слободяник, М.-Л. А. Чепа, Н. В. Чепелева; за ред. М.-Л. А. Чепи. Київ, 2010. 302 с.
229. Унт И. Э. Дифференциация и индивидуализация обучения Москва: Педагогика, 1990. 192 с.
230. Управление познавательной деятельностью учащихся / под ред. П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. 262 с.
231. Усова А. В. Влияние системы самостоятельных работ на формирование у учащихся научных понятий: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00. 02 / Челябинский гос. пед. ун-т. Челябинск, 1969. 481 с.
232. Ушаков А. А. Проектирование интегративной профессионально-развивающей образовательной среды. *Фундаментальные исследования*. 2013. № 8. С. 1212–1216.

233. Ушинський К. Д. Педагогічні ідеї. Київ: Освіта, 2016. 205 с.
234. Фейерабенд П. Против метода. Очерк анархистской теории познания; пер. с англ. А. Л. Никифорова. Москва: АСТ; Хранитель, 2007. 413 с.
235. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / пер. с англ. Санкт-Петербург: Ювента, 1999. 317 с.
236. Философский словарь / под. ред. И. Т. Фролова. Изд. 6-е перераб. и доп. Москва: Политиздат, 1991. 560 с.
237. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. Київ: Академія наук УРСР, 1973. 600 с.
238. Фрейджер Р., Фейдимен Д. Личность: теории, эксперименты, упражнения. Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2006. 704 с.
239. Фридман Л. М. Педагогический опыт глазами психолога: кн. для учит. Москва: Просвещение, 1987. 224 с.
240. Фромм Э. Человек для самого себя / пер. с англ. Э. Спировой Москва: АСТ, 2008. 349 с.
241. Хайрутдинов Д. Навыки XXI века: новая реальность в образовании. URL: http://erazvities.org/article/navyki_xxi_veka_novaja_realnost (дата звернення: 26.04.2018).
242. Харламов И. Ф. Педагогика в вопросах и ответах: учеб. пособ. Москва: Гардарики, 2001. 253 с.
243. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. 2-е. узд. Питер; Москва: Смысл, 2003. 860 с.
244. Хоменко О. В. Тенденції іншомовної підготовки студентів економічних спеціальностей у контексті глобалізації: теоретико-методологічний аспект: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т вищ. освіти. Київ, 2015. 21 с.
245. Хуторської А. В. Індивідуальна освітня траєкторія. URL: <http://osvita.ua/school/method/2287/> (дата звернення: 24.04.2018).
246. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 24–28.

247. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? Москва: ВЛАДОС–ПРЕСС, 2005. 383 с.

248. Цокур О. С. До проблеми гуманізації професійної свідомості майбутнього вчителя. *Педагогіка і психологія*. 1998. № 2. С. 144–151.

249. Чайка В. М. Основи дидактики: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2011. 238 с.

250. Чайка В. М. Самостійна та індивідуальна робота і самоосвітня діяльність студентів в умовах кредитно-трансферної системи організації навчання у вищій педагогічній школі. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Педагогіка*. Тернопіль. 2008. Вип. 1. С. 44–50.

251. Чайка В. М. Формування самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів в умовах кредитно-модульної системи організації освітнього процесу. *Педагогічний альманах*. 2014. № 22. С. 117–122.

252. Чайка В. М. The methodology of didactics as a basic invariant of the theory of professional education. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Педагогіка*. Тернопіль. 2012. Вип. 5. С. 5–11.

253. Чернякова О. І. Індивідуально-особистісний підхід у навчальному процесі вивчення іноземної мови. *Психолінгвістика*. 2012. Вип. 9. С.143–149. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psling_2012_9_22 (дата звернення: 24.02.2018).

254. 14 образовательных концепций, о которых должен знать каждый педагог. URL: <http://www.ed-today.ru/poleznye-stati/182-14-obrazovatelnykh-kontseptsij-o-kotorykh-dolzhen-znat-kazhdyj-pedagog> (дата звернення: 22.09. 2017).

255. Шайдур І. А. Організація самостійної роботи студентів педагогічних університетів на основі індивідуально орієнтованого підходу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т пед. і псих. проф. освіти АПН України. Київ, 2003. 296 с.

256. Шамова Т. И. К вопросу о понятии и компонентах познавательной самостоятельности. *Новые исследования в педагогических науках*. 1974. № 24. С. 20–23.

257. Шахов В. І. Теоретико-методологічні основи базової педагогічної освіти майбутніх учителів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Тернопільський нац. пед. ін-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2008. 43 с.

258. Шевандрин Н. И. Основы психологической диагностики: учеб. для студ.: в 3 ч. Москва: ВЛАДОС, 2003. Ч. 3. 336 с. Печать.
259. Шевченко Л. С. Професійна освіта як чинник конкурентоспроможності робочої сили. *Демографія та соціальна економіка*. 2008. № 2. С. 77–85.
260. Шимко І. М. Дидактичні умови організації самостійної навчальної роботи студентів вищих навчальних закладів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / КДПУ. Кривий Ріг, 2003. 199 с.
261. Шишмаренкова Г. Я. Теория и практика формирования познавательной самостоятельности старшеклассников в процессе изучения гуманитарных дисциплин: личностно-ориентированный аспект: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01/ Челябинский государственный университет. Челябинск, 1997. 38 с.
262. Шишов С. Е. Понятие компетенции в контексте качества образования. *Стандарты и мониторинг в образовании*. 1999. № 2. С. 30–34.
263. Штельмах О. В. Метод проектів у навчанні іноземній мові студентів нефілологічних спеціальностей під час позааудиторної роботи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 6. С. 289–298.
264. Штофф В. А. Роль моделей в познании. Ленинград: Издательство ЛГУ, 1963. 128 с.
265. Щедровицкий Г. П. Избранные труды. Москва, 1995. 223 с.
266. Щепова Д. Р. Особливості вивчення соціально-гуманітарних дисциплін у контексті формування професійних ціннісних орієнтацій студентів-аграрієв. *Вісник Запорізького національного університету*. Запоріжжя. 2012. Вип. 2. С. 148–151.
267. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. Москва: Просвещение, 1979. 160 с.
268. Эльконин Д. Б. Детская психология: развитие ребенка от рождения до 7 лет. Москва: ГУПИ МП РСФСР, 1960. 328 с.
269. Эриксон Э. Г. Детство и общество. Изд. 2-е, перераб. и доп./ Пер. с англ. СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. 592 с.
270. Ягупов В. В. Психологічний зміст понять «знання», «навички» та «уміння». *Освіта*. 2003. № 24-25. С. 8–9.

271. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного образования. Москва: Сентябрь, 2000. 176 с.
272. Янкович О. І. Розвиток освітніх технологій у теорії та практиці вищої педагогічної освіти України (1957-2005): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2009. 42 с.
273. Янчурина Е. С. Компетентностный подход в профессиональной подготовке бакалавров социальной работы. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. № 12 (59). Москва, 2013. С. 324 – 326.
274. Ячменьова В. М., Османова З. О. Сутність понять «адаптація» та «адаптивність». *Вісник Національного Університету «Львівська політехніка». Проблеми економіки та правління*. Львів. 2010. № 684. С. 34 –353.
275. 15 Ways of the Successful Self-Directed Learner. URL: <https://www.missiontolearn.com/self-directed-learning-success/> (Last accessed: 17.03.2018).
276. 25 ways for Teaching Without Talking: Presenting Students with New Material in Theory Lessons URL: https://www.harrow.ac.uk/images/international/he/Young_Learner_in_FE/Resources/5/25_waysforTWT2.pdf (Last accessed: 17.03.2018).
277. 100+ self-education resources for lifelong learning online. URL: <https://www.diygenius.com/100-self-education-resources-for-lifelong-learners/>
278. Artelt C. Strategisches Lernen. Reihe: Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie. Münster: Waxmann, 2000. 303 s.
279. Artelt C., Baumert J., Julius-McElvany N., Peschar J. Das Lernen lernen: Voraussetzungen für lebensbegleitendes Lernen; Ergebnisse von PISA 2000. OECD, 2004. 145 p.
280. Bandura A. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs. New York: Prentice-Hall, 1986.
282. Bondarevska O. Influence of individual-psychological peculiarities of personality on foreign language training. *Інтелект. Особистість. Цивілізація*. Кривий Ріг: ДонНУЕТ ім. М. Туган-Барановського. 2018. Вип. 16. С. 5–10.

283. Bondarevska O. Modeling as a basis of pedagogical technologies in the process of the individual strategies formation of students. *Интеллект. Особистість. Цивілізація*. Кривий Ріг: ДОНУЕТ ім. М. Туган-Барановського. 2017. Вип. 14. С. 12–20.

