

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

**ПОПОВ РОМАН АНАТОЛІЙОВИЧ**

УДК 378.14-057.87

**ДИСЕРТАЦІЯ**

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ  
АВТОНОМНОСТІ СТУДЕНТІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ  
ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

13.00.09 – теорія навчання

01 Освіта/Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

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

Р. А. Попов

Науковий консультант Малихін Олександр Володимирович,  
доктор педагогічних наук, професор

Запоріжжя – 2019

Тернопіль – 2019

## АНОТАЦІЯ

**Попов Р. А. Теоретико-методологічні засади розвитку автономності студентів в освітньому процесі вищого навчального закладу. – Рукопис.**

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.09 «Теорія навчання» (011 освітні, педагогічні науки). – Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, 2019.

У дисертаційній праці досліджуються питання розвитку автономності студентів вищих навчальних закладів (закладів вищої освіти). Поняттєво-категорійний апарат дослідження розроблено шляхом зіставлення здобутків у галузі загальної методології та методології педагогіки й аналізу особливостей освітньої діяльності студентів вищих навчальних закладів. У якості методологічної платформи використано синергетичний та компетентнісний методологічні підходи: розроблено валентно-фрактальну структуру автономності студентів, яка об'єднує чотири фрактали (полікогнітивний, інструментальний, світоглядний, кригувально-рефлексійний), що утворюються шляхом ітерації, напрям розвитку та формування елементів-складників кожного фрактала зумовлюється гносеологічною, аксіологічною та праксеологічною валентністю.

На основі висвітлення механізмів інтеріоризації знань в освітній і самоосвітній діяльності студентів розроблено концепцію розвитку автономності студентів. Концепція постає як сукупність п'яти концептуальних ідей: ідея системного комунітаризму (автономність студента розглядається як цілісна система, котра складається із взаємозв'язаних компонентів-складників, включає суб'єкт у різні види діяльності; знання про автономність, її властивості, структуру, що домінують над знаннями про часткові складники автономності); ідея контекстно-предметного навчання (особистісне включення студента в

освітню діяльність; послідовне динамічне моделювання цілісного змісту, форм і створення умов майбутньої професійної діяльності; діалектичність змісту навчання; єдність навчання й саморозвитку; відкритість; діяльність учіння й викладання контекстні щодо соціальних умов розвитку вітчизняного суспільства); ідея конструктивізму (використання в освітній і самоосвітній діяльності особистого досвіду та знань для засвоєння нового знання; одночасне осмислення як окремого явища, так і їх системи в процесі пізнання); ідея оптимізації й інтенсифікації навчального (освітнього) процесу (вибір оптимального варіанта процесу навчання в конкретній ситуації, підвищення швидкості й якості навчальної роботи, що виконується у певний проміжок часу); ідея неперервності та функційної повноти розвитку автономності студента (цільове, функційне об'єднання навчального (освітнього) змісту та технологій його вивчення в завершені самостійні комплекси-модулі, взаємодія на функційному рівні всіх пластів інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності у практико-орієнтованому напрямі, неперервність розвитку складників автономності). Досліджено зовнішні та внутрішні закономірності розвитку автономності. Перші пов'язуються із включенням автономної діяльності студентів до загальної системи суспільних відносин і взаємостосунків (зумовленість розвитку автономності студентів станом розвитку педагогічної науки та сучасними інформаційно-технічними досягненнями; визначальний вплив процесуальних особливостей навчальної (освітньої) діяльності на розвиток автономності суб'єктів навчального (освітнього) процесу; закономірність гармонізації зовнішніх і внутрішніх чинників як певної запоруки ефективності розвитку автономності студентів), а другі є властиво специфічними як ознаки автономності, котра сприймається як системна визначальна характеристика діяльності студентів (біфуркаційність змісту освітньої й самоосвітньої діяльності студента – то є запорука успішності формування основних показників автономності; залежність потреби студента в автономній діяльності від педагогічної майстерності,

загальнокультурного рівня, відповідальності й сумлінного ставлення до виконання фахових обов'язків викладача; залежність оптимального темпу розвитку автономності від особистісного сприйняття навчально-пізнавального матеріалу (змісту освіти) і його відповідності індивідуально-психологічному рівню розвитку студента як суб'єкта автономної навчальної (освітньої) діяльності. Виокремлено принципи розвитку автономності студента та висвітлено особливості застосування інноваційних технологій у середовищі вищої школи, спрямованого на розвиток автономності студентів.

Розроблено й обґрунтовано модель системи розвитку автономності студентів вищої школи, яку створено за врахування визначальних концептуальних ідей, закономірностей і принципів розвитку автономності, виокремлено й надано характеристику організаційно-дидактичним умовам розвитку автономності в середовищі інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності студента. Діяльнісну сутність і логіку формування автономності студентів відбивають п'ять блоків моделі системи: цілепокладання, ціннісно-орієнтаційний, діяльнісно-процесуальний, коригувальний, прогностичний. Надано розгорнуту характеристику уточненим критеріям, показникам і рівням вияву сформованості автономності студентів вищої школи.

На підтвердження висунутої гіпотези щодо доцільності впровадження в навчальний (освітній) процес системи розвитку автономності студентів на основі створення організаційно-дидактичних умов було здійснено дослідно-експериментальну роботу. Констатувальний (першого порядку) етап педагогічного експерименту уможливив визначення наявного рівня розвитку автономності студентів вищої школи, на формуальному етапі відбувалося впровадження моделі системи розвитку автономності студентів та створення організаційно-дидактичних умов її імплементації у практику роботи закладів вищої освіти України. На контрольному (констатувальному

другого порядку) етапі було зафіксовано позитивні зміни рівнів розвитку фракталів автономності студентів експериментальних груп. Окреслено напрями подальших наукових досліджень, пов'язаних із вивченням феномена автономності в культурологічному та власне дослідному вимірах.

Дисертаційна праця є результатом інтересу наукового загалу до проблем, пов'язаних із професійною й особистісною самореалізацією людини в сучасному глобалізованому інформаційно-комунікаційному середовищі й надає дієві інструменти для здійснення успішних автономних учинків, котрі призводять до досягнення бажаного позитивного результату.

*Ключові слова:* автономність, фрактал, модель системи розвитку автономності студентів, системний комунітаризм, контекстно-предметне навчання, конструктивізм, оптимізація й інтенсифікація навчального (освітнього) процесу, неперервність і функційна повнота, інтеграція освітньої й самоосвітньої діяльності.

## **СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ**

### **Монографії**

1. Попов Р. А. Розвиток автономності студентів в освітньому процесі закладу вищої освіти: теоретико-методологічний аспект: монографія. Херсон: ТОВ «Видавничий дім «Гельветика», 2019. 366 с.

2. Попов Р. А. Компонентний аналіз діагностування рівня сформованості загальнокультурної компетентності студентів філологічних спеціальностей. *Компетентнісно орієнтована парадигма підготовки майбутнього філолога*: колект. монографія / за ред. проф. О. В. Малихіна. Київ: ТОВ «НВО «Інтерсервіс», 2016. Ч. 2. С. 179–288.

3. Попов Р. А. Концепція створення організаційно-дидактичних умов автономності студентів філологів. *Стратегії інтенсифікації вищої гуманітарної освіти в Україні та країнах ЄС*: колект. монографія / О. В. Малихін, В. І. Ковальчук, Н. О. Арістова, Р. А. Попов, І. С. Гриценко. Київ: НУБіП України, 2017. С. 230–288.

4. Попов Р. А. Теоретичні й методологічні основи компетентнісного підходу в організації самостійної освітньої діяльності студентів філологічних спеціальностей. *Суб'єктивація процесу фахової підготовки майбутнього філолога: теоретичні і практичні аспекти*: монографія / за ред. проф. О. В. Малихіна. Київ: Видавничий центр НУБіП України, 2017. Частина 1. С. 313–401.

5. Попов Р. А. Діагностування актуального рівня розвитку автономності студентів вищої школи. *Стратегії інтеріоризації змісту професійної підготовки майбутніх філологів: теорія і практика*: монографія / за ред. проф. О. В. Малихіна. Київ: ЦП «Комппринт», 2018. Ч. 1. С. 24–45.

#### **Статті в наукових фахових виданнях України**

6. Попов Р. А. Пізнавальна самостійність особистості як передумова розвитку автономності студента в освітній діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. / [редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя: КПУ, 2017. Вип. 53 (106). С. 219–229.

7. Попов Р. А. Становлення проблеми розвитку автономності особистості в діяльності. *Молодь і ринок*. Дрогобич : «ШВИДКОДРУК», 2017. Випуск 8 (151). С. 39–45.

8. Попов Р. А. Реалізація положень синергетичного та компетентнісного підходу в контексті дослідження розвитку автономності студентів. *Молодий вчений*. Херсон: ТОВ «Видавничий дім «Гельветика», 2017. Випуск 8 (48). С. 275–280.

9. Попов Р. А. Self-Actualization and Self-Fulfillment in The Context of Students' Autonomy Development Within The Educational Process. *Наука і освіта*. 2017. № 5. Р. 134–139.

10. Попов Р. А. Розвиток автономності студентів в умовах інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності: дидактичні закономірності. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: соціально-педагогічна* / За ред. Л. П. Мельник, В. І. Співака. Вип. XXXI. Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2018. С. 192–203.

11. Попов Р. А. Сукупність принципів розвитку автономності студентів в умовах інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності. *Молодь і ринок*. Дрогобич: «ШВИДКОДРУК», 2018. Випуск № 9 (164). С. 96–102.

12. Попов Р. А. Integration of innovational and traditional learning technologies as a way to develop students' autonomy in educational activity in higher school. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 4. С. 54–58.

13. Попов Р. А. Сукупність організаційно-дидактичних умов реалізації моделі системи розвитку автономності студентів. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: соціально-педагогічна* / За ред. Л. П. Мельник, В. І. Співака. Вип. XXXIII. Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2019. С. 87–96.

14. Попов Р. А. Реалізація технологічного підходу в процесі розвитку автономності студентів в умовах інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету: Педагогічні науки*. Херсон: Вид-во ХДПУ, 2018. Вип. 83. Т. 1. С. 66–71.

15. Попов Р. А. Концептуальні положення розвитку автономності студентів в умовах інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності у вищій школі. *Науковий часопис НПУ імені Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи.* / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. Випуск 61. С. 247–252.

16. Попов Р. А. Імплементация інноваційних технологій в освітній процес вищої школи як засіб розвитку автономності студентів. *Педагогічна освіта: теорія і практика*: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Лабунець В. М.]. Вип.25 (2-2018). Ч. 1. Кам'янець-Подільський, 2018. С. 154–161.

17. Попов Р. А. Моделювання процесу розвитку автономності студентів закладів вищої освіти. *Всеукраїнський науково-практичний журнал «Директор школи, ліцею, гімназії» – Спеціальний тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»*. Вип. 6. Кн. 2. Том III (81). Київ: Гнозис, 2018. С. 461–471.

18. Попов Р. А. Модель системи розвитку автономності студентів вищого навчального (освітнього) закладу. *Молодь і ринок*. Дрогобич: «ШВИДКОДРУК», 2019. Випуск № 4 (171). С. 91–99.

19. Попов Р. А. Розвиток автономності студентів закладів вищої освіти: валентно-фрактальний вимір розуміння проблеми. *Молодь і ринок*. Дрогобич: «ШВИДКОДРУК», 2019. Випуск № 5 (172). С. 84–91.

20. Попов Р. А. Розвиток автономності студентів: основи дидактичного моделювання процесу. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. / [редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя: КПУ, 2019. Вип. 63. Т. 2. С. 132–137.

21. Попов Р. А. Комплексне застосування інноваційних і традиційних технологій навчання в освітній діяльності у вищій школі. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 10. Т. 3. С. 170–174.

22. Попов Р. А. Використання механізмів дидактичного структурування змісту навчальної інформації для її автономного засвоєння студентами. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 14. Т. 1. С. 213–216.



**Публікації в наукових виданнях іноземних держав та у виданнях,  
які включено до міжнародних наукометричних баз**

23. Popov R. A. Cognitive personal individualism as a precondition of the students' autonomy development. *Science of the XXI century: problems and prospects of researches*. Vol. 4 – RS Global S. z O.O. Warsaw, Poland, 2017. P. 63–67.

24. Popov R. A. Principles of organization of educational process in the context of student autonomy development in educational activities. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. V (60), Issue: 135. Budapest, 2017. P. 38–41.

25. Popov R. A. The development of students' autonomy in the process of self-educational activities with the use of information technologies. *Perspectives of research and development: Collection of scientific articles*. SAUL Publishing Ltd, Dublin, Ireland, 2017. P. 170–173.

26. Popov R. A. Students' autonomy development: synergetic and competency-based approaches. *Science progress in European countries: new concepts and modern solutions*. Stuttgart, Germany, 2019. P. 426–438.

27. Popov R. A. Personal autonomy development in activities: historical-didactical aspect. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. VII (78), Issue: 196. Budapest, 2019. P. 34–37.

28. Popov R. A. Theoretical underpinning of the students' autonomy development pattern in higher educational institutions. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. VII (81), Issue: 201. Budapest, 2019. P. 32–35.

**Опубліковані праці апробаційного характеру**

29. Попов Р. А. Закономірності розвитку автономності студентів закладів вищої освіти. *Цілі сталого розвитку третього тисячоліття: виклики для університетів наук про життя: Міжнародна науково-практична*

конференція, м. Київ, Україна, 23–25 травня 2018 року. Київ, 2018. Т. 4. С. 263–265.

30. Попов Р. А. Самоактуалізація особистості в процесі розвитку автономності студентів гуманітарних спеціальностей. *Актуальні проблеми вищої професійної освіти України*: Матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції 20 березня 2018 р. / За заг. ред. Е. В. Лузік, О. М. Акмалдінової. Київ: НАУ, 2018. С. 121–122.

31. Попов Р., Таран Л. Мовно-виражальні особливості художнього стилю роману «Код да Вінчі» Дена Брауна. *Соціокультурні та комунікативні аспекти функціонування мовних одиниць*: зб. матеріалів Міжнародної наук.-практ. конф. з нагоди ювілею доктора філологічних наук, професора Катерини Григорівни Городенської. Київ, 29–30 листопада, 2018 р. Київ: Міленіум, 2018. С. 219–221.

32. Попов Р. А., Нарожна О. А. Гумор та чорний гумор у рекламних слоганах англomовної друкованої реклами. *Studia Lingua: актуальні проблеми лінгвістики і методики викладання іноземних мов*: Збірник наукових праць. Вип. 8. Київ: НУБіП України, 2018. С. 271–275.

33. Попов Р., Таран Л. Поєднання символізму і релігії в романах Дена Брауна. *Studia Lingua: актуальні проблеми лінгвістики і методики викладання іноземних мов*: Збірник наукових праць. Вип. 8. Київ: НУБіП України, 2018. С. 275–278.

34. Попов Р. А. Професійний саморозвиток і самоактуалізація студентів у межах моделі системи розвитку автономності. *Педагогіка і психологія: актуальні проблеми досліджень на сучасному етапі*: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, Україна, 5–6 квітня 2019 року). Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2019. С. 33–35.

35. Попов Р. А. Сучасні технології навчання в освітньому процесі вищої школи / *Педагогіка і психологія : напрямки та тенденції розвитку в Україні та світі*: Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної

конференції (19-20 квітня 2019 року, м. Одеса). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2019. Ч. 2. С. 76–81.

36. Попов Р. А. Організація навчальної (освітньої) діяльності студентів: синергетичний та компетентнісний підходи. *Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції* (м. Львів, 26–27 квітня 2019 року). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2019. Ч. 2. С. 103–108.

37. Попов Р. А. Інтеріоризація знань в освітній і самоосвітній діяльності студентів / Інноваційні наукові дослідження у сфері педагогічних та психологічних наук: матеріали міжнародної науково-практичної конференції, м. Київ, 3-4 травня 2019 р. Київ: Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського, 2019. С. 34–38.

**Опубліковані праці, які додатково  
відображають наукові результати дисертації**

38. Малихін О. В., Попов Р. А., Гриценко І. С. *The Practical Course of English: Home Reading: для аудиторної та самостійної роботи студентів спеціальності 035 «Філологія»*. Ч. 1: навчальний посібник. Київ: НУБіП України, 2016. 589 с.

39. Малихін О. В., Попов Р. А., Гриценко І. С. *The Practical Course of English: Home Reading: для аудиторної та самостійної роботи студентів спеціальності 035 «Філологія»*. Ч. 2: навчальний посібник. Київ: НУБіП України, 2016. 549 с.

40. Малихін О. В., Попов Р. А., Гриценко І. С. *The Practical Course of English: Home Reading: для самостійної роботи студентів спеціальності 035 «Філологія»*. Ч. 1: навчальний посібник. Київ: Інтерсервіс, 2017. 456 с.

41. Малихін О. В., Попов Р. А., Гриценко І. С. *The Practical Course of English: Home Reading: для самостійної роботи студентів спеціальності 035 «Філологія»*. Ч. 2: навчальний посібник. Київ: Інтерсервіс, 2017. 480 с.

42. Малихін О. В., Попов Р. А., Гриценко І. С. The Practical Course of English: Home Reading: для самостійної роботи студентів спеціальності 035 «Філологія». Ч. 3: навчальний посібник. Київ: Інтерсервіс, 2017. 570 с.

### Summary

**Popov R. A. Theoretical and methodological background of the students' autonomy development in the educational process of a higher education institution. – Manuscript.**

Thesis for a Doctor's of Pedagogy degree by speciality 13.00.09 – learning theory. – Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Ternopil, 2019.

The thesis paper researches the issues of students' autonomy development at higher educational institutions. Conceptual and categorical apparatus of the research was elaborated by correlating the achievements in the field of general methodology and the pedagogic methodology with the analysis of the peculiarities of educational activities of higher educational institutions' students. As the methodological platform were used the synergetic and competence-oriented methodological approaches: students' autonomy valence and fractal structure was developed, which unites four fractals (polycognitive, instrumental, worldview, correctionally-reflexive), which emerge through the iteration of the development tendencies and formation of the composing elements of each fractal, determined by the gnoseological, axiological and praxeological valencies.

Students' autonomy development concept was elaborated based on the exposure of the mechanisms of knowledge interiorization in students' educational and self-educational activities. The concept arises as the outcome of five conceptual ideas: the idea of systematic communitarianism (students' autonomy is considered as a comprehensive system, consisting of interrelated components, includes the subjects into different kinds of activities; knowledge about the autonomy, its properties and structure dominates over the knowledge

about the partial components of the autonomy); the idea of context-objective training (students' personal involvement into educational activities; consecutive dynamic modelling of the comprehensive content, forms and conditions of their future professional activities; dialectic nature of the training content; integrity of training and self-development; openness; training and teaching are contextual to the social conditions of the national society development); the idea of constructivism (application of one's personal experience and knowledge in educational and self-educational activities for the new information absorption; simultaneous comprehension of both, every separate phenomenon and their system in the process of cognition); the idea of the educational process optimization and intensification (selection of the best option of the educational process in a certain situation, improvement of the pace and quality of the educational work conducted at a certain period of time); the idea of the continuousness and functional integrity of students' autonomy development (objective, functional combination of the educational content and technologies of its studying into finite individual complex-modules, functional interaction of all the integration strata of the educational and self-educational activities in the practice-oriented direction, continuousness of the autonomy components' development). We have researched the external and internal regularities of the autonomy development. The former ones are related to the integration of students' autonomous activities into the general system of public relations and interconnections (the predetermination of students' autonomy development by the level of pedagogical science development and the current IT achievements; the pivotal role of the procedural peculiarities of the educational activities upon the development of the autonomy of the educational process subjects; the consistency of the harmonization of the external and internal factors as a prerequisite of the efficiency of students' autonomy development), and the latter ones are peculiar for the autonomy as a systematically important defining characteristic of students' activities (bifurcation content of students' educational and self-educational activities as the prerequisite of the successfulness of the

formation of the major indices of autonomy; the students' necessity for autonomous activities dependence from the level of pedagogical mastery, general cultural level, responsibility and conscientious attitude to the fulfilment of professional duties; dependence of the optimal tempo of the autonomy development from the personal perception of the educational material and its correspondence to the individually-psychological level of students' development as subjects of the autonomous educational activities). We have separated the principles of students' autonomy development and addressed the peculiarities of the innovative technologies usage in the educational environment of a higher school aiming to develop students' autonomy.