284. Bondarevska O. Significance of the teaching organization of the humanitarian disciplines in technical higher education institution in the context of the individual strategies formation of the students' independent-cognitive activity. *Metallurgical and Mining Industry*. 2016. Vol. 8. P. 36–39.

285. Boulding K. E. General Systems Theory – The Skeleton of Science. *Management Science*. URL: <http://pcp.vub.ac.be/books/Boulding.pdf> (Last accessed: 17.03.2018).

286. Effektiv lernen: 3 Lernmethoden vorgestellt URL: <https://www.arbeitstipps.de/effektiv-lernen-3-lernmethoden-vorgestellt.html> (Last accessed: 17.03.2018).

287. Four activities to encourage independent learning by Richard Cleeve. URL: <https://www.english.com/blog/four-activities-encourage-independent-learning/> (Last accessed: 11.11.2017).

288. Friedrich H., Mandl H. Lern - und Denkstrategien - ein Problemaufriß, 1992. 280 P.

289. Fridrich H., Mandl H. Psychologische Aspekte autodidaktischen Lernens. *Unterrichtswissenschaft. Heft*. 1990. № 3. S. 197–218.

290. How to Put Self-Directed Learning to Work in Your Classroom. URL: <https://www.edutopia.org/discussion/how-put-self-directed-learning-work-your-classroom> (Last accessed: 11.11.2017).

291. Independent Learning Strategies. URL: <https://study.com/academy/lesson/independent-learning-strategies.html> (Last accessed: 01.10.2017).

292. Independent Learning Theory. URL: <https://www.missbsresources.com/teaching-and-learning/independent-learning> (Last accessed: 01.10.2017).

293. Konrad K. Erfolgreich selbstgesteuert lernen: theoretische Grundlagen, Forschungsergebnisse, Impulse für die Praxis. Julius Klinkhardt, 2008. 245 P.
294. Konrad K., Traub S. Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis. München: Oldenbourg. 1999. 160 P.
295. Konrad K., Wagner A. Lernstrategien für Kinder. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 1999. 124 P.
296. Kovalchuk V. High education system challenges in the context of requirements of labour market and society. *Scientific letters of academic society of Michal Baludansky*, 2016. P. 88–90.
297. Kühn B. & Pérez Cavana M.L. (Eds.). (2012). Perspectives from the European Language Portfolio: Learner Autonomy and Self-assessment. *New York: Routledge*. P. 198.
298. Lee C. Use of computer technology for English language learning: do learning styles, gender, and age matter? *Computer Assisted Language Learning*. 2016. Vol. 29.5. P. 1035–1051.
299. Lerntipps Wie lerne ich richtig? URL: <https://www.br.de/grips/tipps/lerntipps/lerntipps100.html> (Last accessed: 12.04. 2017).
300. Lernstrategien: Mit diesen 3 Regeln wirst du zur Lernmaschine! URL: <https://www.studierenplus.de/lernstrategien/> (Last accessed: 12.04. 2017).
301. Manning K. The Perfect Storm Factors Driving the Future of American Higher Education. URL: https://www.huffingtonpost.com/dr-kevin-manning/american-higher-education-factors_b_5119529.html (Last accessed: 02. 06. 2018).
302. Martin, Jean-Pol, Rudolf Kelchner. „Lernen durch Lehren.“ *Englisch lernen und lernen-Didaktik des Englischunterrichts*. J.-P.Timm. Berlin: Cornelsen, 1998. S. 211-219.
303. Maslow A. Motivation and personality. 3rd ed. NY: Harper and Row, 1987. 352 p.
304. Miller L., Olson R. Putting the Computer in its Place: A Study of Teaching with Technology. *The Journal of Curriculum Studies*. 1994. № 26. P. 121–141.
305. Network-based language teaching : Concepts and Practice / ed. M. Warschauer, R. Kern. NY: Cambridge University Press, 2000. 256 p.
306. Piaget J. The science of education and the Psychology of child. New York: Orion Press, 1970. 186 p.

307. Promoting self-directed learners in classrooms. URL: <https://www.impactteachers.com/self-directed-learners-in-classrooms/teacher-tips> (Last accessed: 12.04.2018).
308. Schiefele U., Pekrum R. Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten *Lernens*. *Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie*. Göttingen: Hogrefe, 1996. P. 249–278.
309. Selbststudium Informationen und Möglichkeiten für das Selbststudium URL: <https://www.mba-studium.net/selbststudium> (Last accessed: 12.04.2018).
310. Self-directed leaning. URL: <https://discoverpraxis.com/3-strategies-self-directed-learning/> (Last accessed: 03.12.2017).
311. Self-Directed Learning: Definition & Strategies. URL: <https://study.com/academy/lesson/self-direct-learning-definition-strategies.html> (Last accessed: 28.03.2018).
312. Shuell T. The role of the student in learning from instruction. *Contemporary Educational Psychology*. 1988. № 13. P. 276–295.
313. Solanki D. Shyamlee. Use of Technology in English Language Teaching and Learning. *An Analysis: International Conference on Language, Medias and Culture IPEDR*. 2012. Vol. 33. P. 150–156.
314. Strategien, um besser zu lernen URL: <https://magazin.sofatutor.com/schueler/2017/08/28/5-strategien-um-besser-zu-lernen/> (Last accessed: 02.02.2018).
315. Studies on higher education. Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new developments. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001322/132297eb.pdf> (Last accessed: 13.06.2018).
316. Study Skills Activities to Promote Independent Learning. URL: <https://thinkeracademy.com/study-skills-activities/> (Last accessed: 13.06.2018).
317. Teacher Education Policy in Europe: mapping the landscape and looking to the future: TEPE and annual conference materials. URL: <http://www.pef.uni-lj.si/tepe2008/> (Last accessed: 13.06.2018).

318. Teaching Methods to Encourage Independent Learning and Thinking 25 ways for Teaching Without Talking URL: https://www.westpoint.edu/cfe/Literature/DeLongS_09.pdf (Last accessed: 25.09.2017).
319. Yasir B., Saeed M. The Effect of Using Computer Technology on English Language Teachers' Performance. *SUST Journal of Humanities*. 2015. № 1. P. 64–79.
320. Zhang Z. The Use of Multimedia in English Teaching. *US-China Foreign Language*. 2016. Vol. 14. P. 182–189. DOI:10.17265/1539-8080/2016.03.002

ДОДАТКИ

Додаток А

Список опублікованих праць за темою дисертації

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

1. Бондаревська О. М. Сутнісне розуміння самостійно-пізнавальної діяльності студентів як психолого-педагогічна проблема. *Гуманізація навчально-виховного процесу*, 2015. № 52. С. 64–69.
2. Бондаревська О. М. Методологічні підходи до розв'язання проблеми формування самостійно-пізнавальної діяльності студентів. *Педагогіка вищої та середньої школи*. Кривий Ріг, 2015. Вип. 44. С. 14–17.
3. Бондаревська О. М. Реалізація положень компетентнісного підходу у процесі формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів. *Вісник Дніпропетровського університету ім. Альфреда Нобеля*. Дніпропетровськ, 2015. Т. 2. Вип. 10. С. 114–119.
4. Бондаревська О. М. Дидактичні умови формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів. *Молодь і ринок*. 2016, № 9. С. 110–114.
5. Бондаревська О. М. Моделювання як теоретичний метод у процесі формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів на заняттях з іноземної мови. *Молодь і ринок*, 2016. № 11-12. С. 127–130.
6. Бондаревська О. М. Структура дидактичної моделі формування індивідуальних стратегій студентів у процесі викладання іноземних мов. *Вісник Дніпропетровського університету ім. Альфреда Нобеля*. Дніпропетровськ, 2017. Т. 1. Вип. 13. С. 144–149.
7. Bondarevska O. Significance of the teaching organization of the humanitarian disciplines in technical higher education institution in the context of the individual strategies formation of the students' independent-cognitive activity. *Metallurgical and Mining Industry*. 2016. Vol. 8. P. 36–39.
8. Бондаревська О. М. Індивідуалізація навчання та індивідуальні стратегії самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі викладання іноземних мов. *Perspectives of research and development: Collection of scientific articles*. SAUL Publishing Ltd, Dublin, Ireland, 2017. P. 116–119.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

9. Бондаревська О. М. Пізнавальна діяльність студента як педагогічна категорія. *Ольвійський форум – 2014: стратегії країн Причорноморського регіону в геополітичному просторі*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Миколаїв, 4-7 черв. 2014 р.). Миколаїв: Видавництво ЧДУ ім. Петра Могили, 2014. С. 132–133.

10. Бондаревська О. М. Психолого-педагогічна проблема розуміння сутності самостійно-пізнавальної діяльності студентів. *Сталий розвиток промисловості та суспільства*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Кривий Ріг, 20-22 трав. 2015 р.). Кривий Ріг, 2015. Т. 2. С. 11–12.

11. Бондаревська О. М. Особливості організації навчання гуманітарних дисциплін у контексті формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів. *Розвиток промисловості та суспільства*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Кривий Ріг, 25-27 трав. 2016 р.). Кривий Ріг, 2016. Т. 2. С. 8.

12. Бондаревська О. М. Дидактичні умови як структурно-функціональні компоненти дидактичної моделі формування індивідуальних стратегій самостійної діяльності студентів. *Пріоритетні напрями розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 12-13 серп. 2016 р.). Одеса, 2016. С. 144.

13. Бондаревська О. М. Моделювання у процесі формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів на заняттях з іноземної мови. *Іноземна мова як засіб мобільності майбутніх фахівців*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Кривий Ріг, 1-2 бер. 2017 р.). Кривий Ріг: Видавничий центр ДВНЗ «КНУ», 2017. С. 49–50.

14. Бондаревська О. М. Особливості використання інформаційних технологій у процесі формування самостійно-пізнавальної діяльності студентів. *Стратегії та інновації: актуальні управлінські практики*: матеріали II міжнар. наук.-практ. конф. (м. Кривий Ріг, 13 квіт. 2017 р.). Кривий Ріг: ДонНУЕТ ім. М. Туган-Барановського, 2017. С. 102–104.

15. Бондаревська О. М. Аналіз компонентів гуманітарної компетентності студентів у процесі формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності. *Становлення і розвиток педагогіки: матеріали II міжнар. наук-практ. конф.* (м. Харків, 16-17 лют. 2018 р.). Херсон: Видавництво «Молодий вчений», 2018. С. 40–42.

16. Бондаревська О. М. Технологія реалізації дидактичної моделі індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. *Актуальні проблеми сучасної науки: матеріали міжнар. наук-практ. конф.* (м. Київ, 8-9 черв. 2018 р.). Київ, 2018. С. 7–8.

Наукові праці, які додатково відображують наукові результати дослідження

17. Bondarevska O. Modeling as a basis of pedagogical technologies in the process of the individual strategies formation of students. *Інтелект. Особистість. Цивілізація.* Кривий Ріг: ДонНУЕТ ім. М. Туган-Барановського. 2017. Вип. 14. С. 12–20.

18. Bondarevska O. Influence of individual-psychological peculiarities of personality on foreign language training. *Інтелект. Особистість. Цивілізація.* Кривий Ріг: ДонНУЕТ ім. М. Туган-Барановського. 2018. Вип.16. С. 5–10.

19. Бондаревська О. М. English for Industrial Engineering. Навчальний посібник до вивчення дисципліни «Іноземна (англійська) мова» для студентів спеціальності 133 Галузеве машинобудування спеціалізації «Обладнання переробних і харчових виробництв» та спеціальності 142 «Енергетичне машинобудування» спеціалізації Холодильні машини і установки. Кривий Ріг: ДонНУЕТ, 2017. 165 с.

Додаток Б

Методика діагностики мотиваційно-самоактуалізаційної компоненти гуманітарної компетентності студентів

Мета: виявити рівень навчальних домагань студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін

1. Іноземна мова, українська мова, психологія – цікаві предмети
а) так б) ні в) не знаю
2. Мені подобається методика викладання іноземної мови, української мови, психології у нашому університеті
а) так б) ні в) не знаю
3. Іноземна мова, українська мова, психологія легко засвоюється
а) так б) ні в) не знаю
4. Іноземна мова, українська мова, психологія не потребує терпіння
а) так б) ні в) не знаю
5. Вважаю, що вивчаю іноземну мову, українську мову, психологію на вищому рівні своїх здібностей
а) так б) ні в) не знаю
6. Іноземна мова, українська мова, психологія буде корисною у моїй подальшій роботі
а) так б) ні в) не знаю
7. У процесі вивчення іноземної мови, української мови, психології багато часу відвожу на самостійне опрацювання навчального матеріалу
а) так б) ні в) не знаю
8. Намагаюся виконувати всі завдання з іноземної мови, української мови, психології якісно
а) так б) ні в) не знаю
9. Під час самостійної роботи не прикладаю зусиль для оптимізації своєї праці
а) так б) ні в) не знаю
10. Не маю бажання освоювати різні форми і види самостійної роботи з іноземної мови, української мови, психології оскільки мені це навряд чи знадобиться
а) так б) ні в) не знаю
11. За можливості вільного вибору обираю найскладніші завдання
а) так б) ні в) не знаю
12. Хочу щоб мої успіхи у вивченні іноземної мови, української мови, психології були помітні оточуючим
а) так б) ні в) не знаю
13. Мені не цікаво самостійно працювати
а) так б) ні в) не знаю
14. Я високо оцінюю свої здібності і ставлю собі важливі цілі у навчанні
а) так б) ні в) не знаю

Оцінні зони:

Прямі питання – 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 11,
12, 13, 14

Так – 2, ні – 1, не знаю – 0

Зворотні питання – 4, 9, 10

Так – 1, ні – 2, не знаю – 0

Високий рівень домагань – 22 – 28
– 21-15

Середній рівень – 15-21

Низький рівень – менше 14

Додаток В

Методика діагностики знаннєво-змістової компоненти гуманітарної компетентності студентів на контрольному етапі педагогічного експерименту

Reading Comprehension

1. Read the text. Then, mark the following statements as true (T) or false (F).

Any machine and device must be controlled regularly in order to avoid the risk of damage or breakdown of single parts due to long usage. Sometimes, if a proper maintenance is not done, a fault could occur, with negative consequences on the production process and on the workers' safety. The primary goal of maintenance is to avoid or mitigate the consequences of failure of equipment. This includes performing routine actions to keep the device in working order and prevent the failure before it actually occurs (preventive maintenance), or fixing equipment after breakdown (corrective maintenance).

Preventive maintenance is designed to preserve and restore equipment reliability by replacing worn components before they actually fail. It includes maintenance activities such as partial or complete overhauls at specified periods, oil changes and lubrication. The ideal preventive maintenance is a combination of technical, administrative and managerial actions to prevent all equipment failure. If carried out properly, preventive maintenance can extend the life of the equipment.

Corrective maintenance, sometimes simply called 'repair', is carried out to get equipment working again. It aims at restoring the functionality of a machine so that it can continue to perform its work. This type of maintenance can be very expensive because sometimes equipment needs to be replaced, with substantial costs for the company.

1. If a proper maintenance is not done a fault could occur.
2. The primary goal of maintenance is to avoid a breakdown.
3. Fixing equipment after breakdown is called preventive maintenance.
4. Corrective maintenance includes performing routine actions to keep the device in working order.
5. Preventive maintenance is designed to preserve and restore equipment reliability.
6. The ideal preventive maintenance is a combination of technical, administrative and business actions.
7. Preventive maintenance can extend the life of the equipment.
8. Corrective maintenance sometimes simply called 'correction'.
9. Preventive maintenance can be very expensive.
10. Corrective maintenance aims at restoring the functionality of a machine.

10 points

Grammar Practice

2. Choose the correct answer, A, B, C or D.

1. We ... to Odessa for our holidays last year.

a) goes	b) going
c) have gone	d) went
2. Don't worry. I ... here to help you.

a) is not	b) shall be
c) wouldn't be	d) had been
3. She asked when the secretary usually

a) is coming	b) came
c) come	d) will come
4. Silvia ... English at the moment.

a) learns	b) is learning
c) has learnt	d) was learnt

5. There are about five ... in Great Britain.
 a) thousands libraries
 c) thousand libraries
 b) thousand library
 d) thousandth libraries
6. ..., a familiar sight of London, were introduced in 1960 to control parking.
 a) Traffic wardens
 c) Traffic's wardens
 b) Traffics wardens
 d) Traffics' wardens
7. The sense of ... and of ... create the ... for ideal ... and
 a) injustices, losses, needs, justice, compensation
 c) injustice, loss, need, justice, compensation
 b) injustice, loss, need, justices, compensations
 d) injustice, losses, needs, justices, compensation
8. She speaks in ... voice than the last time.
 a) a loud
 c) the loudest
 b) a louder
 d) more louder
9. Which is ... : five, fifteen or fifty?
 a) little
 c) the least
 b) less
 d) littlest
10. My home is ... small green peaceful island.
 a) an
 c) –
 b) a
 d) the
11. «Welcome to ... White House,» said ... President Bush.
 a) the, -
 c) - , -
 b) - , the
 d) - , a
12. She had ... fine dress, ... jewels,
 a) any, any, nothing
 c) no, no, anything
 b) some, some, anything
 d) no, no, nothing
13. One morning Mrs. Loisel wanted to refresh ... from the labours of the week.
 a) her
 c) hers
 b) herself
 d) himself
14. She had ... fine dress, ... jewels,
 a) any, any, nothing
 c) no, no, anything
 b) some, some, anything
 d) no, no, nothing
15. People who are happy with their bodies ... actually be more assertive and likeable than those who have negative body images.
 a) could
 c) might
 b) must
 d) may
16. I am busy at the moment. I ... on the computer.
 a) work
 c) am working
 b) worked
 d) have been working
17. You know that Peter... to the States several times.
 a) was
 c) had been
 b) has been
 d) is
18. «And you ... me somewhere and ... it. Were you in Boston last July?»
 a) must to see, to forget
 c) had to see, forget
 b) will be able to see, to forget
 d) must have seen, have forgotten
19. In post-war England foreigners who showed their passports could have goods sent home at ... price.
 a) the lowest
 c) the more lower
 b) a more low
 d) a much lower
20. Pineapples ... in Hawaii.
 a) are growing
 c) are grown
 b) is grown
 d) grew