We have suggested the model of students' autonomy development at higher educational institutions, which was being elaborated accounting for the conceptual ideas, trends and principles of the autonomy development, we have separated and characterized the organizational and didactic conditions of the implementation of the model of the development of autonomy in the environment of integration of students' educational and self-educational activities. The proactive essence and logics of students' autonomy formation can be seen in the five blocks of the system model: the goal-setting block, values-oriented block, procedurally-active, correctional and prognostic blocks. We have broadly characterized the criteria, indices and levels of students' autonomy formation at a higher school.

We have conducted research and experimental work to support the suggested hypothesis concerning the reasonability of introducing the system model of the autonomy development and organizational-didactic conditions of its implementation in the educational process. The ascertaining stage of this work has allowed us to determine the current level of students' autonomy development at a higher school; at the formative stage we have introduced the system model of the autonomy development and organizational-didactic conditions into the practical work of the Ukrainian higher educational institutions. The summarizing stage has allowed us to note the positive changes

in the development of students' autonomy fractals at the experimental groups. We have outlined the lines of future scientific researches, related to studying the phenomenon of autonomy in the cultural and research dimensions.

The thesis paper reflects the interest of the scientific community to the problems related to people's professional and personal self-actualization in the modern globalized informational society and provides instruments for successful autonomous actions which lead to a recognized positive result.

*Key words:* autonomy, fractal, students' autonomy development model, integration, systemic communitarism, context and domain-dependent learning, constructivism, educational process optimization and intensification, continuity and functional completeness, integration of the educational and self-educational activity.

**ЗМІСТ**

<b>ВСТУП.....</b>	<b>19</b>
<b>РОЗДІЛ 1</b>	
<b>МЕТОДОЛОГІЯ</b>	<b>ДОСЛІДЖЕННЯ</b>
<b>РОЗВИТКУ</b>	
<b>АВТОНОМНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ.....</b>	<b>37</b>
1.1. Загальнонаукова методологія як основа вивчення складних дидактичних явищ.....	37
1.2. Наукове розуміння категорії автономності особистості в діяльності .....	54
1.2.1. Історико-дидактичні аспекти проблеми розвитку автономності особистості в діяльності .....	55
1.2.2. Особливості потрактування сутності автономності (філософський і психолого-педагогічний контексти).....	66
1.3. Реалізація положень синергетичного й компетентнісного методологічних підходів в організації освітньої діяльності студентів .....	76
1.4. Валентно-фрактальне розуміння розвитку автономності студентів у середовищі інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності у вищій школі.....	94
<b>Висновки до розділу 1.....</b>	<b>130</b>
<b>РОЗДІЛ 2</b>	
<b>ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕГРАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ Й САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ЯК ОРГАНІЗАЦІЙНО-ДИДАКТИЧНОЇ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ЇХНЬОЇ АВТОНОМНОСТІ .....</b>	<b>133</b>
2.1. Інтеріоризація знань як основа інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності студентів: психолого-педагогічний аспект .....	133
2.2. Психолого-дидактичні особливості розвитку автономності студентів у середовищі інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності..	144



2.3. Концепція розвитку автономності студентів вищої школи в умовах інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності.....	164
2.3.1. Вихідні концепти й концептуальні положення розвитку автономності студентів.....	164
2.3.2. Закономірності та принципи розвитку автономності студентів у середовищі інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності .....	175
2.3.3. Інноваційні технології розвитку автономності студентів вищої школи.....	197
<b>Висновки до розділу 2.....</b>	<b>226</b>

### **РОЗДІЛ 3**

<b>ОБҐРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ СИСТЕМИ РОЗВИТКУ АВТОНОМНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ В СЕРЕДОВИЩІ ІНТЕГРАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ Й САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....</b>	<b>231</b>
---	------------

3.1. Моделювання як основа проектування сучасних дидактичних систем .....	231
3.2. Модель системи розвитку автономності студентів вищої школи.....	240
3.3. Сутнісне розуміння організаційно-дидактичних умов імплементації моделі системи розвитку автономності студентів .....	270
3.3.1. Використання механізмів дидактичного структурування змісту навчальної інформації.....	274
3.3.2. Застосування в межах моделі системи розвитку автономності студентів вищої школи міжпредметних зв'язків різних типів .....	281
3.3.3. Дидактичний синтез, кореляція та стрижнезація навчальних завдань у межах моделі системи розвитку автономності студентів вищої школи.....	285
3.3.4. Комплементарність форм автономної та позаавтономної діяльності на ґрунті застосування ІКТ .....	293

3.3.5. Професійний саморозвиток і самоактуалізація студентів у  
межах моделі системи розвитку автономності .....299

3.4. Критерії, показники та рівні розвитку автономності студентів  
вищої школи..... 307

**Висновки до розділу 3..... 317**

## **РОЗДІЛ 4**

**ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА АПРОБАЦІЯ МОДЕЛІ  
СИСТЕМИ РОЗВИТКУ АВТОНОМНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩОЇ  
ШКОЛИ ..... 319**

4.1. Діагностування актуального рівня розвитку автономності  
студентів..... 319

4.2. Імплементация моделі системи розвитку автономності студентів  
вищої школи в середовищі інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності  
(зміст формувальних дій) ..... 341

4.3. Аналіз й узагальнення результатів дослідно-експериментальної  
роботи..... 370

4.4. Перспективні напрями дослідження проблеми розвитку  
автономності особистості в сучасному освітньому просторі..... 382

**Висновки до розділу 4..... 387**

**ВИСНОВКИ ..... 389**

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ..... 395**

**ДОДАТКИ..... 460**

## ВСТУП

Сутнісною ознакою ХХІ століття стали кардинальні зміни в освіті, котрі здебільшого зумовлені інтеграційними процесами, створенням єдиного інформаційного простору, глобалізаційними впливами. Необхідність оновлення змісту, форм організації, методів і технологій навчання, увідповіднення їх до сучасних потреб освіти зумовлює доцільність переорієнтації освітніх програм на реалізацію положень системного, синергетичного та компетентнісного підходів, а також на створення ефективних механізмів їх упровадження в реальну освітню практику роботи вищої школи на інтегральній основі. Актуальність дослідження визначається потребою здійснення ґрунтовного системного аналізу проблеми розвитку автономності студентів, спрямованого на забезпечення підвищення якості підготовки випускників закладів вищої освіти як функційного результату, досягнення якого може бути забезпечено на засадах удосконалення дидактичної (особливо психолого-дидактичний та організаційно-дидактичний аспекти) складової вищої освіти в цілому та забезпечення системного й систематичного педагогічного впливу на формування й розвиток особистості студента як її центрального суб'єкта.

Нині існує апробований досвід реалізації положень компетентнісного підходу до навчання, який українські науковці намагаються використати, інтерпретувати в умовах вітчизняного освітнього простору (Н. Арістова, Н. Бібік, В. Бондар, І. Доброскок, О. Коваленко, В. Ковальчук, В. Кремень, О. Локшина, О. Ляшенко, О. Малихін, С. Ніколаєнко, О. Пометун, О. Савченко, С. Сисоєва, А. Степанюк, Г. Терещук, Р. Тарасенко, О. Топузов, В. Чайка). Різні аспекти проблеми організації освітнього процесу на ґрунті формування навчально-пізнавальної діяльності індивіда висвітлюються на основі всебічного верифікованого аналізу процесів активізації й оптимізації навчання (Ю. Бабанський, І. Лернер, М. Скаткін, В. Сластьонін), удосконалення змісту, форм і методів навчання

(А. Алексюк, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, В. Лозова, В. Паламарчук, Г. Троцко) з урахуванням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (В. Андреев, В. Биков, М. Жалдак, Н. Морзе, І. Цідило), організації самостійної роботи як передумови формування пізнавальної самостійності індивіда та формування навчальних умінь (Н. Бібік, В. Буряк, М. Данилов, В. Євдокимов, Б. Єсипов, Я. Кодлюк, О. Малихін, О. Матюшкін, І. Прокопенко, О. Савченко, В. Чайка), цілісності та неперервності організації навчального (освітнього) процесу у вищій школі (А. Алексюк, С. Вітвицька, О. Вишневський, Д. Джонсон, І. Кобиляцький, І. Малафійк, О. Савченко, О. Топузов). У наукових працях цих учених досліджується діяльність особистості як суб'єкта навчально-пізнавального процесу.

Водночас, особливо в площині дидактики вищої школи, питання, пов'язані з розвитком автономності суб'єктів навчання, нині не виправдано перебувають на маргінесі дослідницької уваги. А між тим, у реаліях константного розвитку інформаційно-комунікаційних засобів навчання, мультиконтекстності та багатовекторності професійної підготовки саме автономність є надзвичайно необхідною властивістю сучасного спеціаліста.

У такому констатувальному твердженні виходимо з позицій того, що, по-перше, дослідження теоретичних і практичних аспектів, методологічних підходів, принципів, закономірностей і дієвих дидактичних механізмів розвитку автономності студентів дає змогу розв'язувати питання формування особистості студента, який набуває здатності вияву власної суб'єктності на засадах усвідомлення важливості й функційної впливовості активності й самостійності як провідних рис, її інтегральних і визначальних характеристик. Розгляд цих питань відбувається з давніх часів, їхнє обґрунтування знаходимо в працях часів епохи Відродження та Просвітництва (Я. Коменський, Ж. Ж. Руссо, Й.-Г. Песталоцці, Г. Сковорода та ін.), у роботах видатних східнослов'янських

мислителів і педагогів (П. Каптерев, М. Ломоносов, М. Пирогов, Л. Толстой, Д. Ушинський), а також представників західної експериментальної педагогіки й течії вільного виховання (Дж. Дьюї, В. Лай, М. Монтессорі).

По-друге, вважаємо, що сьогоденний етап розроблення проблеми розвитку автономності особистості суб'єкта освіти дає змогу розвинути та поглибити концептуально-основоположні засади організації та здійснення самостійної роботи та самоосвітньої діяльності учнів і студентів, котрі свого часу було обґрунтовано в наукових працях В. Бондаря, В. Буряка, Т. Габай, А. Громцевої, Б. Єсіпова, Г. Коджаспірової, І. Лернера, В. Ляудіс, О. Малихіна, О. Матюшкіна, М. Скаткіна, С. Скидана, В. Сластьоніна, А. Усової, В. Чайки.

По-третє, убачаємо винайдення нових способів для вирішення досліджуваної дидактичної (психолого-дидактичної) проблеми безпосередньо з розв'язанням пріоритетних завдань сучасної вищої освіти (А. Алексюк, Я. Болюбаш, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, Н. Ничкало, О. Топузов), головними цілями підготовки висококваліфікованого спеціаліста, який у своїй професійній діяльності буде виявляти прагнення до самовдосконалення й самореалізації через певний вияв самоефективності, що було представлено в працях В. Андрєєва, Н. Арістової, Ю. Волкова, С. Гессена, В. Євдокимова, Л. Ітельсона, В. Краєвського, А. Маслоу, К. Роджерса.

На перших етапах становлення вітчизняної вищої школи самостійна робота студентів – передтечія розвитку автономності – хоча й розглядалася як важлива форма організації навчального (освітнього) процесу, однак поступалася за обсягом аудиторним заняттям. На сучасному етапі самостійна робота студента перетворилася на провідну форму навчання. Саме тому перспективним способом підвищення ефективності й результативності вищої освіти вважаємо активну й інтенсивну

всеохоплювальну інтеграцію освітньої й самоосвітньої діяльності з цілеспрямованою проекцією на розвиток автономності студентів.

По-четверте, до цілком слушних питань відносимо аналіз і можливість гнучкої реалізації зарубіжного досвіду розвитку автономності студентів на засадах інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності у вищій школі, системного зв'язку теорії і практики, дослідного, діалогового, дискусійного, творчого характеру взаємин суб'єктів навчання, створення дидактичних (психолого-дидактичних й організаційно-дидактичних) умов і розроблення відповідних дидактичних механізмів переходу на позицію «освіта впродовж життя». Ця проблема знайшла відображення в наукових розвідках Л. Бондар, Л. Карпинської, В. Карпюк, Т. Кошманової, О. Малихіна, Є. Полат, О. Пометун, С. Сисоєвої, О. Топузова. Певні психолого-педагогічні аспекти вдосконалення самостійної навчальної (освітньої) і самоосвітньої діяльності, організації та здійснення цих видів діяльності знаходимо в дисертаційних працях Н. Бойко, Л. Бондар, О. Бондаревської, Т. Вахрушевої, Н. Герасименко, О. Демченко, Н. Євтушенко, С. Заскалетої, Г. Захарової, В. Карпюк, М. Князян, В. Козакова, С. Кустовського, З. Кучер, В. Луценко, О. Малихіна, М. Малоїван, О. Муковіза, М. Недашковської, С. Остапенко, В. Полякової, Л. Савенкової, І. Сіняговської, М. Солдатенка, А. Усової, І. Шайдур, В. Шпак.

Сучасний етап становлення й реформування вищої освіти в Україні висуває перед педагогічною наукою нові завдання, котрі потребують не лише практичного розв'язання проблеми розвитку автономності студентів в освітньому процесі закладу вищої освіти, а й її глибинного теоретико-методологічного обґрунтування, цілеспрямованого й поступового упровадження у практику роботи вищої школи.

Сьогоднішня ситуація в теорії і практиці вищої освіти дає змогу констатувати наявність суперечностей на трьох рівнях:

1) *на рівні концептуалізації проблеми розвитку автономності студентів у вищій школі:* між наявним ступенем теоретичного обґрунтування розуміння сутності психолого-дидактичного процесу й рівнем упровадження в освітню практику вищої школи новітніх технологій, форм, методів, прийомів, засобів, дидактичних алгоритмів і схем його реалізації;

2) *на рівні організації освітньої й самоосвітньої діяльності на засадах інтеграції:* між необхідністю гнучкого управління організацією й здійсненню цих видів діяльності на технологічній основі, відповідній стану, перебігу й динаміці, та недостатньою теоретико-методологічною розробленістю проблеми;

3) *на рівні самореалізації студента закладу вищої освіти:* між зростаючими вимогами до рівня професійної підготовки сучасного фахівця вищої кваліфікації та переважно недостатнім рівнем вияву його активності, самостійності, незалежності, творчості, що можуть сприйматися як складові вияву автономності особистості професіонала.

Необхідність усунення існуючих суперечностей, недостатній стан вивчення досліджуваної проблеми та її теоретико-методологічного обґрунтування, відсутність розробленої дидактичної системи розвитку автономності студентів у середовищі інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності у вищій школі, а також усвідомлення наявності нагальної потреби пошуку ефективних механізмів реалізації цього психолого-дидактичного процесу зумовили вибір теми дисертації **«Теоретико-методологічні засади розвитку автономності студентів в освітньому процесі вищого навчального закладу»**. Відповідно до Закону України «Про освіту» (2017 р.) термін «заклад вищої освіти» вживається замість терміну «вищий навчальний заклад», тому в роботі їхнє використання є взаємозамінним і тотожним.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дослідження в межах дисертаційної праці виконано відповідно до плану

науково-дослідної роботи кафедри освіти та управління навчальним закладом Класичного приватного університету в частині наукової теми «Розвиток творчої особистості в історії та теорії педагогіки», державний реєстраційний номер 0114U006397.

Тему затверджено вченою радою Класичного приватного університету (протокол № 3 від 26.10.2016 р.) й узгоджено в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 7 від 29.11.2016 р.).

**Об'єкт дослідження:** освітній процес у вищій школі.

**Предмет дослідження:** система розвитку автономності студентів вищої школи в середовищі інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності.

**Мета дослідження:** обґрунтувати теоретико-методологічні засади та модель системи розвитку автономності студентів вищої школи в середовищі інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності.

Відповідно до поставленої мети визначено такі **завдання дослідження:**

1. На основі аналізу філософської та психолого-педагогічної літератури з'ясувати стан дослідження проблеми розвитку автономності студентів в освітньому процесі закладу вищої освіти та розкрити теоретико-методологічні засади її дослідження.

2. Розробити валентно-фрактальну структуру автономності, висвітлити особливості її розвитку в середовищі інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності студентів у вищій школі.

3. Дослідити дидактичні чинники, механізми цілеспрямованого впливу на формування суб'єктних якостей студентів закладів вищої освіти й на цій основі обґрунтувати закономірності, принципи й організаційно-дидактичні умови розвитку автономності студентів.

4. Змоделювати концептуально об'єднану модель системи розвитку автономності студентів вищої школи на засадах інтеріоризації загальнокультурного та фахово-предметного знання.



5. Уточнити критеріальну базу для оцінювання ефективності імплементації моделі системи розвитку автономності студентів у вищій школі.

6. Теоретично узагальнити, експериментально перевірити доцільність упровадження обґрунтованої моделі системи розвитку автономності студентів у практику вищої школи.

**Концепція дослідження** полягає в розкритті сутності синергетичного розуміння процесу розвитку автономності студентів у середовищі інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності на ґрунті усвідомлення, активації, стимулювання й формування індивідуально-психологічних особливостей і суб'єктних якостей студента, котрі мають визначати функційну результативність засвоєння ним інтеріоризованих знань і способів їхнього здобуття на загальнокультурному та професійно-фаховому рівнях, і в такий спосіб зумовлювати визначення змісту й етапності реалізації цілеспрямованих психолого-дидактичних впливів, котрі у своїй сукупності створюють цілісну систему розвитку досліджуваного феномена.