20 points

Total 30 points

Додаток Г

Методика діагностики діяльнісно-процесуальної компоненти гуманітарної компетентності студентів на контрольному етапі педагогічного експерименту

1. Describe your actions according to the following situations.

1. Imagine that you're in London with a group of tourists. While walking on your own you got lost. You forgot the address of the place you live in. Your plane starts in half an hour. What are your actions? (2 points)
2. Imagine that you've arrived in a foreign country, but there are no vacant rooms in the hotels. What will you do? (2 points)
3. You're a fourth-year-student and you're having your teaching practice. You prepared the lesson well, but the pupils behave badly, though the headmaster commended them highly. What are your actions? (2 points)
4. The customer asked you to translate the article and to send it immediately to the scientific journal. While translating you noticed several gross mistakes. You aren't able to connect him. What are your actions? (2 points)
5. You're interpreting high-level business talks. Suddenly the manager of the firm you're interpreting becomes nervous, starts scolding. If nothing is done the talks will obviously end in failure. What are your actions? (2 points)
6. You're interpreting reports at the scientific conference concerning the problems of physics. You noticed a gross mistake in one of the reports that distorts the meaning of everything said. You want to show your competence in the question under the discussion. Is it correct? What will you do? (2 points)

12 points

2. Match the words and word combinations with their explanations.

<p>a queer fish a peppery individual a pocket Hercules out of sorts on the square hard up down in the mouth stuck up in the same boat to face the music a wet blanket to send to Coventry to draw the line to wait till the clouds roll by to bury the hatchet to give the cold shoulder to nip in the bud go bananas</p>	<p>a hindrance an odd person a cranky person in low spirits in the same circumstances conceited small but strong not well short of money be very angry honest to show indifference to make peace to cut off to meet the worst to ignore as a punishment to fix the limit to await a suitable time</p>
--	--

18 points

Total 30 points

Додаток Д

Методика діагностики рефлексійно-корекційної компоненти гуманітарної компетентності студентів

Мета спостереження: визначення міри та глибини обґрунтованості інтерпретаційних суджень та умовиводів студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

Навчальна дисципліна: _____

Дата спостереження: _____

Час спостереження: _____

Загальна кількість студентів: _____

Кількість студентів, що перебувають у полі зору дослідника: _____

Орієнтовний план спостереження.

1. Чи брав студент участь у дискусії, якщо так, то у ролі:
 - організатора дискусії;
 - коментував висловлювання товаришів;
 - намагався пояснити власні судження.

Максимальна оцінка - 5 балів.

2. Чи можна вважати відповіді та коментарі студента аргументованими? Якщо так, то якого роду аргументацію застосовує студент (використовує попередньо набуті знання, апелює до думки викладача, посилається на відповіді одногрупників, залучає власний досвід тощо).

Максимальна оцінка - 5 балів.

3. Чи використовує студент в усному монологічному мовленні диз'юнктивні, імплікативні, еквівалентні, заперечувальні вислови та звороти? Чи є це використання доцільним з сенсової точки зору?

Максимальна оцінка - 5 балів.

4. Загальна активність студента протягом семінару (практичного заняття):
 - кількість відповідей;
 - форма відповідей;
 - характер відповідей (пояснювальний, пояснювально-інтерпретаційний, відтворювальний та ін.)

Максимальна оцінка - 5 балів.

Загальна максимальна оцінка - 20 балів.

Додаток Е

Методика діагностики знаннєво-змістової компоненти гуманітарної компетентності студентів на контрольному етапі педагогічного експерименту

Reading Comprehension

1. Read the text. Then, mark the following statements as true (T) or false (F).

A science dealing with design, construction and operation of structures, engines, machines, various devices is known in English as engineering for which it is sometimes difficult to find Ukrainian equivalents.

The proper Ukrainian equivalents are “техніка, будівництво, інженерна справа”. Now the art of building houses, temples, pyramids and other structures is called “civil engineering”.

At the time of the Roman Empire there were already two branches of engineering: civil engineering and military engineering. Military engineering included the building of fortifications and military devices. One may find the remains of Roman structures in Italy, on the territory of modern England which was under Roman rule for about four centuries.

By time civil engineering grew into a profession requiring college training and has become an important branch of national economy. With the invention of the steam engine and the growth of factories practical application of the science of mechanics and thermodynamics to the design of machines attracted the attention of civil engineers.

1. A science dealing only with design is known in English as engineering.
2. It is sometimes difficult to find Ukrainian equivalents for engineering.
3. Now the art of building houses, temples, pyramids and other structures is called “civil engineering”.
4. At the time of the Roman Empire there were already three branches of engineering.
5. Military engineering included the building of fortifications and military devices.
6. One may find the remains of Roman structures in Germany.
7. The territory of modern England which was under Roman rule for about five centuries.
8. By time civil engineering grew into a profession requiring college training.
9. Civil engineering has become an important branch of national economy.
10. The invention of the steam engine attracted the attention of civil engineers.

10 points

Grammar Practice

2. Choose the correct answer, A, B, C or D.

1. We were told that there were no meals especially for _____.

a) children	b) childrens
c) childrenes	d) childs
2. To put it _____, it was a silky talk.

a) mild	b) mildier
c) mildly	d) the mildest
3. The issue _____ yesterday.

a) was discussing	b) was discussed
c) were discussed	d) was discuss
4. I saw her _____ the door of the office.

a) close	b) to close
c) have closed	d) to be closing
5. _____ tigers are in danger of becoming extinct.

a) A	b) An
c) The	d) –
6. Whom does the book belong _____?

a) at	b) on
c) of	d) to

7. The car is going again now. Andrew _____ it.
 a) repaired
 b) has repaired
 c) was repaired
 d) repairs
8. He watched how the workers _____ the bridge.
 a) build
 b) built
 c) were building
 d) was building
9. I don't know as _____ people as you do.
 a) many
 b) more
 c) much
 d) very much
10. I _____ to speak English at the end of the course.
 a) can
 b) will be able
 c) could
 d) may
11. When _____ your question yesterday I forgot this fact.
 a) answered
 b) answering
 c) being answered
 d) having answered
12. Scientists hope to send _____ expedition to _____ Mars during _____ 2020s.
 a) an, -, -
 b) -, -, -
 c) an, -, the
 d) an, the, -
13. There was _____ to do but wait.
 a) something
 b) anything
 c) nothing
 d) everything
14. He _____ the Managing Director of the Company since 2003.
 a) is
 b) has been
 c) was
 d) had been
15. If he _____ where he was going, he wouldn't have walked into the wall.
 a) looked
 b) was looking
 c) had been looking
 d) would have looked
16. Upon arrival in the USA you ... your passport inspected by the immigration service.
 a) will need
 b) will take
 c) will possess
 d) will have
17. Occasionally you may have your luggage ... by a customs officer.
 a) controlled
 b) checked
 c) examined
 d) opened
18. This is done ... importation of goods which for various reasons appear undesirable to the country's administrations.
 a) to prevent
 b) to preserve
 c) to protect
 d) to defend
19. You must declare all articles ... abroad and in your possession at the time of your return.
 a) required
 b) acquired
 c) demanded
 d) wanted
20. The wearing or use of any ... acquired abroad does not exempt it from duty.
 a) article
 b) point
 c) item
 d) thing

20 points

Total 30 points

Додаток Ж

Методика діагностики діяльнісно-процесуальної компоненти гуманітарної компетентності студентів на контрольному етапі педагогічного експерименту

1. Describe your actions according to the following situations.

1. Imagine that you're on a deserted island. What things will you need most? Give your reasons. (2 points)
2. You're a fourth-year student and you work for a firm as a translator, but you don't have time to attend the lectures and tutorials at the University. There's a risk of being expelled. What will you do? (2 points)
3. Imagine that your child ran away from home, turned to crime and became a juvenile delinquent. Your actions? (2 points)
4. You're translating a difficult scientific text. As you're not a specialist in this field you ask for the consultation of a specialist. But you don't agree with him. Moreover, you are pressed for time. What are your actions? (2 points)
5. Imagine that you work as an interpreter with a group of Turkish businessmen, but they don't understand English well. In addition, you don't know some terms in English, but still you should interpret. What way will you do it? (2 points)
6. You're interpreting at the conference. The reporter diverts his attention from the topic and starts telling anecdotes. Think of an anecdote and give your variant of its translation. (2 points)

12 points

2. Match the words and word combinations with their explanations.

faxable	not harming the environment
sound bite	a lazy person who prefers watching TV to being active
eco-friendly	prejudice against someone because of their age
couch potato	the difference in attitudes between men and women
birth parent	
ageism	a systematic reduction of nuclear armaments, by destroying two or more for each new one deployed
gender gap	holding radically green political beliefs
rainbow coalition	be very angry
build-down	go away
dark-green	
to bamboozle	able to be sent by fax machine
buzz off	A group of idiots
look blue	a brief excerpt from a speech or statement, broadcast on TV
	a natural (as opposed to adoptive) parent
	to fix the limit
to draw the line	a political grouping of minorities and other disadvantaged elements, especially for the purpose of electing a candidate
go bananas	look sad
a bunch of numpties	to deceive

18 points

Total 30 points

Додаток 3

1 семестр

№ з/п	Вид та тема заняття	Кількість годин
1	Що таке інженерія.	2
2	Загальні принципи інженерії.	2
3	Електрична інженерія.	2
4	Що таке електрика. Робота з навчальною інтерактивною програмою "Tell me more".	2
5	Механічна інженерія. Present Continuous	2
6	Практичне заняття Технічне обслуговування машин. Present Continuous.	2
7	Практичне заняття Індустріальна інженерія. Past Simple.	2
8	Практичне заняття Комп'ютерна інженерія. Past Simple. Робота з навчальною інтерактивною програмою "Tell me more".	2
9	Практичне заняття Електроінструмент. Present Perfect.	2
10	Практичне заняття Основні інструменти для роботи електрика. Present Perfect.	2
11	Практичне заняття Ручний інструмент. Past Continuous.	2
12	Практичне заняття Основні інструменти для ремонту. Past Continuous. Робота з навчальною інтерактивною програмою "Tell me more".	2
13	Практичне заняття Спеціалізований інструмент. Past Perfect.	2
14	Практичне заняття Характеристика інструментарію. Past Perfect.	2
15	Практичне заняття Одиниці виміру. Артикуль.	2
16	Практичне заняття Міжнародна система виміру SI. Робота з навчальною інтерактивною програмою "Tell me more".	2
17	Практичне заняття Елементи електрики.	2
18	Практичне заняття Типи електричних кіл.	2
19	Практичне заняття Технічне обслуговування обладнання.	2

Закінчення додатку 3

20	Практичне заняття Види технічного обслуговування. Умовні речення. Робота з навчальною інтерактивною програмою "Tell me more".	2
21	Практичне заняття Проектування. Прислівник.	2
22	Практичне заняття Архітектура. Прислівник.	2
23	Практичне заняття Холодильники. Модальні дієслова.	2
24	Практичне заняття Обслуговування холодильних установок. Модальні дієслова. Робота з навчальною інтерактивною програмою "Tell me more".	2
25	Практичне заняття Кондиціонери. Passive Voice.	2
26	Практичне заняття Принцип роботи кондиціонерів. Passive Voice.	2
27	Практичне заняття Ремонт обладнання. Ступені порівняння прикметників.	2
28	Практичне заняття Види станків. Ступені порівняння прикметників. Робота з навчальною інтерактивною програмою "Tell me more".	2
29	Практичне заняття Індивідуальні засоби захисту. Кількісні займенники.	2
30	Практичне заняття Попередження нещасних випадків. Кількісні займенники.	2
31	Практичне заняття Заходи безпеки. Прийменник.	2
32	Практичне заняття Безпечне робоче середовище. Прийменник. Робота з навчальною інтерактивною програмою "Tell me more".	3

Додаток К

Psychoanalyze Yourself

Have a pen and paper handy before you read any further. As soon as you read a question, write the answer right away. Make sure to answer questions 1-10 before moving on. Read the following questions, imagining the scenes in your mind, and write down the FIRST thing that you visualize. Do not think about the questions excessively.

1. You are not alone. You are walking in the woods. Who are you walking with?
2. You are walking in the woods. You see an animal. What kind of animal is it?
3. What interaction takes place between you and the animal?
4. You walk deeper in the woods. You enter a clearing and before you is your dream house. Describe its size?
5. Is your dream house surrounded by a fence?
6. You enter the house. You walk to the dining area and see the dining room table. Describe what you see on AND around the table.
7. You exit the house through the back door. Lying in the grass is a cup. What material is the cup made of?
8. What do you do with the cup?
9. You walk to the edge of the property, where you find yourself standing at the edge of a body of water. What type of body of water is it?
10. How will you cross the water?

This has been a relational psychology test. The answers given to the questions have been shown to have a relevance to values and ideals that we hold in our personal lives. The analysis follows:

1. The person who you are walking with is the most important person in your life.
2. The size of the animal is representative of your perception of the size of your problems.
3. The severity of the interaction you have with the animal is representative of how you deal with your problems.(passive/aggressive)
4. The size of your dream house is representative of the size of your ambition to resolve your problems.
5. No fence is indicative of an open personality. People are welcome at all times. The presence of a fence indicates a closed personality. You'd prefer people not to drop by unannounced.
6. If your answer did not include food, people, or flowers, then you are generally unhappy.
7. The durability of the material with which the cup is made of is representative of the perceived durability of your relationship with the person named in number 1. For example, styrafoam, plastic, and paper are all disposable, styrafoam, paper and glass are not durable, and metal and plastic are durable.
8. Your disposition of the cup is representative of your attitude towards the person in number 1.
9. The size of the body of water is representative of the size of your love power.
10. How wet you get in crossing the water is indicative of the relative importance of love in your life.

A Five-Step Psych Test

There are five things going on simultaneously which need to be taken care of:

1. The telephone is ringing.
2. The baby is crying.
3. Someone knocks at the front door or rings the doorbell.
4. There is laundry hanging on the line outside and it begins to rain.
5. The water faucet in the kitchen is running.

In what order do you take care of the problems? Jot down your order, and scroll down after you've made your decision. Don't cheat!

Here are the answers. Each of the items above represents a facet of your life.

1. The phone represents your job or career.
2. The baby represents your family.
3. The visitor represents your friends.
4. The laundry represents your sex life.
5. The running water represents money or wealth.

Makes you think, right? How close did this test match your priorities in life?

Draw A Pig Test

On a blank piece of paper draw a pig. The scroll downs and read the interpretation of your pig! The pig serves as a useful test of the personality traits of the drawer.

If the pig is drawn: Toward the top of the paper, you are positive and optimistic. Toward the middle, you are a realist. Toward the bottom, you are pessimistic, and have a tendency to behave negatively.

Facing left, you believe in tradition, are friendly, and remember dates (birthdays, etc.).

Facing right, you are innovative and active, but don't have a strong sense of family, nor do you remember dates.

Facing front (looking at you), you are direct, enjoy playing devil's advocate and neither fears nor avoid discussions.

With many details, you are analytical, cautious, and distrustful.

With few details, you are emotional and naive, you care little for details and are a risk-taker.

WITH LESS THAN 4 LEGS SHOWING, YOU ARE INSECURE.

With 4 legs showing, you are secure, stubborn, and stick to your ideas.

The size of the ears indicates how good a listener you are. The bigger the better.

The length of the tail indicates the quality of your sex life!

Questions To Tell You About Your Personality

Here's something fun to do, but you must follow the directions closely and not cheat, okay?

Warning! Take the quiz as you read - there are only 4 questions, and if you scan all the way to the end before finishing you won't get the honest results! Don't look ahead. Get pencil and paper and write it down. You will need it at the end. This is an honest quiz that will tell you about your true self. Enjoy!

Chapter I.

Arrange the following 5 animals according to your preference:

Cow Tiger Sheep Horse Monkey

Chapter II

Write one word to describe each of the following:

Dog Cat Rat Coffee Ocean

Chapter III

Think of somebody (who also knows you) that you can relate to the following colors:

Please don't repeat your answer twice. Name only one person for each color.

Yellow Orange Red White Green

Make sure your answers are what you TRULY feel. The interpretations below:

Chapter I This will define your priorities in life

Cow means career Tiger means pride Sheep means love Horse means family Monkey means money

Chapter II Your description of Dog implies your own personality

Your description of Cat implies your partner's personality

Your description of Rat implies your enemy's personality

Your description of Coffee is how you interpret sex

Your description of Ocean implies your own life

Chapter III

Yellow - somebody who will never forget you

Orange - someone whom you can consider as your real friend

Red - someone you really love

White - your soul mate

Green - a person whom you will always remember for the rest of your life.