*Загальна гіпотеза дослідження* виявляється в припущенні, що теоретико-методологічне обґрунтування моделі системи розвитку автономності студентів закладу вищої освіти в середовищі інтеграції їхньої освітньої й самоосвітньої діяльності та створення відповідних організаційно-дидактичних умов її імплементації в практику роботи вищої школи на засадах реалізації положень компетентнісного, системного та синергетичного підходів забезпечить суттєве підвищення ефективності інтегрованих видів діяльності та позитивну динаміку рівня розвитку в студентів компетентності вияву автономності в освітній діяльності, яка конкретизується в *часткових припущеннях* про те, що:

– цілеспрямований розвиток автономності студентів в освітньому процесі закладу вищої освіти проектується як дидактична система, що включає єдність взаємопов'язаних, взаємозалежних і взаємовпливових

блокових компонентів (блок цілепокладання; ціннісно-орієнтаційний блок; діяльнісно-процесуальний блок; коригувальний блок; прогностичний блок), що є об'єктивним відображенням етапів і логіки розгортання досліджуваного дидактичного процесу, реалізують її цільові (на рівні глобальної (стратегічної) мети та локальних (тактичних) цілей, а також конкретизованих освітніх (власне навчальних, виховних і розвивальних цілей)) і процесуальні аспекти, котрі враховують функційну залежність від комплексного контамінованого розуміння на теоретико-методологічному рівні;

– теоретична модель дидактичної системи цілеспрямованого розвитку автономності студентів в освітньому процесі закладу вищої освіти ґрунтується на закономірностях (змістово-процесуальних; гносеологічних; психологічних; організаційно-управлінських; суспільних) і принципах: загальних (аксіологічності, самостійності, партнерського спілкування, професійної спрямованості, рівнозначності традицій й інновацій, ситуаційності навчання, освітньої рефлексії, вибору індивідуальної освітньої стратегії навчання, міждисциплінарних основ змісту освіти, спільної діяльності) і спеціальних (принципі єдності соціалізації та професіоналізації особистості; принципі наступності станів і видів діяльності «доавтономної» – «автономної» – «позаавтономної»; принципі свідомості автономної діяльності; принципі професійно орієнтованої мобільності студента в автономній діяльності; принципі гнучкості й варіативності у виборі змісту автономної діяльності), і функціонує на основі створення сукупності організаційно-дидактичних умов: використання механізмів дидактичного структурування змісту навчальної інформації для її автономного засвоєння студентами; застосування в межах моделі системи розвитку автономності студентів вищої школи міжпредметних зв'язків різних типів; дидактичний синтез, кореляція та стрижнезація навчальних завдань; компліментарність форм автономної та

позаавтономної діяльності на ґрунті застосування інформаційно-комунікаційних технологій;

– модель дидактичної системи, обґрунтована на теоретико-методологічному рівні, є парадигмальною основою для розроблення практичних механізмів константного комплексно-системного дидактичного впливу на циклічно-збагачувальному рівні на процеси, котрі прямо або опосередковано впливають на розвиток автономності студентів в освітній діяльності закладу вищої освіти, а також методичного забезпечення імплементації цієї системи через відповідну технологію реалізації;

– активація процесу розвитку автономності студентів організовується та здійснюється на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії його учасників у всіх парадигмальних варіаціях інтеракції: «викладач» – «студент», «викладач» – «студенти», «студент» – «студент», «студент» – «студенти», «викладачі» – «студенти», «викладач» – «викладачі».

**Методологічна основа дослідження:** методологія здійснення педагогічного дослідження (філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий, технологічний рівні) як спосіб пізнання та свідомого сприйняття дидактичних (психолого-дидактичних) процесів, явищ і об'єктів, чинників і фактів, що відповідним чином відбиває їхні взаємообумовлені та взаємозалежні контаміновані зв'язки; класичні та новітні теорії педагогічної й освітньої діяльності, котрі забезпечують розуміння пізнання, моделювання та проектування процесів, явищ і об'єктів в освіті, засвоєння знань на основі їхньої інтеріоризації в процесі навчальної (освітньої) діяльності та різних видів інтеракції; філософські, соціологічні, психологічні та педагогічні положення про сутність особистості та її суб'єктність, автономність як інтеграцію вияву активності, самостійності та незалежності в освітній і самоосвітній діяльності на засадах їх інтеграції; дидактичні концепції розвивального, особистісно зорієнтованого, проблемного, дослідного, комбінованого, контекстного,

діалогічного, інтегрованого та ситуаційно зумовленого навчання; принципи здійснення наукового педагогічного (дидактичного) дослідження, загальнодидактичні принципи.

Державно-правовою основою дослідження є положення, задекларовані в Законах України «Про освіту» (2017 р.) та «Про вищу освіту» (2014 р.).

***Теоретична основа дослідження:***

– теорії особистості та теорії розвитку особистості (К. Абульханова-Славська, А. Адлер, Г. Айзенк, А. Бандура, Л. Божович, Л. Виготський, В. Дружинін, Д. Ельконін, Е. Еріксон, М. Каган, Дж. Келлі, Г. Костюк, О. Леонт'єв, С. Максименко, А. Маслоу, Дж. Роттер, С. Рубінштейн, К. Роджерс, Б.-Ф. Скіннер, Р. Фрейдджер, Е. Фромм, Р. Хоган, К. Хорні, К.-Г. Юнг);

– теорії діяльності та теорії пізнавальної діяльності, пізнавальної самостійності та пізнавального інтересу (Б. Анан'єв, В. Антропов, В. Буряк, Л. Вяткін, П. Гальперін, Є. Голант, В. Давидов, М. Данилов, І. Зимня, А. Кірсанов, Л. Коган, О. Леонт'єв, В. Лозова, В. Ляудіс, П. Підкасистий, Н. Половнікова, В. Семиченко, Н. Тализіна, А. Усова, В. Чайка, Т. Шамова, Г. Щукіна);

– теоретичні положення про автономність особистості й особистісну автономію та свободу (Г. Гегель, Е. Десі, Г. Костюк, О. Кузьміна, Д. Леонт'єв, Г. Олпорт, Р. Райан, С. Рубінштейн, В. Слободчиков);

– психолого-педагогічні концепції самоактуалізації, самоефективності, саморозвитку, самовиховання та самовдосконалення особистості в освітній діяльності (А. Бандура, І. Бех, Є. Бондаревська, К. Вазіна, А. Громцева, С. Єлканов, Б. Єсіпов, І. Зязюн, Дж. Капрара, О. Малихін, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Сухомлинський, В. Чайка, І. Якіманська, Н. Яковлева);

– теоретичні положення реалізації системного, синергетичного та компетентнісного підходів в освітньому процесі у вищій школі (Н. Арістова, Н. Бібік, В. Бондар, М. Євтух, В. Ковальчук, В. Краєвський, В. Кремень, А. Кузьмінський, І. Малафіїк, О. Малихін, А. Маркова,

О. Пометун, Дж. Равен, Г. Терещук, О. Топузов, А. Хуторської, П. Юцявічене);

– теорії навчання, самостійного навчання та організації самостійної навчальної діяльності, індивідуалізації та диференціації навчання (Ю. Бабанський, Г. Балл, Н. Бібік, В. Бондар, В. Буряк, С. Гончаренко, В. Загвязинський, Л. Занков, Т. Ільїна, Б. Йоганзен, Л. Клінберг, В. Козаков, В. Краєвський, І. Лернер, В. Лозова, В. Ляудіс, О. Ляшенко, О. Малихін, І. Малафійк, М. Малоїван, Ю. Машбиць, В. Оконь, П. Підкасистий, О. Савченко, М. Скаткін, М. Солдатенко, О. Топузов, І. Унт, А. Хуторської, В. Чайка, М. Ярмаченко);

– закономірності професійного становлення особистості у вищій школі (А. Алексюк, Н. Арістова, С. Архангельський, В. Гриньова, Н. Гузій, П. Гусак, І. Доброскок, В. Євдокимов, О. Коваленко, В. Ковальчук, Л. Кондрашова, Н. Костриця, В. Кремень, Н. Кузьміна, З. Курлянд, М. Марусинець, Г. Мешко, Н. Ничкало, І. Осадченко, О. Пометун, С. Сисоєва, С. Скидан, Г. Терещук);

– концепції, системи, моделі формування вмінь навчальної (освітньої), самостійної та самоосвітньої діяльності (В. Андреев, Л. Бондар, В. Буряк, Г. Захарова, І. Ільєсов, Л. Ітельсон, Є. Кабанова-Меллер, В. Карпюк, Я. Кодлюк, О. Ляшенко, Є. Мілерян, О. Савченко, А. Степанюк, А. Усова, В. Шпак).

**Методи дослідження:** *теоретичні* – системний і порівняльний аналіз і синтез, класифікація й узагальнення для визначення синергетично-фрактального розуміння процесу розвитку автономності студентів у середовищі інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності та теоретичного обґрунтування необхідності уточнення сутності поняття «автономність студента в освітній діяльності» і конкретизації його психолого-педагогічного змісту, критеріїв, показників і рівнів ефективності інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності студентів, а також рівня розвитку компетентності вияву автономності в освітній діяльності; педагогічне

(дидактичне) проєктування, моделювання та прогнозування для розроблення ефективної методики проведення формувального експерименту відповідно до предмета дослідження; *емпіричні* – педагогічне спостереження навчальних занять, організації самостійної роботи, проведення консультацій, організації роботи наукових і науково-методичних семінарів, бесіди й опитування, анкетування, тестування, збір незалежних експертних оцінок та характеристик, метод діагностувальних контрольних, самостійних та індивідуальних робіт, вивчення навчально-методичної документації, оцінювання продуктів і результатів освітньої діяльності, постановки проблемних питань для визначення ефективності функціонування концептуальної синергетично-фрактальної моделі системи розвитку автономності студентів у середовищі інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності у вищій школі; *математичної статистики* для оброблення експериментальних даних за допомогою комп'ютера задля виявлення вірогідності ефективності розробленої авторської дидактичної системи: багатовимірний факторний аналіз із метою редукції чинників; рангова кореляція для визначення провідних мотивів суб'єктів освітньої й самоосвітньої діяльності в контексті цілеспрямованого розвитку їхньої автономності та їх узгодженості;  $\chi^2$  критерій Пірсона задля з'ясування ступеня розбіжності між самооцінкою й експертною оцінкою рівня вияву функційних складових змодельованої дидактичної системи, оцінювання та верифікація достовірності отриманих результатів щодо динаміки сформованості компонентів автономності студентів; статистичний аналіз часових витрат студентів щодо організації та здійснення освітньої й самоосвітньої діяльності.

**Експериментальна база дослідження.** Дослідження проводилося впродовж 2016-2019 років на базі Класичного приватного університету, Національного університету біоресурсів і природокористування України, Харківської державної академії фізичної культури, Східноукраїнського національного університету імені В. Даля, Національного університету

«Львівська політехніка», Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, Навчально-наукового інституту №3 Національної академії внутрішніх справ України та ПрАТ «Вищий навчальний заклад «Міжрегіональна академія управління персоналом».

**Наукова новизна** одержаних результатів полягає в тому, що *вперше*:

*системно обґрунтовано* теоретичні та методологічні засади розвитку автономності студентів в освітньому процесі вищого навчального закладу (закладу вищої освіти); модель дидактичної системи (як єдність п'яти блокових компонентів: блок цілепокладання; ціннісно-орієнтаційний блок; діяльнісно-процесуальний блок; коригувальний блок; прогностичний блок) розвитку автономності студентів на основі визначення змістово-сутнісного розуміння та створення сукупності організаційно-дидактичних умов: використання механізмів дидактичного структурування змісту навчальної інформації для її автономного засвоєння студентами; застосування в межах моделі системи розвитку автономності студентів вищої школи міжпредметних зв'язків різних типів; дидактичний синтез, кореляція та стрижнезація навчальних завдань; компліментарність форм автономної та позаавтономної діяльності на ґрунті застосування інформаційно-комунікаційних технологій; концепцію розвитку автономності студентів у середовищі інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності у вищій школі: висхідні концепти та концептуальні положення;

*визначено* валентно-фрактальне розуміння процесу розвитку автономності студентів на засадах реалізації положень синергетичного та компетентнісного підходів у їхній контамінаційній єдності; розроблено валентно-фрактальну структуру автономності студентів як єдність конструктив-фракталів (*полікогнітивний фрактал*: знання про себе як про суб'єкт навчальної (освітньої) діяльності; знання про сутність автономності; знання про права, свободи, обов'язки людини; знання про сучасне освітнє середовище; розуміння сутності навчальних, процесуальних проблем; компетентність у тих справах, стосовно яких

приймається рішення; знання про механізми реалізації автономності; *інструментальний фрактал*: уміння студента працювати зі змістом навчального (освітнього) матеріалу; уміння ефективно використовувати в автономній діяльності загальну обізнаність щодо сучасного стану науки; уміння хронометрувати та реєструвати процес і результати автономної навчальної праці; уміння реалізувати власні здібності в автономній діяльності, включаючи перцептивний та управлінський компоненти; уміння управляти власними емоційними станами; уміння розуміти позицію інших людей, дотичних до автономної діяльності суб'єкта; *світоглядний фрактал*: особистісне ставлення до власної автономної діяльності; усвідомлене ставлення до інших; усвідомлене ставлення індивіда до предмета автономної діяльності (стійкий і свідомий інтерес до предмета автономної діяльності; критично-позитивне ставлення до навколишнього світу; сформованість потреби в розвитку автономності; позитивне ставлення до освітніх норм і стандартів; повага до зовнішньої думки щодо процесу та результатів автономної діяльності); *коригувально-рефлексійний фрактал*: психологічні механізми вибору, пов'язані зі створенням спеціальних ситуацій вільного вибору, видів діяльності, які забезпечують більш високий рівень мимовільної поведінки; суспільно-психологічні механізми трансформації суспільних норм в особистісно значущі; механізми соціально-психологічної адаптації; механізми включення пізнавальних процесів у мимовільну регуляцію поведінки людини; психолого-педагогічні механізми прогнозування автономної освітньої діяльності; *закономірності* (змістово-процесуальні; гносеологічні; психологічні; організаційно-управлінські; суспільні) і *принципи*: загальні (аксіологічності, самостійності, партнерського спілкування, професійної спрямованості, рівнозначності традицій й інновацій, ситуаційності навчання, освітньої рефлексії, вибору індивідуальної освітньої стратегії навчання, міждисциплінарних основ змісту освіти, спільної діяльності) і спеціальні (принцип єдності



соціалізації та професіоналізації особистості; принцип наступності станів і видів діяльності «доавтономної» – «автономної» – «позаавтономної»; принцип свідомості автономної діяльності; принцип професійно орієнтованої мобільності студента в автономній діяльності; принцип гнучкості й варіативності у виборі змісту автономної діяльності); принципи інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності студентів; інноваційні технології, форми, методи, прийоми та засоби організації освітньої й самоосвітньої діяльності студентів як основи розвитку їхньої автономності.

*Удосконалено й уточнено:* функції автономності студентів в освітньому процесі закладу вищої освіти: акумулювальна; стимулювальна; аксіологічна; прецедентна; прогностична; психолого-дидактичні механізми забезпечення сталого впливу на свідомість особистості студента закладу вищої освіти, які конструктивно позначаються на ефективності розвитку автономності в освітній діяльності; категорійну базу для оцінювання ефективності розвитку автономності за чотирма фракталами; виміри часових витрат на організацію та здійснення цих видів діяльності на інтеграційній основі; науково-педагогічний і дидактико-методичний супровід процесу розвитку автономності студентів; характер труднощів, що виникають під час його розгортання; рівень розвитку операційно-діяльнісних компонентів; вектор спрямованості розвитку автономності студентів в освітній діяльності; сутність понять «автономність студента в освітній діяльності вищого навчального закладу» і «автономність студента в самоосвітній діяльності» та конкретизовано їхній психолого-педагогічний зміст.

*Подальшого розвитку й конкретизації* набули дидактичні феномени «автономність в освітній діяльності», «самоосвітня діяльність студента», «самостійна навчальна діяльність студентів», «інтеграція освітньої й самоосвітньої діяльності студентів» (широке й вузьке розуміння), «уміння самоосвітньої діяльності», як чинники організації та здійснення освітньої

академічної та самостійної освітньої діяльності студентів; провідні форми та методи організації освітньої й самоосвітньої діяльності.

**Практичне значення одержаних результатів** полягає в тому, що: *обґрунтовано, розроблено, експериментально апробовано й упроваджено* в практику роботи вищої школи модель системи розвитку автономності студентів; дібрано засоби діагностування здатності студентів до активності, самостійності, незалежності, творчості в навчально-пізнавальній діяльності як показників рівня розвитку компетентності вияву автономності в освітній діяльності; технологію оцінювання ефективності інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності студентів; засоби психолого-дидактичної підтримки організації та здійснення цих видів діяльності, котрі представлено як дидактико-методичний кейс для студентів; авторський факультатив «Інтеграція освітньої й самоосвітньої діяльності студентів у вищій школі»; підготовлено навчальні посібники до навчальної дисципліни «Практичний курс основної іноземної мови (англійська)» для самостійної й індивідуальної роботи над домашнім читанням оригінальної англійської художньої літератури; оновлені й удосконалені освітні програми (для спеціальності «035 Філологія») на засадах професійно-фахової спрямованості й самостійності студентів, навчальні й навчально-методичні матеріали до них.

**Результати дослідження** впроваджено в практичну діяльність Харківської державної академії фізичної культури (довідка № 191/01-16 від 20.02.2019), Східноукраїнського національного університету імені В. Даля (довідка № 190/81 від 14.02.2019), Національного університету «Львівська політехніка» (довідка № 67-01-330 від 22.02.2019), Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (довідка № 01/10-788 від 16.11.2018), Навчально-наукового інституту № 3 Національної академії внутрішніх справ України (довідка № 5 від 6.02.2019), ПрАТ «Вищий навчальний заклад «Міжрегіональна Академія управління персоналом» (довідка № 1375 від 26.06.2017), Національного

університету біоресурсів і природокористування України (довідка № 0618 від 14.03.2019), Класичного приватного університету (довідка № 345 від 21.03.2019).

**Особистий внесок здобувача.** Основні ідеї, положення, висновки та рекомендації, які викладено в дисертації, належать авторові. У колективній монографії [2] дисертантом написано підрозділ, присвячений компонентному аналізу діагностування рівня сформованості загальнокультурної компетентності студентів філологічних спеціальностей; у колективній монографії [3] автору належить розділ 3 «Концепція створення організаційно-дидактичних умов автономності студентів-філологів»; у колективній монографії [4] дисертантом написано підрозділ, присвячений теоретичним і методологічним основам реалізації положень компетентнісного підходу в організації самостійної освітньої діяльності студентів філологічних спеціальностей; у колективній монографії [5] автору належить розділ «Діагностування актуального рівня розвитку автономності студентів вищої школи». У наукових працях [31–33] авторськими є положення щодо визначення специфіки вивчення мовно-виражальних особливостей художнього стилю автора та семантико-стилістичних ознак аналізованих творів. У навчальних посібниках [38–42] авторськими є системи вправ для засвоєння лексичного матеріалу під час читання художніх текстів для виконання самостійної та індивідуальної роботи студентами.

**Апробація результатів дисертаційного дослідження.** Основні положення та результати дисертації були оприлюднені на науково-практичних конференціях, міжуніверситетських круглих столах, а також навчально-практичних семінарах, зокрема:

– *міжнародних науково-практичних конференціях*: «Актуальні проблеми вищої професійної освіти» (Київ, 2016, 2017, 2018); «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (Київ, 2016, 2017, 2018); «Розвиток сучасної освіти: теорія,

практика, інновації» (Київ, 2016, 2018); «Сучасна освіта: методологія, теорія, практика» (Київ, 2016, 2017, 2018); «Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації» (Київ, 2016, 2017, 2018); «Цілі сталого розвитку третього тисячоліття: виклики для університетів наук про життя» (Київ, 2018); «Педагогіка і психологія: актуальні проблеми досліджень на сучасному етапі» (Київ, 2019);

– *всеукраїнських науково-практичних конференціях*: «Актуальні проблеми соціальної роботи: досвід і перспективи» (Кам'янець-Подільський, 2018);

– *наукових, науково-практичних, методологічних, методичних семінарах* кафедри освіти та управління навчальним закладом Класичного приватного університету, а також кафедри романо-германських мов і перекладу гуманітарно-педагогічного факультету Національного університету біоресурсів і природокористування України.

**Кандидатська дисертація** на тему «Державна політика України в сфері антимонопольної діяльності» захищена у 2010 р., її матеріали в тексті докторської дисертації не використовуються.

**Публікації.** За темою дослідження автором опубліковано 42 наукові й науково-методичні праці: 1 монографія (одноосібна), 4 розділи в колективних монографіях (1 – одноосібний; 3 – у співавторстві); 17 статей – у провідних фахових наукових виданнях України; 6 статей у наукометричних і зарубіжних виданнях, 9 тез доповідей – у збірниках матеріалів міжнародних та всеукраїнських конференцій, 5 навчальних посібників.

**Структура й обсяг дисертації.** Робота складається зі вступу, чотирьох розділів, висновків, списку використаних джерел (708 позицій, із них 58 – іноземними мовами), 4 додатків (на 36 сторінках). Робота містить 35 таблиць на 21 сторінці та 48 рисунків на 20 сторінках. Загальний обсяг дисертації становить 497 сторінок (376 сторінок основного тексту).

## РОЗДІЛ 1

### МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ АВТОНОМНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

#### **1.1. Загальнонаукова методологія як основа вивчення складних дидактичних явищ**

Підвищення якості підготовки сучасного спеціаліста – професіонала XXI століття – вимагає застосування комплексного інструментарію аналізу наявних дидактичних проблем, урахування множини чинників, залучення сучасних технічних й організаційних засобів для досягнення прикінцевої результативності у фаховій підготовці. Підґрунтя для розв’язування складних проблем, що виникають саме у площині фахової підготовки майбутніх спеціалістів, надає загальнонаукова методологія.

У середині XX століття розпочинається рух від застарілих догм до свободи творчості у педагогічній науці та практиці, який в узагальненому вигляді можна охарактеризувати як заміну рецептивно-нормативного підходу конструктивними, діяльнісними домінантами. У зв’язку з цим у другій половині минулого століття підсилюється увага до філософського та методологічного осмислення освіти в цілому та особливостей її відбиття в науковому знанні зокрема.

Штучне стримування розвитку наукового пізнання в соціально-гуманітарній сфері зійшло нанівець в останні десятиліття минулого століття, і загальнонаукова методологія отримала суттєвий поштовх для свого розвитку, накопичила й систематизувала запас теоретичного й нормативного знання.

У широкому потрактуванні *методологія* – то є вчення про науковий метод пізнання й система самих підходів, методів, основних прийомів дослідження, котрі застосовуються у певній науці. Водночас, як у свій час розмежування методів індукції та дедукції стало підставою для відділення емпіричних наук (хімії, фізики) від раціональних (математики), так і

виокремлення педагогічної методології стало можливим завдяки розвитку експериментальних досліджень в освітній сфері та теоретичному обмірковуванню педагогічної дійсності.

Ядром як класичної, так і сучасної методології є вчення про визначення та доказ, вчення про виникнення понять і процедури обґрунтування змістовних висновків. В аналітичній філософії науки експериментальний метод емпіричного природознавства, підкріплений логіко-математичною базою, вважається взірцем наукового методу взагалі. Деякі методологи не визнають правомірності поділу на теоретичні й емпіричні частини. Наприклад, американський філософ У. Ван Орман Куайн (Willard Van Orman Quine) наполягає на доцільності інших форм обґрунтування наукових передбачень, особливо в тих площинах, котрі пов'язані з буттям людини: семантика страждатиме від згубного менталізму до тих пір, поки ми розглядаємо семантику людини як щось, що визначається в розумі людини, за межами того, що може бути явно показано в його поведінці. Найпотаємніші факти, котрі стосуються значень, не укладаються в сутності, яку мають на увазі (очевидній сутності), вони повинні тлумачитися в термінах поведінки [251].

Методологія забезпечує науковий пошук на ґрунті застосування методів і прийомів розумової діяльності через вивірені й апробовані правила, норми, вимоги. Вона певним чином регулює пізнавальний процес, дослідник відстежує хід пізнання, рефлексує дії та думки. Отже, методологічна свідомість ученого, викладача, органічно поєднується з його мисленням, замість окремих розрізнених думок щодо певної проблеми, поглядів чи оцінних суджень виникає цілісний науковий підхід, концепція.

У структурі методологічного знання вчені (С. Гончаренко [116], Е. Юдін [640]) виокремлюють чотири рівні: найвищий рівень – загальна методологія (галузь філософії, філософське вчення про методи пізнання та перетворення дійсності, категорійне будівництво науки в цілому),

наступний рівень утворює загальнонаукова методологія (теоретичні концепції, методи, прийоми, операції, котрі можуть застосовуватися прямо чи опосередковано до всіх галузей науки, до всіх або більшої частини дисциплін), третій рівень – то є рівень конкретно-наукової методології (діють і дістають наукового пояснення власні методи конкретних наук) і найнижчий рівень – то є технологічна методологія (набір процедур, що забезпечують отримання емпіричного матеріалу та його первинне оброблення). Усі рівні в сукупності утворюють складну систему, у межах якої між ними існує певне підпорядкування. Методологія забезпечує здійснення наукового пошуку через звернення до методів і прийомів розумової діяльності на основі вивірених й апробованих правил, норм, вимог, котрі, так чи інакше, «регулюють» пізнавальний процес, оскільки дослідник відстежує хід пізнання, рефлексує дії та певні думки.

Педагоги-дослідники завдяки загальнонауковій методології отримують відповіді на питання, яким чином педагогічна наука пов'язана з практикою викладання та вивчення окремих дисциплін, яке застосування в наукових дослідженнях знаходить педагогічний досвід, які його різновиди, саме у педагогічному дослідженні можна оптимально застосувати результати, отримані в галузях інших наук, які його методологічні характеристики, як оцінити прикінцеву якість наукового дослідження та інші. Спираючись на комплекс таких знань можна істотно підвищити науковий рівень педагогіки, посилити її вплив на практику. Однак і нині не всі викладачі вищої школи розуміють значення й роль загальнонаукової методології або розуміють її дуже спрощено, виключно як широку галузь філософії, котра здебільшого не має безпосереднього відношення до педагогічної науки та практики. У сучасних дисертаційних працях з педагогічних наук вважається обов'язковим методологічне обґрунтування наукової проблеми, що переважно зводиться до певного цитування текстів із галузі чи царини філософії, сучасної філософії освіти тощо. Подібне

ставлення є наслідком тоталітарних часів, коли обґрунтуванню будь-якого наукового твердження передувала апеляція автора до панівної ідеології.

Сьогодні залежно від сфери послуговування загальнонаукову методологію тлумачать по-різному. У широкому сенсі її трактують як систему підходів, принципів, способів побудови теоретичної діяльності науковця-дослідника, а також як вчення про цю систему. Відповідно до іншого, також достатньо широкого, визначення, яке використовується нині в гуманітарних науках – то є вчення про метод наукового пізнання й перетворення світу. Відсутність чітких уявлень про методологію має наслідком той факт, що механічне застосування цих визначень призводить до появи досліджень, котрі здійснювались без урахування особливостей педагогічної науки. Як зауважує В. Краєвський, саме для останніх десятиліть характерним є змішування різних понять: філософських, адміністративних, методологічних, – що має наслідком зниження інтересу до методологічних і теоретичних проблем педагогічної науки. Як наслідок, стан речей негативно відбивається на якості педагогічних досліджень [236].

Визначення методології педагогіки знаходимо у працях С. Гончаренка [116], М. Данілова [128], В. Краєвського [236], М. Скаткіна [482], В. Лозової [281], А. Фурмана [573] та інших методологів. М. Данілов стверджував, що *методологія педагогіки є системою знань про основи та структуру педагогічної теорії, про підходи, принципи і способи добування знань, які відбивають педагогічну дійсність* [128]. До цього визначення В. Краєвський додає: ... а також система діяльності з отримання таких знань та обґрунтування програм, логіки й методів, оцінювання якості спеціально-наукових педагогічних досліджень. У монографічних дослідженнях і посібниках вітчизняних учених методологія педагогіки визначається як сукупність теоретичних положень про педагогічне пізнання та перетворення й удосконалення педагогічної дійсності.



Співвідношення між педагогічною дійсністю та її відбиттям у педагогічній науці постулюється як предмет методології педагогіки [236].

Характерологічною рисою сучасної вітчизняної методології педагогіки є *методологічний плюралізм*. «Усе змішалось у педагогіці на межі ХХ й ХХІ століть, – пише І. Колеснікова. – ... У сучасному освітньому просторі чудово існують і розвиваються протилежні освітні моделі» [220, с. 5]. У монографії А. Фурмана, присвяченій розкриттю ідеї професійного методологування, влучно зауважується: сьогодні реальному світові щоденної практики й науки протистоїть світ ідеальних сутностей «з його могутніми засобами пізнання й мисленнєвого конструювання неявних законів наскрізь утаємниченої безодні-реальності» [573, с. 48].

Дослідники педагогічних явищ і процесів нині активно послуговуються теоретико-методологічними напрацюваннями екзистенціалізму, позитивізму, неопозитивізму, неотомізму й інших теорій. У таблиці 1.1 у концентрованому вигляді подано базові положення певної теорії та визначено, які саме сучасні педагогічні проблеми можуть бути розв'язані на основі тієї чи тієї філософської теорії, концепції.

Із наведеної інформації в таблиці 1.1 (див. останній стовпчик таблиці) можемо дійти висновку про те, що загальнонаукова методологія є основою вивчення складних дидактичних явищ, котрі розгортаються на ґрунті здійснення професійної підготовки суб'єктів вищої школи. У загальнонауковій методології розглядають логічні прийоми загального характеру, що покладаються у фундамент людського мислення: аналіз і синтез, абстрагування й узагальнення, індукція й дедукція, пояснення й розуміння, опис і визначення.

## Загальнофілософські засади методології педагогіки вищої школи

<i>№</i>	<i>Течія (напрямок)</i>	<i>Сутність</i>	<i>Представники</i>	<i>Для розв'язування яких педагогічних проблем слугує філософською основою</i>
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
1	Екзистенціалізм	Тлумачення людської екзистенції як «межового», справжнього буття, до основних характеристик такого буття належать фактичність, кінцева даність, історичність, свобода й можливість. Підкреслюється опозиційність класичній філософії з її уявленнями про незмінну, статичну сутність людини	С. Кьєркегор М. Гайдеггер К. Ясперс, Ж.-П. Сартр, А. Камю	Послугуються під час розв'язування проблем цілепокладання: мета освітнього процесу – навчити людину творити себе як особистість у процесі фахової підготовки. Виступає філософською основою для здійснення диференційованого підходу, застосування групових форм навчальної взаємодії й індивідуалізованого навчання
2	Функціоналізм	...теоретично пояснює різноманітні ситуації, розглядаючи їх крізь призму відношень залежності з конституювальними їх складниками, але не ізолюючи їх один від одного	Е. Дюркгейм Р. Мертон, Т. Парсонс	Є основою для розуміння вже існуючих і створення нових педагогічних систем, моделей, сприяє стабільності їх функціонування та досягненню мети, сприяє узгодженню цієї мети з індивідуальними потребами суб'єктів освітнього процесу

3	Позитивізм і постпозитивізм	Свідоме відмежування сфери людського пізнання фактами, наявними в досвіді людини. Спирається на теоретико-пізнавальні й соціально-антропологічні пояснення, ідеалізуються методи природничих наук	О. Конт, Г. Спенсер, С. Мілль	Перенесення у педагогіку й освітню сферу методичного апарату точних наук, теоретичне обґрунтування практикоорієнтованості змісту навчання у вищій школі, надає підґрунтя для застосування новітніх різновидів контролю (зокрема тестового комп'ютерного)
4	Прагматизм	Дія розглядається як перевірка пізнання або його мета. Розгляньте, які практичні наслідки, які, як ми вважаємо, можуть бути об'єктом нашого розуміння. Розуміння про всі ці наслідки й є повне розуміння об'єкта (Ч. Пірс)	Ч. С. Пірс, У. Джеймс, Дж. Дьюї, Ю. Хабермас	Основа для добору змісту навчання, розроблення навчальних планів і програм, методичного забезпечення; розвиток активності й самодіяльності у процесі навчання та професійної підготовки, проблема формування професійного інтересу як основи навчання у вищій школі тощо
5	Неотомізм	Світ фізичний варто підпорядкувати світу духовному, створеному Богом для вічного життя. Максими християнського віровчення осягаються розумом	Т. де Шарден, Ж. Марітен, М. Адлер	Сприяє визначенню сенсу людського буття та сенсу професійної діяльності. Є керувальною основою під час здійснення заходів із соціалізації молодій людини у період професійної підготовки та професійного становлення

6	Діалектичний матеріалізм	Наголос робиться на первинності матерії, усе ідеальне зводиться до матеріального. Явища об'єктивної дійсності й свідомості взаємозумовлені; із класових позицій розглядаються суспільні явища	Л. Фейєрбах К. Маркс, Ф. Енгельс	Зберігає свої теоретичні позиції під час дослідження процесуальних сторін навчального (освітнього) процесу вищої школи; закони діалектики застосовують у процесі вивчення причинно-наслідкових залежностей в освітньому процесі вищої школи
7	Герменевтика	Мистецтво розуміння матеріальних і соціальних явищ, тлумачення й інтерпретації будь-якого об'єкта культури	В. Дільтей, М. Гайдеггер, Г.-Х. Гадамер, Р. Рорті	Спонукає до культурологічного спрямування змісту освіти у вищій школі, є методологічною основою для вивчення й викладання у вищій школі гуманітарних наук
8	Структуралізм та постструктуралізм	Теорія, що прагнула сформулювати сувору методологію для гуманітарних і соціальних наук, яка б не поступалася у своїй точності методам природознавства. Постструктуралісти наполягали на тому, що звичні й природні світоглядні настанови, що уможлиблювали проведення розмежування між добром і злом, нормою й патологією, раціональним й ірраціональним, насправді підкорюють собі суб'єкт. Будь-яка структура є відкритою для змін	Ф. де Соссюр, К. Леві-Стросс, М. Фуко, Р. Барт, Ф. Ліотар, Ж. Дерріда	Є основою для добору та структурування змісту освіти, добору навчальної інформації, визначення міжпредметних і внутрішньопредметних зв'язків, вивчення комплексних явищ. Сприяє залученню інновацій у практику вищої школи, поширенню передового досвіду викладання (у сучасному розумінні), застосуванню можливостей ІКТ тощо

**Функції**, які загальнонаукова методологія виконує в дослідженнях педагогічного (і вужче – дидактичного) спрямування, можна обмежити таким колом:

- а) *гносеологічно-перетворювальні* (вивчення, пояснення явищ і процесів, добір конкретних шляхів, способів, конструювання технологій досягнення висунутих цілей);
- б) *рефлексійно-нормативні* (уможливлюють зіставлення ходу, отриманих теоретичних і практичних результатів з чинними нормами, наявними стандартами);
- в) *прогностичні* (дають змогу передбачити розвиток певних процесів на основі визначення суттєвих закономірностей);
- г) *творчі* (формулювання завдань, пошук оптимальних засобів їхнього розв'язання, привнесення авторського початку в діяльність, що виконується).

Нижче в якості прикладу проілюструємо впливовість загальнометодологічних положень на розвиток педагогічної дійсності. Відомо, що в 90-х роках ХІХ ст. в США виникає філософія прагматизму. На ідеях філософії прагматизму ґрунтується педагогіка прагматизму. Один із засновників педагогіки прагматизму Дж. Дьюї (праці «Демократія й освіта», «Досвід і освіта» [149] та інші) переконав педагогічну спільноту в тому, що:

а) спонукальною силою пізнання світу людиною виступають її потреби, а вихідною точкою всякого пізнання є людська діяльність;

б) критерієм істинності тієї чи тієї ідеї, у тому числі й педагогічної, є результати її практичного застосування, що підтверджується (повинно підтверджуватись) ґрунтовним експериментальним дослідженням;

в) інтелект, розумові здібності – то є основний інструмент, за допомогою якого людина покликана вирішувати проблеми, що виникають у її житті, серед інших – проблеми пізнавального та наукового характеру;

г) демократія є моральним й етичним способом життя, спільного існування, у межах якого кожна людина прагне до самореалізації, має самоцінність, внутрішню гідність. Звідси – формування в дитини здатності

до саморегуляції в соціумі, який постійно змінюється, є генеральною метою освіти.

На межі ХХ та ХХІ століть у західноєвропейському освітньому ареалі виникає ідея «освіти упродовж життя», яка є певним відбиттям загальнометодологічних положень прагматизму. Ця ідея дає змогу людині здобувати освіту й професійну підготовку у будь-якому віці, нині популяризуються такі наукові напрями, як андрагогіка, освіта дорослих і професійна освіта людей зрілого віку тощо. Представники педагогіки прагматизму активували використання проблемного підходу в навчанні (нині в дидактичній літературі він посів місце одного з усталених видів навчання), його сам Дж. Дьюї пов'язував із іншими дидактичними вимогами: діяльнісного ставлення до навчання, активності, індивідуалізації та диференціації, інтеграції (інтеграція змісту навчання, на його думку, сприяє формуванню цілісної наукової картини світу в його зв'язках і залежностях), наступності в навчальній (освітній) діяльності, інтелектуальної свободи, індивідуалізації навчання (освіти) [149]. Нині ці дидактичні вимоги є основою дидактичних принципів навчання у вищій школі. Будь-який заклад освіти, на думку представників прагматизму, є «суспільством у мініатюрі», соціальним центром життєдіяльності, і саме тому повинен працювати на засадах демократії, самодіяльності, зв'язку з потребами суспільства, повсякдення. Отже, сучасне гасло вищих навчальних закладів (закладів вищої освіти) «заклад, відкритий для суспільства», також базується на ідеях прагматизму.

Якщо прослідкувати напрям руху педагогічної методології за останнє століття в слов'янському освітньому просторі, то із певною очевидністю можемо визначити загальний вектор цього руху:

- спрямованість навчального (освітнього) процесу на засвоєння знань і формування стійких пізнавальних потреб (М. Данілов [128], Б. Єсіпов [152]);
- обґрунтування принципу провідної ролі теоретичних знань (С. Гончаренко [116], Л. Занков [167], Н. Менчинська [350]);

- збагачення навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів учіння досвідом дослідної, творчої діяльності (С. Сисоєва [477], В. Паламарчук [395]);
- актуалізація в навчально-пізнавальній діяльності індивідуального досвіду, формування компетентностей (сучасний етап, Н. Бібік [223], О. Савченко [464]).

Гене́за сучасних педагогічних теорій, їхніх структур і функцій у розвитку практики органічно пов'язана зі станом освітньої діяльності в суспільстві, із домінуючими парадигмами, уявленнями широкого загалу про призначення педагогічних теорій, зауважує В. Серіков [475, с. 96]. Окрім того, для освіти, як і для будь-якої гуманітарної сфери, характерним є існування (і співіснування), як найбільш сучасних, так й архаїчних форм. Подібним чином вибудовується й ситуація із педагогічними поглядами, які можуть мати форму розвиненого теоретичного знання, побутових уявлень, котрі, тим не менше, спричиняють вирішальний вплив на створення освітніх програм, стандартів, сучасних технологій.