Friends And Your Feelings

First, Get a blank piece of paper and pen.

P.S. When you are asked to choose names, make sure it's people you ACTUALLY KNOW, and go with your first instincts!

1.) First, write the numbers 1 through 9 in a column.

2.) Beside the 1 and 5, write down the names of members of the opposite sex.

3.) Write anyone's name (like friends or family...) in the 2nd,3rd and 4th spots.

4.) Write down four song titles in 6, 7, 8 and 9.

- 1.) The person in space 1 is the one that you love.
- 2.) The person in 5 is one you like but it can't work out.
- 3.) You care most about the person you put in 2.
- 4.) The person you name in number 3 is the one who knows you very well.
- 5.) The person you name in 4 is your lucky star.
- 6.) The song in 6 is the song that matches with the person in 1.
- 7.) The title in 7 is the song for the person in 5.
- 8.) The 8th space is the song that tells you most about your mind.
- 9.) And 9 is the song telling how you feel about life!

Додаток Л

Програма факультативу «Психологія англійською» (“Psychology in English”)

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин									
	денна форма					заочна форма				
	усього	у тому числі				усього	у тому числі			
		Л	ПР	ЛР	СР		Л	ПР	ЛР	СР
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
<i>Модуль 1. Психологія як системи знань</i>										
Змістовий модуль 1. Психологія як наука. Персонологія										
Тема 1. Психологія як наука. Основні етапи її становлення	11	2	2			7				
Тема 2. Біологічне і соціальне в структурі особистості. Поняття про егоідентичність. „Я”- образ і „Я”- концепція. Механізми психологічного захисту	13	2	4			7				
Тема 3. Темперамент	13	2	4			7				
Тема 4. Характер та здібності	13	2	4			7				
Тема 5. <i>Cognitive processes of personality: sensation, perception, memory, thinking, speech, imagination, attention.</i> (Пізнавальні процеси особистості: відчуття, сприйняття, пам'ять, мислення, мовлення, уява, увага.)	13	2	4			7				
Тема 6. <i>Affective sphere of personality</i> (Афективна сфера особистості)	13	2	4			7				
Тема 7. <i>Memory in the system of cognitive activity</i> (Пам'ять в системі пізнавальної діяльності)	12	2	4			6				
Разом за змістовим модулем 1	84	12	24			48				

Змістовий модуль 2. Особистість у діяльності та спілкуванні									
Тема 8. <i>Socio-psychological basis of communication</i> (Соціально-психологічні основи спілкування)	12	2	4	-		6			
Тема 9. <i>Psychology of the group</i> (Психологія групи)	12	2	4	-		6			
Тема 10. <i>Interpersonal conflict situations and their overcoming</i> (Міжособистісні конфліктні ситуації і їхнє подолання)	12	2	4			6			
Разом за змістовим модулем 2	36	6	12			18			
Усього годин	120	18	36			66			

Додаток М

Рекомендації щодо користування
навчальною інтерактивною програмою “Tell me more”

Діалог

Як почати діалог Щоб почати діалог, в екрані головного меню клацніть на іконці діалогу в панелі інструментів. Коли Ви потрапите в екран діалогу, Ви можете вибрати будь-яке питання діалогу. Для цього клацніть на іконці діалогу в панелі інструментів. Потім клацніть на картинці, яка відповідає питанню, з якого ви хочете почати. Це приведе Вас безпосередньо до питання.

Як працює діалог. Діалог починається з короткого відео, яке ілюструє предмет діалогу. Інструкції в правій частині екрана підкажуть вам наступне:

Слухайте. Комп'ютер говорить з Вами. Текст буде показаний Вам зверху екрана.

Говоріть. Ви побачите три можливі варіанти відповіді під питанням комп'ютера. Виберіть один з них і вимовляйте його в мікрофон. Сигнал *Говоріть* мигає, і комп'ютер записує Вашу відповідь.

Чекайте. “Tell me more” оцінює Вашу відповідь. Якщо комп'ютер розуміє Вас, Ваша відповідь буде позначена зеленим кольором. Діалог продовжується відповідно до Вашої відповіді. Якщо комп'ютер не зміг розпізнати Вашу відповідь, Ви повертаєтесь у режим вимови і пробуєте знову. Якщо Ви говорите дуже швидко або дуже повільно, комп'ютер інформує Вас про це повідомленням червоного кольору. Щоб ще раз прослухати речення, вимовлене комп'ютером, або прослухати вимову відповіді, клацніть на іконці з динаміком зліва від питання. Ви також можете клацнути правою кнопкою миші, щоб почути вимову слова або питання.

Ось основні вказівки, які допоможуть Вам відповідати вірно:

Дочекайтесь сигналу: “Tell me more” не прийме Вашої відповіді, якщо Ви почнете говорити дуже рано.

Уникайте пауз під час відповіді: по паузі “Tell me more” автоматично визначає, що Ви закінчили свою відповідь, і спробує оцінити її. УВАГА! Пауза для “Tell me more” – це тиша тривалістю більше пів секунди.

Обмежений час говоріння: у вас є максимум три секунди на те, щоб відповісти. Якщо відповідь довга, намагайтесь не говорити не швидко, інакше комп'ютер зупинить Вас.

Вибирайте варіант відповіді з тих, що пропонує Вам комп'ютер: якщо Ви не використаєте одну з відповідей на екрані, комп'ютер може не зрозуміти Вашу відповідь.

Поліпшимо Вашу вимову

У будь-якому місці діалогу Ви можете зупинити його і попрацювати над Вашою вимовою.

Вправа по вимові створена для того, щоб Ви могли попрактикуватися для діалогів. Ви можете запустити цю вправу в будь-який момент, як тільки у Вас виникне проблема з вимовою - якщо "Tell me more" не може розпізнати Вашу відповідь, або Ви із самого початку не можете вимовити речення.

Щоб попрактикуватись у вимові певного речення з діалогу, клацніть двічі на будь-якій частині речення. Це приведе Вас у вправу по вимові даного речення. Щоб попрактикуватись у вимові слова з діалогу, клацніть один раз на слові, потім клацніть на вправі по вимові в панелі інструментів.

Також Ви можете запустити вправу по вимові за допомогою правої кнопки миші. Встановіть курсор миші на слово або речення, з якого Ви хочете попрактикуватись, потім клацніть правою кнопкою миші. Перемістіть курсор миші на відповідну вправу в меню що випадає (вправа по вимові речення або вправа по вимові слова) і клацніть лівою кнопкою миші, щоб потрапити в цю вправу.

Щоб отримати повний список речень, слів і звуків, з якими можна попрактикуватись, клацніть на іконці вправи по вимові в панелі інструментів. Спробуйте використовувати всі можливі функції програми, щоб поліпшити Вашу вимову.

Див. повні інструкції для Вправи по вимові, розділ «Як працює вправа по вимові».

Вибір запитання

Ви можете вибрати будь-яке питання, щоб почати з нього діалог.



Коли ви потрапите в екран діалогу, клацніть на іконці діалогу в панелі інструментів. Це приведе Вас в екран вибору питання. Кожна картинка відповідає одному питанню діалогу.

Клацніть на картинці, що відповідає питанню, з яким Ви хочете попрацювати. Це приведе Вас до даного питання в діалозі.

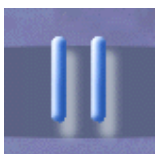
Допомога по розумінню.

Переклад. Для перекладу всіх питань і відповідей на екрані клацніть на іконці перекладу в панелі інструментів. Клацніть на тій же іконці ще раз, щоб прибрати переклад.

Глосарій. Щоб отримати переклад і вимову окремого слова на екрані, клацніть на слові, потім клацніть на іконці глосарія і граматики в панелі інструментів. Це приведе Вас безпосередньо до словникової статті в глосарії уроку. Також Ви можете викликати цю функцію за допомогою клацання правою кнопкою миші.

Граматика. Щоб отримати пояснення окремого питання з граматики, клацніть на іконці глосарія і граматики в панелі інструментів, потім клацніть на вкладці граматики, щоб побачити список тем з граматики.

Функції



Щоб зупинити діалог, клацніть на кнопці «Стоп».



Щоб продовжити діалог, клацніть на кнопці «Відтворення».



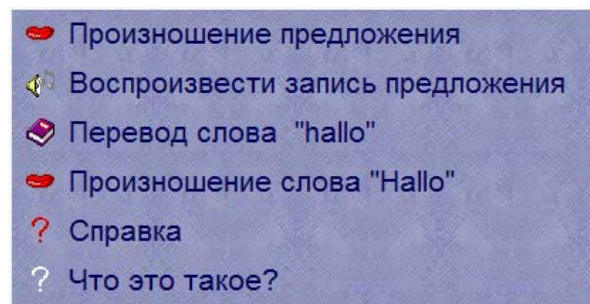
Щоб повернутися до попереднього питання, клацніть на кнопці «Попередній».