Науковий аналіз показує, що процеси, які зумовлюють базові закономірності загального поступального руху науки, визначають виникнення в неї труднощів розвитку, «застрявання» під час переходу від етапу до етапу, відбуваються, перш за все, у галузі методології [51]. Історія наук, у тому числі й педагогіки, свідчить, що структурна архаїчність методологічного інструментарію, закостенілість і нерозвиненість ядра базових методологічних ідей, неузгодженість методологічних конструктів із реаліями часу значно стримують розвиток наукового знання. Це визначає необхідність постійного коригування й оновлення теоретико-методологічних уявлень науки.

Сучасний стан вітчизняної методології педагогічної науки, за характеристикою С. Гончаренка, викликає гостре занепокоєння. «У більшості (досліджень) ... наукова тріскотня прикриває злиденність думки, безпорадність теоретичних побудов і висновків» [116, с. 45]. Видатний

український учений висловлював міркування щодо поглиблення методологічного рівня педагогічних досліджень, серед них:

- правильність конкретного визначення стратегії дослідження, його мети, завдань і предмета;
- продуманість організації й етапів дослідження;
- вибір і реалізація тактичних засобів методологічного аналізу (методи дослідження, сучасні технічні засоби збирання й оброблення емпіричних даних комп'ютерного аналізу тощо);
- коректна понятійно-категорійна основа (у деяких дисертаціях, наголошує вчений, спостерігається надмірне захоплення математичними й кібернетичними аналогіями, які часто заводять дисертантів далеко від вивчення суті педагогічних проблем);
- вимоги до формулювання й оформлення результатів дослідження [116, с. 3].

У працях методолого-аналітичного спрямування (С. Бобришов [51], Н. Вершиніна [80]) також зауважується, що реалізація в дослідженнях часових зв'язків, кореляція минулого й сучасності вимагають застосування методологічно обґрунтованих логіко-структурних форм і дотримання певних правил. Зокрема, найбільш поширеними й разом із тим найменш продуктивними в науковому відношенні є такі «виходи на сучасність», які реалізуються у формі прямої аналогії фактів, явищ, подій, обставин у межах певного періоду історико-педагогічного процесу з подібними до них фактами, явищами й умовами, фіксуються на сучасному етапі його розвитку, що має безпосередньо підтвердити позачасову актуальність сучасних проблем освіти та їхню вкоріненість в історії [51]. Такий спрощений характер зв'язку з сучасністю має й використання фактів, тих чи інших прикладів у якості наочних ілюстрацій, що підтверджують важливість і значимість сучасних тенденцій в освіті та вихованні або ж, навпаки, відкидають їхню актуальність і перспективність з точки зору



доведеною всесвітнім або вітчизняним історичним досвідом недостатності закладеного в них потенціалу.

Більш продуктивними й ефективними, хоча одночасно й більш складними щодо виконання досліджень, методологами визнаються такі взаємозв'язки й взаємозалежності, які містяться в самому «підтексті педагогічних явищ». Вони виявляються в сенсовій, сутнісно-змістовій, технологічній стороні з позицій стратегічних завдань і проблем розвитку сучасного вітчизняного або світового освітнього процесу. Ще більш дієвою формою «виходу на сучасність» є застосування методу розв'язання питання, яке вивчається, у взаємозв'язку з формуванням певних висновків прогностичного характеру.

Педагогічне й власне суто дидактичне знання як частина загальногуманітарних знань є знанням про екзистенційну цінність особистості з її потребами та самореалізацією. Така сутність педагогічних знань була виявлена на некласичному етапі його розвитку. Парадигма постмодернізму підсилила екзистенційний, мінливий характер сенсових сутностей гуманітарних наук. На сучасному етапі розвитку педагогіки розширюються підстави наукової раціональності, до її складу включаються нові складники пізнавально-педагогічної діяльності людини. У зв'язку з цим видаються помилковими спроби деяких дослідників представити педагогічну методологію як замкнену й остаточну систему вимог. Методологія – своєрідний спосіб адаптації теорії до реальності. Тому педагогічна методологія – то є динамічна, відкрита й складна система. На прикладі вже знаних педагогічних систем стає очевидним, що ірраціональне в одній системі може стати раціональним в іншій і навпаки. Тому педагогічна методологія, з одного боку, історична, а з іншого – постійно відкрита. Відкритість означає «можливість виникнення якісно нових властивостей у структурі наукової раціональності» [139, с. 242]. На сучасному етапі в гуманітарних науках очевидним є «поворот до досвіду»,

активного використання широкого спектру методів розуміння й дослідження педагогічної реальності.

Одна з особливостей педагогічного знання полягає в тому, що в ньому не відбувається властивої природничим наукам зміни одних теорій іншими. Більшість теорій у педагогічному просторі співіснують одночасно або послідовно змінюють одна одну. Науково-педагогічне знання традиційно розвивалося шляхом безперервного висунення нових гіпотез і створення таких концепцій, у межах яких та чи інша проблема набувала більш глибокого й усебічного розроблення. Тим самим відбувається спростування не загальної ідеї, вираженої у формі гіпотези, не концепції або теорії, а лише тієї конкретної форми їх вияву, яку мала ця гіпотеза, концепція й теорія в кожен конкретний момент часу [51].

Для вивчення педагогічних явищ і процесів у вітчизняному науковому просторі застосовують низку методологічних підходів, – системний, діяльнісний, змістово-процесуальний, компетентнісний, аксіологічний, акмеологічний, синергетичний, ресурсний та інші. Саме вони в реаліях сьогодення представляють загальнонауковий рівень методології педагогіки.

У межах кожного методологічного підходу розробляється власний науковий апарат, який покликаний забезпечити практичну спрямованість дослідницьких зусиль науковців. Оскільки кожна наука відрізняється своїм об'єктом і предметною стороною його вивчення, то й методи конкретних наук насамперед визначаються властивостями досліджуваних об'єктів і характером завдань їх дослідження.

Педагогічні дослідження часто мають на меті побудову концепцій, теорій. Методологи зазначають, що педагогічна теорія є евристичною системою наукових знань високого ступеня зрілості, які розкривають закономірні й суттєві, загальні й необхідні, внутрішні й зовнішні зв'язки у структурі досліджуваної галузі педагогічної дійсності; закономірності функціонування й розвитку онтологічно однорідних явищ, подій і фактів,

що фіксуються в цій дійсності; способи пояснення, перетворення та прогнозування явищ і процесів у предметній області теорії [51]. Педагогічна концепція являє собою теоретико-методологічну й емпіричну систему поглядів, суджень та ідей, яка зумовлює цілісне розуміння й інтерпретацію педагогічних явищ і процесів; розкриває їхню сутність, структурно-змістові особливості, механізми й загальні правила їхнього цілеспрямованого здійснення, організації й перетворення; операціоналізуються передбачувані в них зміни через розкриття суті технологічного шляху перетворень. Концепція є базисом педагогічної теорії, її змістовим ядром, виконує функцію своєрідного дотеоретичного оформлення й опису наукового знання. Відмінність педагогічної концепції від педагогічної теорії полягає в наявності в теорії законів і закономірностей, і відповідно, у їхній відсутності в концепції [51].

Педагогічне дослідження завжди залежить від творчої активності суб'єкта й об'єкта. У межах діяльнісної парадигми [499] об'єкт розуміється як такий, що зумовлюється формами діяльності, а суб'єкт – похідний від діяльності, тому продукт гуманітарного пізнання – то є завжди співтворчість дослідника та тієї реальності, яку він досліджує.

Активне звернення до гуманістичної проблематики в широкому контексті її потрактування зумовлене ще й тим, що сучасна наука (природнича, фізико-математична) часто «гальмує» в межах людської здатності мислити й описувати весь світ (у тій частині, де здогад та уява повинні передувати реальності). Саме тому педагогіка й інші науки про людину нині не просто накопичують відомості про суспільні явища, не просто систематизують різні ідеї, погляди на природу людини, груп, соціумів, а відкривають нові межі реальності (це твердження повною мірою стосується вивчення проблеми автономності індивіда). Для людини завжди важливими були питання самопізнання й саморозуміння, педагогіка допомагає розуміти людину, її вчинки й думки, характер життя й сутність тих змін, які в ній відбуваються. Такому розумінню може

сприяти тільки істинне педагогічне знання, тобто таке знання, яке адекватно у відповідних межах і ракурсах відображає реальні педагогічні процеси, знання, основною характеристикою якого є методологічна обґрунтованість та об'єктивність.

Розуміння будь-якого соціального (у тому числі й педагогічного) процесу не може бути об'єктивним без урахування ролі окремої людини, окремих персоналій. У той же час доводиться констатувати, що у багатьох вітчизняних науково-педагогічних працях, за винятком робіт, присвячених (за обраним напрямом і темою) персоналіям, суб'єктивний (особистісний) чинник недооцінюється. З. Равкін свого часу підкреслював, що для такого роду досліджень розкриття духовного світу людини, розгляд у взаємозв'язку моральності й культури, виявлення індивідуальних особливостей особистостей, котрі діють у педагогічному процесі – то є завдання настільки ж важливе, як й актуальне [451].

Сучасний процес навчання у вищій школі вимагає від дослідників системності й цілісності поглядів, аргументованості теоретико-методологічних позицій ученого, дослідника, усебічно розробленого дослідного інструментарію, масиву дослідних матеріалів у розмаїтті представлення, тісного зв'язку наукових пошуків з освітньою практикою, залученням до наукового пошуку провідних учених дотичних галузей, що дає змогу поглибити й розширити дослідне поле актуальних наукових проблем.

Методологія педагогіки абсорбує методологічні досягнення інших наук. Сучасний спалах у теоретичному обміркуванні та практичному застосуванні новітніх методів наукових досліджень (як зі сфери математичної статистики, так і зі сфери персонології) почасти пояснюється тим, що в глобальному вимірі кожна людина, а тим більше та людина, яка включена до певної педагогічної системи (родина та родинне виховання, навчальні заклади, організоване дозвілля, виробництво з елементами педагогічних взаємин тощо) уможливорює розгляд кожної особистості як

дослідника (до речі, ця теза уперше обґрунтована Дж. Келлі у межах когнітивної теорії особистості). Із цього слідує, що людина (як особистість-дослідник) завжди орієнтована на майбутнє, а не на минуле чи виключно на сьогодні; у спробах уплинути на майбутнє або певною мірою проконтролювати її індивідуальність постійно «звіряє» своє ставлення до оточуючої дійсності («... Людина завжди прагне до майбутнього через вікно сьогодні» [204, с. 49]). Індивід у педагогічному середовищі виказує себе як дослідник також і тому, що здатен активно формувати уявлення про своє оточення, а не просто пасивно реагувати на нього. У повсякденних реаліях ми погоджуємося з твердженням, що кожне нове покоління потребує нового добору форм, методів, прийомів, засобів навчання, оптимальних саме для нього, відтак роль загальнонаукової методології, яка надає інструменти для такого пошуку, саме тепер є винятково важливою, – вона надає педагогам-дослідникам можливість конструювати й контролювати події залежно від висунутих питань і знайдених відповідей.

У той же час, зауважує С. Бобришов, реалізація в дослідженні тимчасових зв'язків, кореляція минулого й сучасності зумовлюють застосування методологічно обґрунтованих логіко-структурних форм і дотримання певних правил. Зокрема, найбільш поширеними й разом із тим найменш продуктивними в науковому відношенні є такі «виходи на сучасність», котрі реалізуються у формі прямої аналогії фактів, явищ, подій, обставин у межах певного виучуваного періоду педагогічного процесу з подібними до них фактами, явищами й умовами, фіксуються на сучасному етапі його розвитку, що нібито має безпосередньо підтвердити міжчасову актуальність сучасних проблем освіти та їхню вкоріненість в історії. Подібним чином спрощений характер зв'язку з сучасністю має звернення до історико-педагогічних фактів, тих чи тих прикладів у якості забезпечення наочних ілюстрацій, котрі, так чи інакше, підтверджують важливість і значимість сучасних тенденцій в освіті та вихованні або ж,

навпаки, відкидають їхню актуальність і перспективність із точки зору доведеною всесвітнім або вітчизняним історичним досвідом недостатності закладеного в них потенціалу [51]. У нашому дослідженні намагаємося уникнути цих недоречностей і певних методологічних помилок і неточностей.

Перш, ніж ми визначимося із базовими методологічними підходами для нашого наукового дослідження, спрямованого на розвиток автономності студентів в освітньому середовищі сучасного закладу вищої освіти, з'ясуємо особливості представлення феномену автономності в науковій літературі та надамо власне представлення про сутність й експлікацій не оформлення цього явища.

## **1.2. Наукове розуміння категорії автономності особистості в діяльності**

У сучасному світі, прикметними характеристиками якого є інтенсивні глобалізаційні процеси, мобільність, постійність трансформацій ціннісно-аксіологічного забарвлення набуває автономія суб'єктів діяльності. Нині важливо не стільки передати студенту конкретний набір знань, умінь і навичок, скільки навчити його бути «самопрограмованим», здатним швидко й самостійно здобувати нові знання й критично їх осмислювати. Отже, соціальні процеси в суспільстві висувають перед системою освіти вимогу формувати особистість, здатну до автономності й особистої відповідальності в умовах мінливого й динамічного світу. Явище автономності в науково-категорійному визначенні є відносно новим для дидактики вищої школи, хоча власне феномен автономності можна вважати всебічно дослідженим у галузях філософії, педагогіки, психології.

Здійснення всебічного ґрунтовного аналізу цього наукового феномена розпочинаємо із занурення в історико-дидактичний контекст цієї проблеми.

### **1.2.1. Історико-дидактичні аспекти проблеми розвитку автономності особистості в діяльності**

Перші спроби цілеспрямованого формування людини з ознаками вияву автономності знаходимо у практиці організованого навчання й виховання в умовах Стародавнього Сходу (Стародавня Індія, Стародавній Китай). У витоків буддистського виховання стоїть постать Будди, Шак'я-Муні; за переказом, Будда починає просвітницьку діяльність як учитель лісової школи біля міста Бенареса. Відповідно до його вчення, головною задачею виховання є вдосконалення душі людини, яку слід вивільнити від пристрастей шляхом самопізнання й самовдосконалення. Саме така людина здатна забезпечити своє автономне існування у світі та досягти зовнішньої й внутрішньої гармонії. Шляхи досягнення автономності в недосконалому соціумі визначає Конфуцій. Згідно з розробленою ним програмою навчання ідеальна людина повинна мати такі якості, як шляхетність, прагнення до істини, правдивість, повага до інших, духовна культура [184].

Надзвичайно цікавими виявляються намагання осмислити проблему співвідношення автономного й колективного, котрі містяться у працях, написаних у добу Античності. На думку Геракліта, провідною якістю людини є вміння самостійно мислити, розуміти, діяти в гармонії з природою та суспільними інтересами: «багато знання розуму не навчить, мудрість полягає в тому, щоб висловлювати істину й послідовно діяти у відповідності з нею», «треба визнати: мудрість в тому, щоб все знати, як одне» [184, с. 58]. Геракліт надавав виняткового значення розвитку здатності індивіда самостійно мислити, а відтак – діяти автономно на шляху пошуку істини. Звідси він робить висновок про важливість самоосвіти та самовиховання в становленні особистості.

Видатний приклад автономного існування й слідування власним переконанням поза залежністю від сприйняття – несприйняття їх суспільством надає нам постать Сократа. Для Сократа чеснота тотожна

знанням. Люди, на його думку, не додержуються моральних норм, оскільки їх не знають, не усвідомлюють наслідків порушення для себе й для суспільства. Саме Сократом надані вичерпні визначення етичним поняттям (добро, справедливість, чеснота та інші), знання яких, на його думку, дає змогу людині обирати правильний шлях у суспільстві й таку поведінку, яку можна охарактеризувати як автономну.

Із тексту арістотелевої «Політики» слідує, що для вільної людини виявом автономії є налагодження розумного господарства, «елемент панування й елемент підлеглих позначається в усьому, що складаючись із декількох частин, безперервно пов'язаних одна з одною або роз'єднаних, становить одне ціле» [22, с. 40]. На думку одного із найвидатніших філософів античного світу, вільна людина «дбає більше про людей, аніж про придбання бездушної власності». Автономність вільної людини грецького полісу є наслідком розумної організованої волі.

Ідея автономності людини в античному світі знайшла найповніше втілення в одній із найвизначніших течій греко-римської культури – філософській течії стоїцизму. Стоїки (А. Лосєв [286]) висували мету: вироблення непохитного й не від чого незалежного характеру людини, автономія суб'єкта розглядалася як засіб досягнення цієї мети. «Стоїцизм як раз і взяв на себе обов'язки зберігати внутрішній спокій індивіда перед світовою імперією, що стихійно збільшувалася. Потрібно було зробити особистість внутрішньо непохитною ... для того, щоб убезпечити її від суспільних негараздів і мінливостей, пов'язаних із суспільними завоюваннями й організацією імперії» [286, с. 80]. Особиста автономність розумілася як спосіб виховання внутрішньо безпристрасного індивіда, який має цілісний світогляд і непорушну в засадничих принципах поведінку.

Педагогічна думка Стародавнього Риму за своїм змістом кардинально багато в чому відрізняється від періоду грецької класики тим, що вона зростає на синтезі «універсалізму та суб'єктивізму» [286]. За



визначенням О. Лосева, римська філософія часто потрактовується як філософія максимально практична, моральна й життєво утилітарна [286, с. 187]. Подібне можемо сказати й стосовно педагогічної думки, яка поступово починає набувати самостійного значення й розглядається з точки зору практичного застосування, а не лише як наслідок філософських теорій. Хоча й останні були найтіснішим чином пов'язані з реаліями життя (у тому числі й освітніми), достатньо пригадати приклад про вислання стоїка Діогена, академіка Карнеада та періпатетика Критолая з Риму внаслідок «банальної» аналітичної промови на суто практичну тему – про відміну штрафів для афінян, і саме така «практична філософія» з її впливом на суспільство викликала переслідування [184].

Християнські мислителі Раннього Середньовіччя розглядали людину як «сосуд душі», а найвище в душі – розум, «душевна прозорливість», яка відкриває шлях до розуміння Бога. Душевні здібності необхідно не лише виховувати, а й спрямовувати на досягнення істинних, вищих цілей, оскільки, за словами Василя Кессарійського, у реальному житті здібності людини стають «благом чи злочином» залежно від їхнього застосування в конкретній ситуації [184, с. 68].

Існування людини в добу європейського Середньовіччя зумовлювалося інтеграцією до певного соціального прошарку, досягненням настанов християнського віровчення, а шлях до особистих чеснот пов'язувався з самостійним усвідомленням християнських істин. Духовна автономність, незалежність від матеріальних благ у світі земному тлумачилися як предтечі життя вічного у потойбічному світі. Фома Аквінський, Алкуїн, Боецій зуміли поєднати особисту віру й обґрунтування розумом основних положень християнства.

Новий і Новітній часи змінили кут зору на сенс існування людини. Ідеали практикоорієнтованості, досягнення індивідуального та суспільного успіху сприяли переосмисленню ролі особистого початку, приватної ініціативи. У XVII ст. Дж. Локк у своїх трактатах «An Essay Concerning

Human Understanding» образно й лаконічно сформулював правило автономної поведінки людини в демократичному суспільстві: джентльмен (індивід) повинен уміти досягати особистого щастя в суспільстві таким чином, щоб не заважати досягненню щастя іншим джентльменам [282].

Теоретичне осмислення ідеї автономності суб'єкта в діяльності корінням своїм сягає філософсько-соціологічних положень французького філософа, письменника-просвітителя середини XVIII ст. Ж.-Ж. Руссо. Саме він висуває й обґрунтовує думку про те, що свобода особистості є додержування закону, визначеного особистістю по відношенню до самої себе. У творах «Роздуми про виникнення та підстави нерівності між людьми» (1755 р.), «Листи про мораль» (1758 р.) французький філософ критикує цивілізацію, історію, суспільство, ставить питання про сутність людської особистості: людині надана свобода вибору – наслідувати природу або йти всупереч їй; свою світоглядну позицію він формулює в заклику: «Назад, до природи», маючи на увазі автономне існування людини поза межами «штучної культури». Реконструюючи процес розвитку людства від первісного суспільства як суспільства «щасливої спільноти» до існуючої нерівності, маркованої виникненням приватної власності, Руссо висуває вимогу рівності й індивідуальної автономності, свободи кожного. Автономне існування ідеалізується Ж.-Ж. Руссо й у його подальших творах. У трактаті «Du contrat social» (1762 р.; «Про суспільний договір») розвинуті ідеї про виникнення й сутність держави, суверенітет народу, про соціальні та природні умови становлення особистості [184].

Автономність, підкреслюють дослідники, може бути сформована тільки в межах гуманістичної педагогіки. Як зазначає Г. Корнетов, саме в західноєвропейській гуманітаристиці виникли та набули розвитку традиції практичного втілення свободи кожної людини, автономності та самостійності її особистості, визнання її права на індивідуальність, незалежність і самодіяльність. Саме в західноєвропейській педагогічній думці виникла ідея вільного виховання, вільної школи а в ХХ столітті –

ідея гуманістичної педагогіки (Е. Кей [203], М. Монтесорі [361]). Її поява зумовлена суспільним усвідомленням людини як найвищої цінності, найважливішого чинника прогресу, його мети, сенсу та кінцевого результату [230].

Це стало поштовхом до зміни мети освіти з соціально орієнтованої (формування особистості відповідно до інтересів суспільства) на антропоцентричну (розвиток людини заради самої людини та опосередковано для суспільства). Якщо за традиційної парадигми освіти індивідуальні особливості учнів не мали принципового значення й майже не враховувались, то гуманістична педагогіка орієнтує увагу на внутрішній світ і самобутні особливості кожного учня. Такий підхід вимагає підпорядкування змісту освіти інтересам, можливостям, індивідуальним особливостям, життєвому досвіду тих, хто навчається.

Демократично орієнтована педагогічна парадигма передбачає перехід від суб'єкт-об'єктних стосунків до суб'єкт-суб'єктних. Для сучасних освітніх систем (загальноосвітньої школи, коледжів, інститутів та університетів) характерною ознакою є певна однобічність: у них домінує навчальна діяльність щодо засвоєння основ наук і незначне місце посідають інші види активності особистості.

Особистий автономний початок завжди яскраво виказував себе саме на слов'янській освітній ниві навіть у ті часи, коли особиста ініціатива притлумлювалася в житті політичному чи соціальному. Яскравий приклад дієвості особистого початку – створення чи не найпершого педагогічного документу власне дидактичного (від грецького *διδασκτικός* – повчального) змісту – «Повчання» Володимира Мономаха [178], що був частиною Лаврентівського літопису (документ датовано близько 1117 року) й адресувався юнакам. Сам літопис охоплює широке коло різноманітних історичних явищ і подій та свідчить про відповідний рівень розвитку суспільної думки доби Київської Русі. «У достовірності відомостей (Лаврентівського літопису) немає жодних підстав сумніватися» [178,

с. 520], – зазначає один із перших його дослідників М. Лавровський. Як відомо, автор «Поучення» – видатна особистість, Князь Чернігівський, Переяславський, Київський Володимир Всеволодович Мономах, непересічна людина, яку сьогодні ми б схарактеризували сталим словосполученням – людина європейського рівня освіти й мислення (для правителів Західної Європи XI-XII ст. знання, наприклад, іноземних мов було винятковою якістю: європейські письменники убачали в тому особливу заслугу, і три століття потому пишалися знаннями германського Імператора Карла IV, який опанував декілька іноземних мов). Батько ж Мономаха, Всеволод Ярославич, вільно спілкувався п'ятьма європейськими мовами: *«... яко же бо отець мой, дома сѣдя, изумѣяше 5 языкъ, в том бо честь есть от инѣхъ земля»* [178, с. 154]. Для автора «Повчання» батьківський приклад є найсуттєвішим засобом визначення особистих пріоритетів. Гуманістична концепція освіти та потрактування мети виховання виводилися Мономахом із ставлення людини до Бога, який сприймається ним як вічний особистісний початок і ключ до розуміння кожною людиною сенсу свого буття: *«Научися, вѣрный человекъ, бити благочестю дѣлатель, научися, по евангельскому словеси, «очима управленье, языку удержанье, уму смѣренье, тѣлу порабощенье, гнѣву погублене, помысль чистъ имѣти, понужаяся на добрая дѣла, господа ради; лишаемъ – не мсти, ненавидимъ – люби, гонимъ – терпи, хулимъ – моли, умертви грѣхъ»* [178, с. 150]. Дієвість педагогічних настанов підсилюється завдяки використанню такого прийому, як посилення на життєвий досвід автора: *«Унѣбѣх, исстарѣхся, и не видѣхъ праведника оставлена, ни сѣмени его просяща хліба»* [178, с. 148]. Нам видається цілком виправданим твердження, що саме Князь Володимир Мономах, як національний лідер, першим на східнослов'янському терені зумів поєднати гуманні, християнські ідеали зі щоденними потребами людини, поєднати автономне, індивідуальне, особистісне й суспільні початки, орієнтування

на громаду – адже для спасіння душі, на його думку, однієї віри замало, потрібні добрі справи (у суспільстві) і щоденна праця.

Свого часу дослідник культури доби Київської Русі, академік Д. Ліхачов, мав підстави стверджувати, що в давньоруській літературі, і не лише в ній, «авторський початок був притлумлений» [178], відсутні яскраві «ефекти геніальності»: «... хор, у якому зовсім немає чи дуже мало солістів і в основному панує унісон» [178, с. 6]. Тим не менше, справедливою є й наступна ремарка: «притлумлений», оскільки коло слухачів, а тим більше, коло тих, хто «дослухається», було не надто широке. Та завжди знаходилися особистості, які внаслідок виховання й отриманої освіти опікувалися найважливішими проблемами свого часу, мали громадянську мужність і громадянську відповідальність, особисту автономію.

Вершиною осмислення проблеми автономності індивіда в соціумі є філософська спадщина Г. Сковороди. Для нього автономія – це узгодження особистої волі з християнським обов'язком, існування в навколишньому світі поза інституціональними приписами, поведінка, яка узгоджується з «моральним законом в середині нас». Своїми творами український просвітитель прагнув донести до свідомості кожного найважливіші закономірності щасливого життя як загальнолюдської мети й тим самим збагатив вітчизняну гуманітаристику своїм учінням: від пасивного прийняття щастя до активного утвердження його в ідеалі самопізнання, «спорідненої» праці. У його тлумаченні, яке спирається на традиції античної філософії, самопізнання полягає в осягненні істини, згідно з якою все у світі складається з двох протилежних натур: вічної і тлінної, матерії і духу, видимої і невидимої. А першим кроком на шляху до щастя він вважає реалізацію ідеї, висловленої ще античною філософією, – «Пізнай самого себе». Це світоглядне гасло Фалеса Мілетського, у свій час підхоплене Сократом і Платоном, продовжує розвивати Г. Сковорода [484]. Український просвітитель у діалогах словами мудреця Едіпа

звертається до читача: «Щастіє твоє всередині тебе, тут центр його: пізнаєш себе, все пізнаєш, не пізнав себе, у тьмі ходиш будеш и убоїшся страху, де його не має. Узнать себе полно, познаться і задружити з собою сей есть неотъемлемый мир, истинное щастіє и мудрость абсолютна» [484]. Водночас, саме з філософсько-теоретичних надбань Г. Сковороди бере свій початок тенденція занурення українських інтелектуалів у свій власний світ, що не сприяло виявам лідерських якостей у суспільно-політичному житті. Саме такий бік автономності ми розцінюємо як негативний.

У слов'янському освітньому просторі біля витоків дидактики вищої школи стоїть постать геніального вченого, організатора шкільної справи М. Ломоносова. Саме М. Ломоносов наполягав на необхідності організації такого навчального (освітнього) процесу, який би сприяв різнобічній освіченості молоді та «підводив» студентів до самостійних досліджень явищ, об'єктів, предметів. Університети, на його думку, повинні втілювати в життя ідеал демократичної вищої школи, відкритої для всіх верств населення. Прикметним видається той факт, що саме М. Ломоносов одним із перших починає читати лекції рідною мовою в той час, коли в європейських університетах ще панує латина. Бажаючи «процвітання наукам», учений прагнув організувати процес навчання (освіти) із використанням найкращих ідей західноєвропейських педагогів, упроваджує нові методи та прийоми навчальної діяльності, у тому числі – самостійної навчальної роботи студентів як частини навчального (освітнього) процесу [184].

У «Правилах університету Св. Володимира» від 1844 р. (тепер – Київського національного університету імені Тараса Шевченка) вказувалось на обов'язкове написання студентами наукових творів (курсівих, дисертацій), починаючи з першого курсу. Завдання студентської науково-дослідної роботи полягали у «формуванні вмінь вільно висловлювати думки латинською мовою», в «оволодінні

грунтовними знаннями з основ наук». Студенти історико-філологічних факультетів університету Св. Володимира, Харківського університету брали участь у колоквиумах («критично розбирали першоджерела»), виконували письмові завдання з порівняльної граматики, слов'янської філології, здійснювали граматичний розбір стародавніх текстів і в такий спосіб привчалися здійснювати навчальну діяльність автономно.

Підготовка до занять передбачала не лише відтворення записаного в конспекті матеріалу, а й роздум над прочитаним, доповнення додатковою літературою. Практичні заняття мали на меті «розвинути, загострити розум слухачів»: студенти читали, аналізували, розмірковували над текстами творів російської, грецької, латинської літератури, і в такий спосіб, формувались як особистості того часу.

На вибір тематики наукових досліджень суттєво впливали літературні вечори, де тривали наукові бесіди про історію, літературні традиції рідного краю, мистецтво. Уже в 1817 р. вийшов збірник «Сочинения студентов и вольнослушателей Харьковского университета», пізніше з'явився «Український журнал», де друкувались студентські літературні твори наукового характеру.

Вища школа турбувалась про наукову зміну. Серед тих, хто вважав науково-дослідну роботу головною умовою підготовки майбутнього фахівця, ефективним засобом формування вченого, допомагав становленню студентів як науковців, навчав методиці наукових пошуків, були відомі літературознавці, мовознавці, етнографи, педагоги І. Галятовський [96], І. Гізель [108], П. Гулак-Артемівський [122], Г. Квітка-Основ'яненко [202], М. Максимович [301], О. Потебня [439], Ф. Прокопович [444], Г. Сковорода [484], І. Срезневський [246].

На думку І. Галятовського, подача своєї думки перед аудиторією, що є важливим компонентом роботи, має складатись із трьох частин: вступ (екзордіум) готує до слухання й показує, про що йтиметься; у викладі (наррації) визначається конкретний зміст, а для яскравості наводяться різні

приклади та факти. «... Більш за все повинен піклуватись оратор, щоб із пропонуваним у вступі його наратія узгоджувалась, щоб те, що обіцяв розповісти, те в наратії говорив і від теми не відступав, бо коли архітектор обіцяв якомусь королю... побудувати красивий палац, а потім би побудував ворота... то розгнівався б той монарх на архітектора... так і оратор, те, що обіцяв розповісти, потім не розповість, не сподобається людям і не будуть вважати його мудрим», – такі вимоги ставив І. Галятовський до промовця [96].

І. Срезневський був глибоко переконаний, що викладач має навчити студентів прийомам наукових досліджень на лекціях, практичних заняттях, таким чином, щоб вони могли працювати самостійно. Так, І. Срезневський розробив план розбору давніх літописів, згідно якого студенти повинні були спочатку відокремити зі складу літописів усе те, що вже було встановлено, тобто:

- а) виписки з Візантійських літописів та інших книг історичного змісту;
- б) акти;
- в) тексти священного писання;
- г) міркування хронологічні, етнографічні й географічні.

Тобто, повинні були залишатись конкретно літописні дані й перекази, які один від одного відрізнялися викладом. По суті, саме цей наш співвітчизник розробив один із перших приписів для здійснення студентами самостійної автономної діяльності. Аналіз навчального (освітнього) посібника для педагогічних інститутів І. Срезневського показує, що вчений був упевненим у тому, що активізація наукової роботи різними методами, способами, прийомами сприяла розвитку «зовнішніх знань», зокрема: уміння користуватися словами, легко знаходити їх для вірного й зрозумілого зображення всякого роду уявлень і понять, не тільки користуватися всіма готовими даними, але й володіти уявленнями, здатностями робити інші висновки, подібні до вже відомих і загально



зрозумілих; уміння з'єднувати слова в цілісні вислови для вірної передачі своїх думок і відчуттів іншим, користуючись готовими звичайними висловленнями й умінням створювати такі ж, проте більш конкретні й зрозумілі; уміння виразно, правильно й красиво користуватись як окремими словами, так і зв'язними висловленнями думок; уміння писати, тобто зовнішніми знаками зображувати слова й їхні сполучення так, щоб можна було зрозуміти написане [246].

М. Максимович, ректор Київського університету, на посаді професора словесності, завідувача кафедри, перейнявся ідеєю відродження в Києві наукового життя, заснування тут археографічної комісії, дослідної роботи, сам занурився в дослідження старожитностей, історії, літератури, мови України, своїми блискучими університетськими лекціями намагався зацікавити й залучити до цієї праці талановиту молодь. М. Максимович скеровував наукову-дослідну роботу студентів. У галузі дослідження усної народної творчості здійснювали перші автономні наукові пошуки більше 60 студентів під керівництвом ученого [300].

Слідування своїм поглядам і переконанням можна тлумачити як вияв автономності в діяльності. Під таким кутом зору педагогічні концепції радянської тоталітарної доби, які вирізнялися на загальному ґрунті офіційної педагогіки, можемо характеризувати як вияв автономності мислення й дій. Ідеться про самобутні педагогічні системи В. Сухомлинського та системи педагогів-новаторів (кінець 80-х років минулого століття). Пріоритет загальнолюдських цінностей над класовими, намагання відійти від ідеологічних догм і педагогічних кліше є наслідком і результатом самостійного осмислення педагогічних реалій [508].

Короткий історичний екскурс переконливо доводить актуальність обраного напрямку наукового дослідження, а розмаїття поглядів щодо сутності та виявів автономності людини в суспільстві є підставою для

звернення до наукових надбань, які накопичили гуманітарні дисципліни у вивченні цього явища.

### **1.2.2. Особливості потрактування сутності автономності (філософський і психолого-педагогічний контексти)**

Автономія (від грецьк. *autos* – сам *inomos* – закон) в етиці й філософії розглядається як самозаконодавство або самовизначення.

Наукове розуміння й визначення автономності суб'єкта уперше здійснює І. Кант. Саме у філософії І. Канта автономія перетворюється на основний принцип етики: вона є умовою можливості моральної дії, оскільки дає змогу виконувати вимоги категоричного імперативу, – «дій лише відповідно тієї максими, згідно якої ти водночас можеш бажати, щоб вона стала загальним законом» (законом для всіх) [559], – є основним засобом сприяння власній досконалості та щастя інших. І хоча категоричний імператив не пов'язується безпосередньо з діями й учинками індивіда, він «перевіряє максими наших учинків, тобто суб'єктивні уявлення про правила поведінки, на предмет того, чи можуть вони бути всезагальними» [56, с. 151].

Особиста автономія волі не є «інструментальною» вимогою, яка детермінує вибір найкращих засобів для досягнення заздалегідь обраних цілей, а виявляється одним із принципів цілепокладання. Іншими словами, автономія, водночас, і мета, і засіб реалізації волі особистості. Кантівське розуміння автономії базується на незалежності волі від будь-яких матеріальних підстав для її визначення.

Цікаві думки щодо автономності індивіда знаходимо у філософських трактатах А. Бергсона [43], М. Пруста [445]. Головними складовими поняття «автономія», на їхню думку, є такі явища, як *права і свободи людини й громадянина*, де «права» є категорією законодавчо-регулятивною, а «свобода» – формою, необхідною для повсякденного існування особистості. Та в західноєвропейській громадянській

традиції завжди доволі суттєвим був і залишається дух корпоративний: «...Дивовижна, та, що нами досягається лише зусиллями, властивість Заходу, – це життєдайність і дієздатність інституціонального й корпоративного, його участь у тому, що є боротьбою особистості за свою свободу; так засновники старокатолицького руху вели розмову з Ватиканом на правах ... німецьких професорів (тобто, у боротьбі за особисту й релігійну автономність відбивали корпоративний «лікоть» однодумців ... І навіть сьогодні, крізь призму обов'язкової іронії, – яку серйозність демонструє на Заході людина до інституцій, у межах яких виконує свою діяльність, – пише С. Аверинцев. І додає: «Крайня межа торжества інституції на Заході – стрімка інституціоналізація всього, що виникало як протест (або окремішність, автономність), і за своєю сутністю є неінституціоналізованим, як-от «хіпі», «фемінізм» тощо» [2, с. 197].

У сучасній педагогіці автономність розглядається як індивідуальна позиція людини, її незалежність у виборі цілей, мотивів, стиля поведінки й визначається як здатність особистості до самовизначення відповідно власних переконань.

Автономія втілюється в:

а) свободу від опіки й тим більше від диктату з будь-якого боку (автономія суб'єктів навчальної (освітньої) діяльності виключає претензію педагогів діяти як «praeseptor», наставник, який усе ставить на свої місця, до того ж досвід тоталітарних країн відтворює алергію проти тактик, котрі зводяться до готових рецептурних формул і заучування);

б) дії на основі норм і принципів, котрі люди визнають як раціональні, тобто такі, що відповідають їхнім уявленням про благо;

в) можливості впливати на формування цих норм і принципів, дія яких гарантується суспільними й державними інституціями [398, с. 6].

У сфері права автономія – то є підкорення особистої волі суспільній волі, що втілюється в суспільній дисципліні.

Автономія виявляється як у здатності індивіда протистояти тиску ззовні (який може набувати різноманітних форм: тиск групи, тиск авторитетної людини, думки, авторитетного судження тощо), так і внутрішнім схильностям (наприклад, гедоністичного, утилітарного або конформістського характеру) [398, с. 6].