Щоб перейти до наступного питання, клацніть на кнопці «Наступний».

ПРИМІТКА: Якщо комп'ютер розуміє, він автоматично перейде до наступного питання.

Права кнопка миші



За допомогою клацання правою кнопкою миші Ви можете викликати різні функції. Клацніть правою кнопкою миші, потім виберіть мишею необхідний пункт меню, яке з'явиться на екрані.

За допомогою цього меню Ви можете:

- отримати довідку по діалогу або елементу екрана;
- запустити вправу по вимові речення або слова з області відповідей;
- прослуховувати запис речення;
- запустити вправи, пов'язані з діалогом;
- отримати переклад тексту діалогу.

Діалог в режимі допомоги по розумінню

У діалозі Ви можете скористатися допомогою по розумінню. Автоматично “Tell me more” встановлюється в нормальний режим діалогу. У цьому режимі комп'ютер пропонує Вам тільки правильні відповіді, і Ви можете вибирати будь-яку з них. Ваш вибір визначає, як розвиватиметься діалог.

Якщо ви включите режим допомоги по розумінню, тільки одна із запропонованих відповідей буде правильною. Комп'ютер прийме тільки вірну відповідь. Якщо Ви виберете неправильну відповідь, вона буде позначена червоним кольором, і Вам доведеться вибрати іншу відповідь.

Вправи по вимові

Як почати вправу по вимові

Щоб почати вправу, в екрані головного меню клацніть на мікрофоні. Це приведе Вас в показник вимови, де Ви можете вибрати конкретне речення, слово або фонему. Або в будь-якому іншому екрані клацніть на іконці вправи по вимові в панелі інструментів.



Щоб попрактикуватися з окремим словом з будь-якого екрана, клацніть на слові, з яким Ви хочете попрацювати, потім клацніть на іконці вправи по вимові в панелі інструментів. Це приведе Вас прямо у вправу по вимові (без вибору слова з показника вимови).

Також Ви можете запусити вправу по вимові речення або слова за допомогою правої кнопки миші.

Показник вимови

Спочатку виберіть категорію, з якою Ви хочете попрацювати - показник речень, показник слів або фонетичний показник, за допомогою кнопок зверху екрана. Потім за допомогою курсору миші виділіть елемент списку, з яким Ви хочете попрацювати. Клацніть на стрілці праворуч від списку або клацніть на іконці вправи по вимові в панелі інструментів, щоб почати вправу.

ПРИМІТКА: Якщо Ви виберете для вправи звук, буде викликано вправу із словами і реченнями, що містять цей звук.

За допомогою кнопки з подвійною стрілкою в лівому верхньому кутку екрана можна перейти від цілісного речення до окремого слова з цього речення. Клацніть на подвійній стрілці знову, щоб повернутися до речення.

За допомогою кнопки з одинарною стрілкою в лівому верхньому кутку екрана або іконки вправи по вимові в панелі інструментів можна повернутися в показник вимови.

Як працює вправа по вимові

Слідуйте інструкціям у правій верхній частині екрана:

Слухайте... Ви почуєте вимову обраного Вами речення або слова.

Говоріть... Повторіть те, що Ви почули. Намагайтесь імітувати швидкість та інтонацію еталона якнайкраще. Сигнал «Говоріть» мигає, і комп'ютер записує Ваш голос.

Чекайте... “Tell me more” записує, аналізує і показує Вам Вашу вимову на графіку голосу. Ви отримуєте оцінку від 1 до 7 (7 - максимальна оцінка) на основі того, наскільки близька Ваша вимова до еталона. “Tell me more” відтворює модель стільки разів, скільки Вам буде необхідно.

Ось основні вказівки, які допоможуть Вам відповідати вірно:

- Дочекайтесь сигналу: “Tell me more” не прийме Вашої відповіді, якщо Ви почнете говорити дуже рано.

- Уникайте пауз під час відповіді: по паузі “Tell me more” автоматично визначає, що Ви закінчили свою відповідь, і спробує оцінити її.

УВАГА Пауза для “Tell me more” - це тиша тривалістю більше пів секунди.

- Обмежений час говоріння: у вас є максимум три секунди на те, щоб відповісти. Якщо відповідь довга, намагайтесь не говорити не швидко, інакше комп'ютер зупинить Вас.

Графік голосу

Кожне речення і слово показується графічно як виміряна інтенсивність голосу, що змінюється в часі. Таким чином, можна "побачити" Ваш голос, показаний на нижньому графіку, і порівняти його з еталоном, показаним на верхньому графіку.

Клацніть двічі на слові, щоб перейти до вправи по вимові окремого слова. Клацніть двічі на слові ще раз, щоб повернутися до всього речення.

Також ви можете виділити будь-яку частину графіка за допомогою миші. Натисніть ліву кнопку миші на початку тієї частини графіка, яку Ви хочете виділити. Утримуйте кнопку миші натиснутою і переміщайте мишу до кінця тієї ділянки, яку Ви хочете виділити. Відпустіть кнопку миші. Клацніть на динаміку, щоб почути вимову тієї частини, яку Ви виділили.

Подробиці див. у розділі «Аналіз Вашої вимови».

Оцінювання

“Tell me more” оцінює Вашу вимову, ґрунтуючись на тому, наскільки добре воно копіює еталонне. Оцінка Вашої поточної спроби (від 1 до 7) показується у вигляді ряду квадратиків під графіком голосу (1 квадратик - одне очко). Якщо Ваша оцінка рівна або вище вибраного рівня складності, вона буде показана синім кольором. Якщо ж вона нижча за рівень складності, вона буде показана червоним. Усі попередні оцінки показуються у вікні оцінок в правій нижній частині екрана.

Щоб поліпшити Ваші оцінки, повторюйте вправу декілька разів, прагнучи скопіювати інтонації, наголос і ритм еталона якнайкраще. У міру того, як Ваша вимова наблизатиметься до еталонного, Ваші оцінки будуть рости.

Докладніше див. у розділі «Аналіз Вашої вимови».

Аналіз вашої вимови

Ви можете прослуховувати еталон або запис Вашої вимови скільки завгодно разів. Для цього клацніть на іконці з динаміком зліва від того графіка, який Ви хочете прослуховувати.

Перевірте Ваші успіхи, порівнюючи оцінки з попередніми спробами.

За допомогою миші Ви можете вибрати у вікні оцінок той запис, який Ви хочете побачити і почути ще раз. Клацніть на відповідній оцінці, щоб побачити графік голосу і почути еталон. Клацніть на оцінці двічі, щоб почути запис Вашого голосу. Ваш особистий аналіз повинен ґрунтуватися на «порівняльному прослуховуванні». Слушайте Ваші спроби і порівняйте їх з еталоном, щоб знайти Ваші помилки вимови.

Ви можете концентруватися на одному слові в реченні.

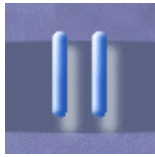
“Tell me more” дозволяє Вам виділити кожен елемент речення. Клацніть один раз на слові речення, яке Ви хочете почути. “Tell me more” виділить відповідну частину графіка, і ви почуєте окреме слово. Клацніть на подвійній стрілці в лівому верхньому куту екрана (або клацніть двічі на слові), щоб запустити вправу по вимові для окремого слова. Клацніть на кнопці з подвійною стрілкою або двічі клацніть на слові другий раз, щоб повернутися до повного речення.

Спробуйте знайти, у чому різниця між Вашою вимовою і еталонним для окремого слова. Потренуйтеся вимовляти це слово декілька разів. Потім спробуйте все речення ще раз. Якщо оцінка підніметься на одиницю, ви досягли серйозних успіхів.

Ви можете концентруватися на окремому звуці.

З фонетичного показника виберіть звук, з яким ви хочете попрактикуватись, потім клацніть на стрілці праворуч від вікна. Вам буде запропонований набір слів, що містять цей звук. Клацніть на кнопці Наступне, щоб перейти до наступного слова з даним звуком. Клацніть на подвійній стрілці в лівому верхньому кутку екрана, щоб попрактикуватись з даним звуком у повному реченні. Клацніть на кнопці з подвійною стрілкою ще раз, щоб повернутися до окремих слів.

Функції



Щоб зупинити вправу по вимові, клацніть на кнопці «Стоп».



Щоб продовжити вправу, клацніть на кнопці «Відтворення».



Щоб повернутися до попереднього пункту в показнику, клацніть на «Попередній».



Щоб перейти до наступного пункту в показнику, клацніть на «Наступний».



Щоб повернутися до показника вимови, клацніть на «Одинарній» стрілці.

Настроювання вправи по вимові

Клацніть на іконці Налаштування в панелі інструментів. Клацніть на вкладці Налаштування для діалогу, вимови і відео, щоб адаптувати вправу по вимові до Вашого рівня і вимог.