Для західноєвропейських та американських психологів поняття автономності є одним із ключових у побудові різноманітних теорій особистості. Наприклад, у соціально-когнітивній теорії А. Бандури стверджується: людина завжди зацікавлена в тому, щоб самостійно керувати своїм життям. «Оскільки концепції людей, їхня поведінка та їхнє оточення обопільно детерміновані, індивіди не є ані безпомічними об'єктами, які контролюються силами оточення, ані абсолютно вільними істотами, які можуть робити все, що їм заманеться» [36, с. 356–357]. Акцент А. Бандури зміщується на поведінку, яка є саморегульованою, дає змогу закласти теоретичні основи для психологічного тлумачення феномена автономності. Зв'язок між індивідом і його оточенням фактично двонаправлений: люди формують оточення, а оточення одночасно формує людей. Така безперервна взаємодія сил створює рівновагу між свободою й детермінізмом, між автономією індивіда та соціумом.

Через категорію самоактуалізації визначає автономію людини А. Маслоу. На його думку, автономна особистість – то є не та особистість, якій багато надається (здібності, обдарування, таланти), а звичайна людина, яка нічого не втратила [346]. З точки зору В. Франкла, основна рушійна сила поведінки й розвитку особистості полягає в її прагненні до пошуку й реалізації сенсу свого життя. Однак сенс не надається людині «зверху», людина може лише вибрати покликання, у якому й знайде певний сенс. Набуття сенсу вимагає від

індивіда відповідальності, волі для здійснення задуманого. Людина вільна знайти й реалізувати сенс свого життя, навіть якщо її свобода обмежена об'єктивними обставинами. Особистість стає автономною тоді й лише тоді, коли здатна не заперечувати природні вияви залежності, а керувати ними за допомогою особистісних настанов, робити вибір. Не можна разом із тим випускати з поля зору той факт, що власне людське буття починається лише там, де закінчується будь-яка однозначна й остаточна визначеність, а починається там, де до природних задатків людини додається її особистісна позиція, настанови, її особисте ставлення до ситуації [567].

У дисертаційних працях останніх років вивчення автономності студентів у навчальному (освітньому) процесі – один із домінантних напрямів наукових пошуків. Дослідники часто неправомірно ототожнюють поняття «автономність» і «самостійність», «самостійна робота», «самостійне навчання», «індивідуальний підхід» (рис. 1.1).

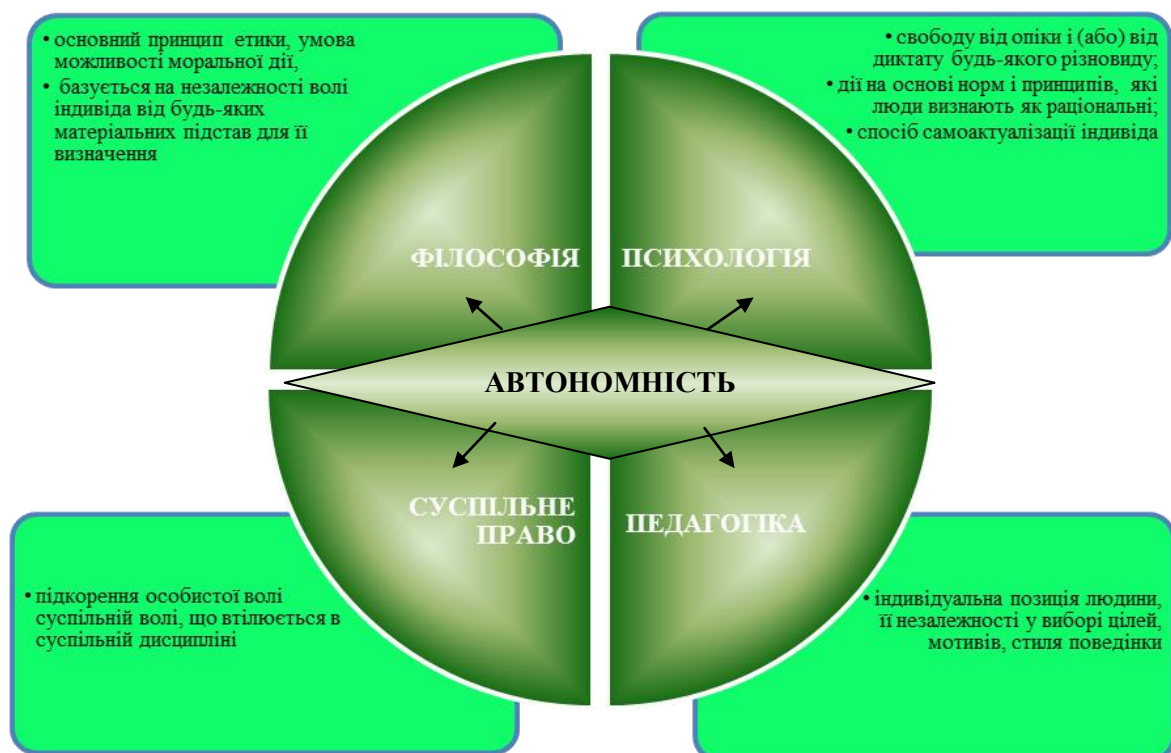


Рис. 1.1. Особливості тлумачення поняття «автономність» у сучасному науковому полі

Г. Ткачева вивчає питання технологічного забезпечення автономності навчальної (освітньої) діяльності студентів і стверджує: студент – представник особливої соціальної категорії, специфічної спільноти людей, організаційно об'єднаних інститутом вищої освіти. Завдання студентського віку полягають у виборі професії, підготовці до неї, апробуванні елементів майбутньої професії, включенні до громадської діяльності, формуванні почуття відповідальності перед суспільством і бажання такої відповідальності як центральних компонентів освіти. Саме тому розвиток автономності в навчальній (освітній) діяльності у процесі здобуття освіти під час навчання у вищій школі заснований на глибокій потребі студентів у самостійності. Одночасно завданням сучасної вищої освіти є наступне: сформувати особистісні смисли, котрі сприятимуть становленню автономної людини, яка прагне перетворювати суспільство й себе з позицій гуманізму [525].

Український дослідник М. Чобітько явище студентської автономності розглядає в тісному зв'язку з розвитком мотиваційної сфери студентів та усвідомленості професійного вибору: «Формування позитивного ставлення студентів до професії, самомотивація до навчання й пов'язана з нею професійна мотивація є потужними чинниками підвищення успіхів студентів у навчанні. Звідси впливає виняткова важливість вивчення мотивації навчання студентів. Принципово важливим орієнтиром для посилення внутрішньої мотивації є орієнтація на *автономію студентів* у навчанні. Цьому сприяють такі чинники, як:

- відчуття студентами власної компетенції;
- ситуації вільного вибору;
- отримання задоволення від свого навчання та спілкування з викладачами» [603, с. 11].

Різноманітні тлумачення автономності знаходимо у площині науково-методичних досліджень. Так, у контексті особистісно

зорієнтованого підходу до навчання іноземних мов у зарубіжній і вітчизняній теорії і практиці викладання виділяється концепція автономності (learner autonomy) тих, хто навчається (J. Trim [699], H. Holec [669], D. Little [677], Ph. Benson [654]). У межах цієї концепції формування автономності означає бажання й здатність суб'єкта учіння до певної міри взяти на себе управління своєю навчальною (освітньою) діяльністю з опанування мовою, яка вивчається, а також здобути вміння та навички, котрі дають змогу здійснювати самоосвіту й самовдосконалення в контексті безперервного вивчення мови.

Власне тлумачення феномена автономності ми пов'язуємо з явищем *акцидентійності* (лат. *accidentia* – випадок), випадкова, мінуща, тимчасова, неістотна властивість) – свідомим униканням випадкових щодо освітнього середовища й навчального (освітнього) процесу впливів. Це поняття відоме ще з часів Арістотеля, широко застосовувалося в середньовічній схоластиці. Е. Кассіпер у тлумаченнях акцидентії стверджував, що символи є однією з форм пізнання людиною світу, а «символічне закарбовування» є способом, який дає змогу сприйняттю як «чуттєвому» переживанню одночасно містити в собі сенс, який не є очевидним, і безпосереднє конкретне уявлення [199, с. 159]. Г. Гадамер, послуговуючись напрацюваннями герменевтики, стверджує, що окреме, особливе постає як «уламок буття, здатний з'єднатися з відповідним йому уламком у цілісність, або також, що це – давноочікувана частинка, яка доповнює до цілого, фрагмент життя, який завжди шукають» [93, с. 79]. Для нашого дослідження цікавим є твердження про термін як символ і про потребу визначення термінологічних меж, незважаючи на відносну розмитість гуманітарного (педагогічного та гуманітарного) концепту.

На наш погляд, **автономність студента як професійно-особистісне явище базується на виключенні або мінімалізації акцидентійних впливів та інтенсифікації процесів самоактуалізації**

*особистості в освітній діяльності, що дає змогу оптимізувати навчальну діяльність та забезпечити досягнення якісно високого результату професійної підготовки.*

Вища школа, що від початку діяльності перших європейських університетів і по теперішній час обіймає надзвичайно значиму «нішу» ретрансляції, відтворення й виробництва найбільш важливих для соціуму досягнень культури, знань, а точніше, їх носія і творця – людини, націлена, як у минулому, так і в сьогоденні, на відтворення й виробництво інтелектуальної еліти – іноді у вузькому, іноді в розширювальному значенні цього слова. Але в останні десятиліття становище вищої школи в усьому світі різко змінилося. Соціально-економічні трансформації суспільства наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. посилили зміни у вітчизняній вищій школі, змінили професійну структуру суспільства, соціальну структуру в цілому. Зокрема, вища школа стала доступною найширшим соціальним колам («вулиця прийшла в університет»), і від однієї тільки масовизації диверсифікувались її організаційно-правові форми, програми, технології навчання й багато інших механізмів. Будучи традиційно явищем елітарним, вища школа досить близько стикалася з офіційною владою, відчуваючи її безпосередній вплив, але й впливаючи на неї, перш за все, на міжособистісному рівні. Масова ж вища школа неминуче віддаляється від влади, втрачаючи можливості безпосереднього й персоніфікованого впливу на неї. З іншого боку, саме в такому контексті стають більш суттєвими власне автономні чинники: людина за період навчання у вищій школі має призвичаїтись діяти автономно, ефективність цієї дії повинна бути високою з професійної точки зору незалежно від пануючих владних інституцій. Отже, автономність формується саме у період професійної підготовки молоді людини.



У наукових дослідженнях професійна підготовка визначається як процес оволодіння знаннями, уміннями та навичками, котрі дають змогу виконувати роботу у певній галузі діяльності. Від цілепокладання, розроблення змісту, визначення в ньому сталого й інваріантного, подальшого визначення методів, засобів, організаційних форм навчальної (освітньої) діяльності залежить прикінцева ефективність навчального (освітнього) процесу у вищій школі, розуміння тенденцій його вдосконалення в майбутньому.

Професійна підготовка, окрім освітнього й соціального призначення, відіграє виконавчу роль у забезпеченні кадрових потреб соціально-економічної сфери, її реформування є невід'ємною ланкою якісного оновлення системи освіти. Прикінцева якість професійної підготовки залежить від гнучкості та можливості оперативного реагування на зміни, що відбуваються. Загальні методологічні орієнтири професійної підготовки абсорбують стратегічні державні програми, доктрини педагогічної освіти, на основі яких уточнюється специфіка професійної підготовки майбутніх педагогів, розробляються програми викладання навчальних дисциплін, визначається зміст основних і варіативних навчальних курсів [467, с. 34].

Зупинимо дослідницьку увагу на ***функціях автономності студентів в освітньому процесі вищих навчальних закладів (закладів вищої освіти)***.

Серед основних функцій слід назвати:

- 1) *Акумулявальну функцію*: накопичення й упорядкування за формами, напрямками, різновидами досвід навчально-пізнавальної діяльності студентів. Це, з одного боку, дає змогу усунути природну психологічну нестабільність, а з іншого – закладає принципову можливість швидкої актуалізації затребуваного сегмента знань і досвіду, створює основу для розуміння генези та подальшого примноження;

- 2) *Стимулювальну функцію*: стимулює розвиток актуальних особистісних структур, зв'язків, стимулює пошук оптимальних шляхів накопичення нового наукового знання, методів ефективного вирішення значущих проблем;
- 3) *Аксіологічну функцію*: виступає ціннісно-смысловим орієнтиром для вироблення критеріїв оцінки, відбору, побудови у просторово-часовому педагогічному континуумі обґрунтованих моделей і систем власної навчально-пізнавальної діяльності, які є найбільш значущими й перспективними;
- 4) *Прецедентну функцію*: не тільки зберігає й уточнює наявний досвід в аспекті загальних закономірностей педагогічного процесу, умов і закономірностей функціонування тих чи інших педагогічних, освітніх структур, а й надає детальний опис окремих моментів феноменологічного плану, тобто є джерелом педагогічних прецедентів;
- 5) *Прогностичну функцію*: пропонує розгорнуту панораму динаміки формування знання від первинних суджень та ідей до розгорнутих систем, сприяє досягненню їхніх перспектив і можливостей, показує життєвість тих чи інших теоретичних побудов у межах практичної дійсності, висвітлює можливість їхнього застосування за урахування сучасних вимог.

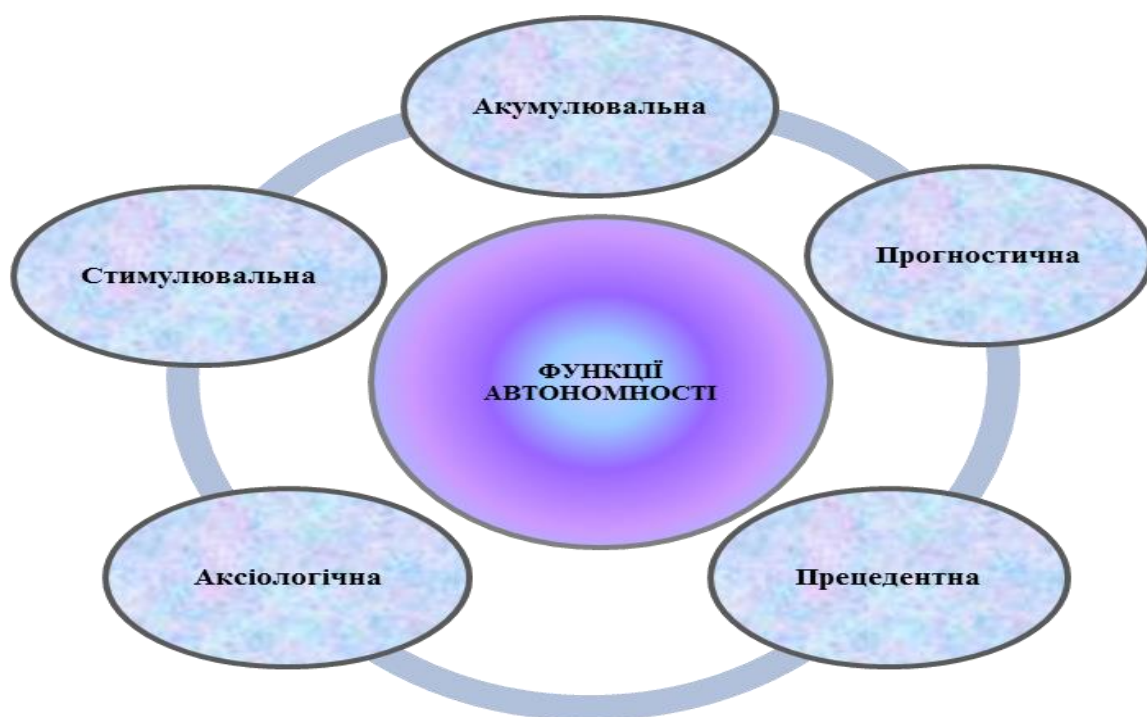
Перелік функцій автономності студентів в освітньому процесі вищого навчального закладу (закладу вищої освіти) представлено на рис. 1.2 (див. нижче). Виконання перелічених вище функцій автономності сприяє досягненню таких результатів:

1. Розвивається пізнавально-мотиваційна сфера суб'єктів учіння: виникає ієрархія мотивів, де соціальні мотиви, мотиви пізнавальної комунікації набувають більш важливого значення для студента, аніж особистісні (так звана супідрядність мотивів).

2. Переборюється пізнавальний й емоційний егоцентризм, розвивається так званий «соціальний інтелект». Це допомагає в орієнтуванні у взаєминах між людьми, сприяє розвитку адекватної самооцінки.

3. Розвивається довільність поведінки: виконуючи певні вимоги, студент прагне наблизитися до еталонів, зразків навчальної, навчально-професійної діяльності, підкорює свої власні бажання, імпульси вимогам автономної освітньої діяльності.

4. Удосконалюються розумові дії й уміння: формуються вміння підкорювати дії певному плану, виробленому заздалегідь, покращується здатність до координації зусиль і творчі можливості.



**Рис. 1.2. Функції автономності студентів в освітньому процесі закладів вищої освіти**

На якій же методологічній основі (або основах) мають бути реалізовані ці функції автономності студента?

Відповідь на це запитання спробуємо надати в наступному підрозділі нашої наукової праці.

### **1.3. Реалізація положень синергетичного й компетентнісного методологічних підходів в організації освітньої діяльності студентів**

Формуванню й модернізації теоретико-методологічного контенту відповідно до мінливих запитів часу вітчизняна педагогічна наука традиційно приділяла серйозну увагу. У низці популярних у науково-педагогічному середовищі методологічних підходів, – системно-діяльнісний, особистісно зорієнтований, змістово-процесуальний, ресурсний, задачний, аксіологічний, акмеологічний та інші, – обираємо ті, які, за нашим задумом, є певною методологічною основою для розвитку автономності студентів у середовищі вищого навчального закладу (закладу вищої освіти). Такими підходами, на нашу думку, можуть слугувати, перш за все: підхід ***синергетичний*** і підхід ***компетентнісний***.

**Синергетичний підхід** нині має загальнонауковий характер, оскільки в усіх складних системах, котрі розвиваються, виявляє себе властивість синергії. Це означає, що розвиток цих систем протікає як самоорганізація або структурна перебудова; удосконалювання зв'язків і якісні зміни відбуваються за рахунок взаємодії компонентів, підсистем, елементів і частин цілого. Один із розробників синергетичного підходу В. Аршинов пише про те, що плюралізм, багатоаспектність синергетики є невід'ємною її особливістю, причому ця особливість зовсім не є тимчасовою й скороминущою, обумовленою лише тим, що синергетика стає популярною. Її багатоаспектність – властивість самої науки епохи постмодерну, науки, що знаходиться на постнеокласичному етапі свого розвитку. Її різноплановість зумовлена багатоаспектністю залучених до пізнання процесів самоорганізації окремих шкіл, напрямів і дисциплін ... звичайно, складність пізнавальної ситуації викликає напругу, надію й сподівання на її спрощення на основі винайдення певних фундаментальних принципів [25].

Сьогодні дослідників цікавить не стільки проблема стикування освітніх рівнів й організації проміжних форм підготовки для переходу з одного рівня на інший, скільки функційна спрямованість дії всієї системи для виконання головних завдань – формування освіченої людини, підготовки її до повноцінної соціальної активності в усіх її виявах і забезпечення в такий спосіб трансляції культури в нове покоління, а також включення кожного індивіда в цю культуру.