Рівень складності

Рівень складності, який Ви вибираєте - це важлива частина Вашого навчання. Цей рівень встановлюється в діапазоні від 1 до 7. Чим вище рівень складності, тим більше вимогливим буде комп'ютер при оцінці Вашої вимови.

Додаток Н

Довідки про впровадження результатів дисертації

Міністерство освіти і науки України

Державний вищий навчальний заклад

**«ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»
(ДДПУ)**

вул. Г. Батюка, 19, м. Слов'янськ, Донецька область, 84116 тел./факс (06262) 3-23-54
E-mail: sgpi@slav.dn.ua, www: ddpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 38177113

03.02.18р. № 68-18-26/1 на № _____

Довідка

про впровадження результатів дисертації

Бондаревської Олени Михайлівни

на тему: «Формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін» на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.09 – теорія навчання

Результати дисертаційної роботи О. М. Бондаревської упроваджено в навчальний процес ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» у період 2015-2017 років через апробацію технології реалізації дидактичної моделі індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

Практичне значення отриманих результатів полягає в тому, що: теоретичне обґрунтування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності знайшло практичне підтвердження у процесі навчання студентів; упроваджено й апробовано у навчальному процесі курс «Іноземна мова» з використанням інтерактивної навчальної програми “Tell me more”; упроваджено й апробовано факультатив “Psychology in English” («Психологія англійською»); проведено науково-методичні семінари для викладачів гуманітарних дисциплін.

Підсумкові діагностичні зрізи дозволили визначити загальну ефективність розробленої технології реалізації дидактичної моделі індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів та встановити особливості впливу дидактичних умов на формування компонентів гуманітарної компетентності.

В.о. ректора



Омельченко С.О.



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Державний вищий навчальний заклад
«КРИВОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»

вул. Віталія Матусевича, 11, м. Кривий Ріг, Дніпропетровська обл., 50027, тел. (056) 409-06-06, факс (0564) 74-52-57
 E-mail: knu@alba.dp.ua, knu@knu.edu.ua Код ЄДРПОУ 37664469

від 20.02.2018 № 01/10-01/2018
 На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 Бондаревської Олени Михайлівни на тему: «Формування індивідуальних стратегій
 самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних
 дисциплін» на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі
 спеціальності 13.00.09 – теорія навчання

Упродовж 2015-2017 років результати дисертаційного дослідження Бондаревської Олени Михайлівни впроваджувалися у навчальний процес підготовки студентів I-II курсу факультету інформаційних технологій.

Під час практичних занять з дисципліни «Іноземна мова» в групах студентів, які опанували англійську мову, використовувався авторський навчальний посібник «English for industrial engineering». Окрім традиційних прийомів організація самостійно-пізнавальної діяльності студентів під час занять та в позааудиторній роботі здійснювалася за допомогою інтерактивної навчальної програми «Tell me more».

З метою підвищення навчальної мотивації та рівня організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх педагогів професійного навчання з комп'ютерних технологій паралельно з вивченням курсу «Психологія» у II та III семестрах для студентів спеціальності «Професійна освіта. Комп'ютерні технології» було проведено цикл практично-семінарських занять з факультативу «Psychology in English» («Психологія англійською»).

Апробація дидактичної моделі індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів на основі створення відповідної сукупності дидактичних умов супроводжувалася проведенням науково-методичних семінарів для викладачів гуманітарних дисциплін кафедр іноземної мови, інженерної педагогіки та мовної підготовки.

Впровадження результатів дисертаційного дослідження Бондаревської О.М. сприяло покращенню ефективності формування гуманітарної компетентності майбутніх фахівців галузі освіти та інформаційних технологій.

Проектор з наукової роботи

В.С. Моркун

Завідувач навчально-методичного відділу

Г.Х. Отверченко

Декан факультету
інформаційних технологій

В.А. Чубаров





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Державний вищий навчальний заклад
«КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»
(КДПУ)

пр. Гагаріна, 54, м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область, 50086, тел. (056) 470-13-34, факс (056) 470-13-68
 E-mail : kdpu@kdpu.edu.ua. Код ЄДРПОУ 40787802

0 6 БЕР 2018

№ 09/1-89/3

На № _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертації

Бондаревської Олени Михайлівни на тему: «Формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін» на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.09 – теорія навчання

Бондаревською Оленою Михайлівною, здобувачем кафедри педагогіки, було розроблено й апробовано технологію реалізації дидактичної моделі індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін в Криворізькому державному педагогічному університеті у період 2015-2017 рр. Дослідницько-експериментальним шляхом перевірено результативність застосування сукупності дидактичних умов формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів.

Дістали уточнення й тлумачення показники, критерії та рівні сформованості гуманітарної компетентності студентів. Практичне значення отриманих результатів полягає в тому, що: теоретичне обґрунтування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності знайшло практичне підтвердження у процесі навчання студентів; упроваджено й апробовано у навчальному процесі курс «Іноземна мова» з використанням інтерактивної навчальної програми "Tell me more"; упроваджено й апробовано факультатив "Psychology in English" («Психологія англійською»); розроблено навчальний посібник до вивчення дисципліни «Іноземна (англійська) мова» English for industrial engineering; проведено науково-методичні семінари для викладачів гуманітарних дисциплін.

РЕКТОР



Я. В. ШРАМКО

ДОНЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ЕКОНОМІКИ І ТОРГІВЛІ ІМЕНІ МИХАЙЛА ТУГАН-БАРАНОВСЬКОГО

Юридична адреса: 50042, Дніпропетровська обл., м. Кривий Ріг, вул. Курчатова, 13,
Адреса для листування: 50005, Дніпропетровська обл., м. Кривий Ріг, вул. Трамвайна, 16,
E-mail: office@donnuet.edu.ua, тел./факс: (056) 409-77-97 ЄДРПОУ 01566057

07.03. 2018р. № 01.01-#/180
На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертації
Бондаревської Олени Михайлівни на тему:
«Формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у
процесі вивчення гуманітарних дисциплін»
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.09 – теорія навчання.

У період 2015-2017 рр. Бондаревська Олена Михайлівна експериментально перевіряла результативність застосування технології реалізації дидактичної моделі індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін в Донецькому національному університеті економіки і торгівлі імені Михайла Туган-Барановського (м. Кривий Ріг).

Дослідницько-експериментальним шляхом апробовано дієвість технології реалізації дидактичної моделі індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів та відповідну для цієї системи сукупність дидактичних умов. Дістали уточнення й тлумачення показники, критерії та рівні сформованості гуманітарної компетентності студентів. Практичне значення отриманих результатів полягає в тому, що: теоретичне обґрунтування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності знайшло практичне підтвердження у процесі навчання студентів; упроваджено й апробовано у навчальному процесі курс «Іноземна мова» з використанням інтерактивної навчальної програми "Tell me more"; упроваджено й апробовано факультатив "Psychology in English" («Психологія англійською»); розроблено навчальний посібник до вивчення дисципліни «Іноземна (англійська) мова» English for industrial engineering; проведено науково-методичні семінари для викладачів гуманітарних дисциплін.

В.о. ректора



О.Б. Чернега



Міністерство освіти і науки України
 Державний заклад
 «ЛУГАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
 імені ТАРАСА ШЕВЧЕНКА»

пл. Гоголя, 1, м. Старобільськ, 92703
 тел./факс: (06461) 2-40-61, 097-567-20-45
 e-mail: mail@luguniv.edu.ua, www.luguniv.edu.ua

22.02.2018 № 1/245

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертації

Бондаревської Олени Михайлівни на тему: «Формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін» на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.09 – теорія навчання

Результати дисертаційного дослідження Бондаревської Олени Михайлівни, а саме факультатив “Psychology in English” («Психологія англійською») та курс «Іноземна мова» з використанням інтерактивної навчальної програми “Tell me more” впроваджувалися у навчальному процесі в Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка (м. Старобільськ) для спеціальностей «Психологія» та «Соціальна робота (Соціальна педагогіка. Практична психологія)» упродовж 2015-2017 н.р. Для викладачів гуманітарних дисциплін було проведено науково-методичні семінари на основі матеріалів дисертаційного дослідження.

Змістовне наповнення факультативу “Psychology in English” («Психологія англійською»), та апробування курсу «Іноземна мова» з використанням інтерактивної навчальної програми “Tell me more” дозволяє рекомендувати їх для використання у навчальному процесі у вищих навчальних закладах при викладанні гуманітарних дисциплін. Науковими узагальненнями та фактичним матеріалом, покладеним в основу науково-методичних семінарів активно послуговувались викладачі гуманітарних дисциплін.

Ректор



Курліщук І.І.
0506329803

С.В. Савченко