Термін «синергетика» увів у широкий науковий обіг один із засновників Штудгартської синергетичної школи Г. Хакен [667], визначивши її як науку, яка займається вивченням й аналізом різноманітних систем, котрі складаються з великої кількості компонентів, складників, підсистем. Ці складники й підсистеми сполучаються й взаємодіють між собою: «Синергетика – сукупний колективний ефект взаємодії великої кількості підсистем, що призводить до утворення стійких структур і самоорганізації в складних системах» [667]. На думку Г. Хакена, існують сутнісно визначальні й базові наукові складники-елементи як спільний цілісний або кооперативний ефект взаємодії великої кількості підсистем і їхніх компонентів у відкритих системах; взаємодія в межах цільового функціонування; здатність до самоорганізації на основі взаємодоповнення та розвитку.

Синергетика розглядає протиріччя не як глухий кут у розвитку, не як певний його кінець або оману в мисленні соціального суб'єкта. На перше місце виходять такі категорії, як дезорганізація, нестійкість тощо. Усе залежить від того, який саме аспект у межах розгляду порядку й хаосу соціальний суб'єкт обирає. Саме тому суперечність або криза можуть вивчатися як можливі варіанти принципово інших напрямів розвитку соціальної системи, котрі нададуть змогу вивести її на інший шлях розвитку, причому цей шлях уже буде розумітися, можливо, у межах загальної системи глобального еволюціонізму, а можливо більш

локально як певний шлях виходу з дезорганізації в організований спосіб розвитку або більш досконалий шлях.

У вітчизняному філософському, гуманітарному просторі також існували численні передумови для формування нового синергетичного світогляду. Тому ідеї західноєвропейських й американських науковців (Е. Валлерстайн [72], Е. Лоренц [285]) були не лише підтримані, а й переосмислені з нових позицій представниками східнослов'янської наукової спільноти. Активна робота з вивчення теорії систем, що самоорганізуються, мала методологічні та концептуально-семантичні підстави в дослідженнях учених, яких можна віднести до творців сучасної теорії самоорганізації та її понятійного апарату. Ідеться про численні роботи С. Курдюмова [263], І. Пригожина [440], А. Самарського [468] та ін. Визначилися напрями застосування цілісного підходу до соціальних систем, що визначило роботи вчених із моделювання нелінійних динамічних і соціальних систем. У науковій літературі філософсько-методологічна традиція розгляду нелінійних структур пов'язана з іменами В. Аршинова [25], О. Астаф'євої [26], М. Кагана [188], В. Лекторського [272], Г. Малінецького [263], Л. Микешіної [353], Г. Рузавіна [460], В. Стьопіна [499] і багатьох інших. Специфікою нелінійної динаміки і нелінійного мислення індивіда займалися Ю. Данилов [129], І. Добронравова [141], С. Капіца [194], С. Курдюмов [263], особливості самоорганізованих соціальних систем досліджували К. Делокаров [131], О. Музика [364].

Проблемі застосування синергетичного підходу у педагогіці присвячено окремі дисертаційні праці (Д. Ковтунова [217]), у яких досліджується методологія синергетики, обґрунтовуються синергетичні закономірності освітньої діяльності [84].

Сучасна дослідниця Д. Ковтунова у своїй дисертаційній праці, присвяченій вивченню особливостей соціального суб'єкта в контексті теорії самоорганізації суспільних систем, зазначає, що в межах

конкуренції може виникнути хаос або певна криза в системі, котрі будуть сприяти реалізації тієї альтернативи, яка відповідає глобальним або локальним потребам соціального суб'єкта й може впливати на поліпшення становища його в соціумі. У зв'язку з цим актуальною стає проблема переваг соціального суб'єкта в контексті нелінійного розвитку суспільства, яка в сучасній соціально-філософській літературі належної уваги не отримала [217].

Майже зовсім недослідженою, на думку вчених, залишається конструктивна роль хаосу в синергетичних процесах. Подібна роль виявляється через філософію стабільності й нестабільності. Відзначимо, що під час дослідження процесів самоорганізації саме хаос (або деструкція) висувається на пріоритетні позиції завдяки його конструктивній ролі й тому він може виступати як корелювальне поняття із певними чинниками упорядкування щодо тієї чи іншої соціальної системи [217]. У контексті здійснюваного дослідження, маємо зауважити, що елементи деструкції є своєрідними передумовами для появи автономності як особистісно-професійного феномена. Актуальним і значущим є те, що синергетичні процеси занурені в картину нелінійності сучасного суспільства, важливими чинниками якої є простір і час. Нелінійність стає тим моментом, який для буття розглядається як форма синергетичного уявлення початку всього сущого, руху, переходу від існування до становлення. У контексті соціально-філософського пізнання нелінійність має сприйматися в межах соціального простору й соціального часу.

Значущою й актуальною є проблема управління соціальними системами в синергетиці, котра містить низку питань, відповідей на які допоки ще не існує. У науковій площині саме синергетичної методології відкритими залишаються питання про механізми управління суб'єктом соціальними системами в біфуркаційному полі, про керувальні

параметри цих систем, з точки зору розгляду стійкості динамічного розвитку соціуму [217].

Синергетичний підхід є методологічною платформою розвитку автономності студентів в освітньому просторі закладу вищої освіти, оскільки він забезпечує успішну реалізацію основних функцій автономності (див. вище) за умов відкритості навчального (освітнього) процесу вищої школи для зовнішніх соціальних впливів, спонукає до розроблення механізмів освітньої діяльності на основі поєднання й інтеграції зовнішніх освітніх впливів і саморозвитку особистості. Синергетичний підхід налаштовує на розуміння того, що система вищої освіти розвивається не лише завдяки стійкості освітніх інституцій (традиційно вищий освітній заклад сприймається як оплот інтелектуалізму та консерватизму, відтворення інтелектуального потенціалу нації) і соціальній необхідності, а й завдяки спонтанності, нестійкості й випадковості: завдяки взаємодії випадковості й необхідності, завдяки переходам від нестійкості до стійкості здійснюється еволюціонування вищої школи. До того ж, треба зважати й на той факт, що синергетично організованій системі не можна нав'язати те, що суперечить її внутрішньому змісту та логіці розгортання внутрішніх процесів; ефективне керування можливе за умов гармонізації тенденцій внутрішнього розвитку та здійснення на систему і її компоненти резонансних впливів; за такого впливу важлива не його сила й інтенсивність, а правильність просторової організації.

Вітчизняний науковець О. Вознюк на сторінках дисертаційної праці, яку присвячено вивченню синергетичного підходу як методу аналізу розвитку вітчизняної педагогічної думки розробляє основні принципи та зміст синергізації (оптимізації) освітніх систем, серед яких виокремлює такі специфічні елементи змісту синергізації, як суб'єкт-суб'єктний характер взаємин у навчально-виховному (освітньому) процесі; гуманізація; фасилітація; природовідповідність;



міжпредметність; утвердження учнівського та студентського самоврядування; обмін педагогічної системи інформацією й енергією із навколишнім середовищем; відкритість педагогічної системи до педагогічних новацій, до інших предметних галузей сучасної науки, глобалізаційних процесів; відкритість світу на особистісному рівні кожного учасника навчально-виховного (освітнього) процесу, його самоорганізація, саморозвиток, креативність і нелінійність мислення; активність, самодетермінованість педагогічної системи; єдність навчання й виховання; «відкритий», дистанційний тип освіти упродовж життя; формування в системі освіти активного, багатогранного навчально-педагогічного середовища; широта та різнобічність психолого-педагогічних впливів на вихованця, спрямованість виховних впливів на цілісну людину в усьому розмаїтті її соціально-психологічного, соматичного, духовного аспектів; кооперативні дії великої кількості числа елементів і чинників навчально-виховного (освітнього) середовища; багатогранність шляхів розвитку людини; можливість педагогічної системи обирати шляхи своєї еволюції, виявляючи такі її синергетичні особливості, як резонанси, невизначеність, імовірність, випадковість тощо [84].

Синергетичний підхід ставить викладача вищої школи в умови нелінійного осмислення реалій навчальної діяльності, визнання відкритості навчального (освітнього) процесу та визнання організувального значення ролі випадковостей. Синергетичний підхід у дидактиці дає змогу пояснити роль «стрибків» в опануванні певним навчальним матеріалом, пришвидшення темпів опанування певної навчальної інформації. Очевидним стає те, що формування в сучасних студентів цілісної наукової картини світу та цілісного уявлення про майбутню професію потребує комплексного дослідження, осмислення й узагальнення, визначення основних тенденцій; постійного вдосконалення змісту навчання на основі врахування історичних

надбань певної науки, досягнень науково-технічного прогресу, розроблення адекватного навчально-методичного та матеріально-технічного забезпечення навчального (освітнього) процесу; упровадження інноваційних методик навчання; посилення мотивації здійснення навчально-пізнавальної діяльності; підвищення рівня професійної підготовки викладачів.

Застосування положень синергетичного підходу в освітньому процесі вищої школи дає змогу окремі розрізнені елементи знань розглядати в єдності, і навпаки: будь-який об'єкт розглядати як складну систему чи частину складної системи. У структурі навчальних дисциплін вищої школи як системі наукових знань можна виокремити певну сукупність теорій, кожна з яких є своєрідною підструктурою. А до підструктури знань віднести факти, уявлення, поняття, закони й закономірності, теорії, методологічні знання, оцінювальні знання, норми, правила. Вважається, що системне, систематизоване знання краще закарбовується у пам'яті суб'єктів навчання, адже організація цілого – системи – вища, аніж ізольованих частин. Водночас, функціонування системи забезпечується більш узагальненими діями. Навчання знанням будь-якої структури дає не тільки інформацію, яка міститься в цих знаннях, але й сприяє засвоєнню й виробленню частини тих операцій, котрі є важливими для опанування системи (системи наукових знань).

Синергетичний підхід є методологічною платформою для здійснення новітніх досліджень у напрямках добору та структурування знань, урахування новітніх наукових здобутків під час здійснення відбору навчальної інформації. Наприклад, у дисертаційній праці О. Железнякової поряд із активуванням інструментарію синергетичного підходу здійснено теоретичний аналіз науково-педагогічного знання в контексті феномена додатковості, на підставі якого зроблено висновок про те, що ідеї антиномії, дуальності, бінарності тісно пов'язані з ідеями

багатовимірності й відповідними їй теоріями. Вчена виокремлює дві складові розвитку наукового знання: одна виражається у подальшому розгляді й розвитку власне принципу додатковості в науковому знанні, результатом якої стала ідея тринітарності, яка добре узгоджується з розумінням сутності принципу додатковості в межах синергетичної парадигми. Інша складова виражається в розвитку ідеї багатовимірності на противагу ідеї одномірності наукового знання. За результатами аналізу цих тенденцій дослідницею фіксується точка їхнього перетину, згідно якої додатковість може розглядатися як логічна ланка, що забезпечує перехід від лінійного, традиційного одновимірного подання науково-педагогічного знання та його представлення на дисциплінарному рівні до багатовимірного, а від нього – до нелінійного тринітарного подання науково-педагогічного знання та його основних компонентів [162].

На основі синергетичного підходу у практиці викладання навчальних дисциплін у вищій школі активуються міжпредметні зв'язки. На думку С. Гончаренка, міжпредметні зв'язки – то є взаємне узгодження навчальних програм, зумовлене системою наук і дидактичною метою [116, с. 210]. Міжпредметні зв'язки відображають комплексний підхід до навчання, який дає змогу виділити як головні елементи змісту освіти, так і взаємозв'язки між навчальними дисциплінами (предметами). На будь-якому етапі навчання міжпредметні зв'язки виконують розвивальну, виховну й детермінувальну функції завдяки інтеграції знань, що підвищує продуктивність перебігу психічних процесів. Міжпредметні зв'язки формують конкретні знання, включають їх в оперування пізнавальними методами, котрі мають занальнонауковий характер (абстрагування, моделювання, аналогія, узагальнення тощо) [116, с. 210].

Сам по собі феномен застосування міжпредметних зв'язків у навчальному (освітньому) процесі також можна розглядати як результат

дії синегретичного феномена додатковості: до простих типів додатковості, (так звана лінійна), належать добуткова, інтеграційна, комплементарна додатковості. Усі три типи додатковості в межах класичної (лінійної) методології є механізмом створення цілісності, котра розглядається в якості повноти, яка носить відносний характер і може бути розширена або звужена. Названі типи додатковості поширені в системі класичної парадигми, добре розроблені й є важливим механізмом створення цілісності дисциплінарної або, скажімо, цілісності в розробленні структурно-логічних схем системи професійної підготовки спеціалістів, відбиваючи багатовимірність й одночасно єдність цієї системи. Науковці звертають увагу на те, що такі додатковості в рамках старого парадигмального мислення лише видаються системними, відображаючи їхню повноту як цілісність. Деталізуємо цю думку: названі вище типи додатковості є способом опису певної міри повноти чого-небудь, наприклад, циклу навчальних дисциплін за певним профілем професійної підготовки. Та треба враховувати те, що властивість розширення до нескінченності мають лише не головні, не визначальні елементи системи: «зміна системи шляхом кількісного нарощування числа неосновних елементів сприяє тимчасовій її стабілізації й ефективності» [162, с. 19]. Саме на цих типах додатковості, як одного із способів удосконалення систем, у межах лінійної методології будувалися прогнози виходу з кризових ситуацій у різних областях знань, у тому числі й освітніх, які виправдовувалися лише частково, – втрачалися властивості цілісності: пошук стабілізуючих способів розвитку й удосконалення систем лежить не на шляхах нескінченного розширення їхніх складових або заміні одних іншими, а на шляхах їхнього максимального скорочення через відбір системотвірних компонентів [162, с. 19].

Для ефективного конструювання систем в освіті будь-якого спрямування (у тому числі – дидактичних) як методологічний

інструментарій науковцями – дослідниками синергетичного підходу – розроблені загальні критерії, на основі яких можна у перспективі визначити тринітарну цілісність елементів. До числа таких критеріїв включені:

- 1) умовне співвідношення елементів за основною семантичною формулою «раціональне – емоційне – інтуїтивне» [38];
- 2) незалежність й автономність функціонування кожного елемента;
- 3) наявність суперечливості двох із них;
- 4) можливість співвіднесення додаткових елементів з кожним елементом як несуперечливих;
- 5) елементи системної додатковості повинні бути сутнісними, основними категоріями як у змістовому, так й у функційному планах щодо певної області знання [162].

Об'єктивні чинники зміни соціально-економічних умов сучасного суспільства, котрі виникають унаслідок глобалізації політичних й економічних відносин, фундаментальних технологічних змін у виробничій сфері, пов'язаних зі вступом суспільства у постіндустріальну стадію розвитку, визначають необхідність зміни ціннісних пріоритетів, а разом із ними й зміну освітньої парадигми. Головною цінністю постіндустріального, інформаційного суспільства стає невисокий рівень спеціальних знань, умінь і навичок, а компетентність як комплексне явище, що виражається в здатності людини не тільки до творчого виконання професійних обов'язків, а й до самореалізації у професійній діяльності власних високопрофесійних умінь і навичок із широким світоглядним підходом до аналізу та вирішення проблем.

М. Буланова-Топоркова зазначає, що за офіційно існуючої моделі освіти, орієнтованої на предметну диференціацію наукового знання, прихильники синергетичного підходу намагаються вийти за межі класичних уявлень, пропонуючи інтеграційні програми, орієнтовані на

глобальні проблеми сучасності, на вивчення комплексних дисциплін, а саме: «Основи економічних і правових знань», «Розвиток природи і суспільства»; виділення екологічного імперативу в інтегрованих курсах. Синергетичні уявлення про коеволюції людини, природи, техносфери, суспільства слід якомога повніше використовувати в сучасній освіті [66]. Навчання у вищій школі має віддзеркалювати розвиток постнеокласичної науки й нове філософсько-світоглядне її осмислення.

Феноменологізація **компетентнісного підходу** в сучасному освітньому просторі відбувається завдяки науковим роботам Н. Бібік [223], Л. Ващенко [223], А. Вербицького [75], О. Малихіна [304], Л. Пироженко [415], О. Пометун [415], О. Савченко [465] та інших учених.

Ще на початку ХХ ст. геніальний вітчизняний учений В. Вернадський зауважував: не в масі набутих знань полягає краса й сила розумової діяльності, навіть не в їх систематичності, а в щирому, яскравому пошуку ... і маса утриманих розумом фактів, і систематичність засвоєних даних – «учнівська» робота, вона не може задовольнити вільну думку ... [79]. «Задовольнити вільну думку» і спрямувати її у практикоорієнтоване русло в умовах фахової підготовки спеціаліста можливо саме на основі *компетентнісно орієнтованої освіти*. Самостійність – ядро змісту поняття «компетентність». Концепція професійної компетентності передбачає введення людини в загальний культурний світ цінностей. У цьому просторі людина далі реалізує себе як фахівець, професіонал: з вузької сфери ділової ефективності вона виходить в широкий простір культури, – пише Н. Горденко [117, с. 17].

У теперішній час під впливом об'єктивних чинників розвитку суспільного виробництва, входження України до загальноєвропейського освітнього простору здійснюється перехід на компетентнісну модель підготовки фахівців. Перехід на цю модель передбачає зміну ціннісних орієнтирів в освіті, підкреслюють учені (Л. Перевозчикова [402]).

Найважливішою цінністю, на реалізацію якої повинна бути націлена освітня система, стає компетентність. З точки зору компетентнісного підходу, педагогічними критеріями результативності, ефективності та якості освітньої діяльності є володіння випускниками закладів вищої освіти компетенціями й набуття ними компетентності.

Різні варіанти реалізації компетентнісної моделі вже апробовано у багатьох країнах Західної Європи, Північної Америки та Азії. Однак практика використання цієї моделі залишається неоднозначною. Ідеологія цієї моделі у певній інтерпретації передбачає яскраво виражену прагматичну спрямованість: формування у випускників закладів вищої освіти певного набору практико-орієнтованих компетентностей. Упровадження компетентнісної моделі не гарантує уникнення прагматичної, технократичної спрямованості системи освіти, яка націлює її на підготовку вузькоспеціалізованих фахівців певної кваліфікації. Разом із тим, для вітчизняної вищої освіти існує загроза втрати однієї з основних переваг – фундаментальності.

Та попри ці побоювання, науковці наполягають: метою застосування *компетентнісного підходу* є *забезпечення продуктивності та конкурентоздатності на ринку праці; скорочення безробіття завдяки розвитку гнучкої (адаптивної) і кваліфікованої робочої сили; розвиток середовища для інноваційних перетворень в умовах глобальної конкуренції* [501]. Компетентнісний підхід змінює вектор фахової підготовки вітчизняних спеціалістів у напрямках набуття людиною певних компетенцій і компетентностей. Аналіз психолого-педагогічної літератури дає змогу зробити висновок про те, що на теперішній час погляди науковців не збігаються у питаннях природи та сутності явищ, пов'язаних із формуванням різновидів компетентностей, не існує одностайності у визначеннях, відсутня суголосність у питаннях, який саме термін є більш доцільним для характеристики процесуальної сторони фахової підготовки (компетенція чи компетентність), а який – її

прикінцевого результату.

У численних дисертаційних працях підкреслюється той факт, що з огляду на перспективу, набуття особистістю за період навчання в закладі вищої освіти необхідних компетентностей є важливим для індивіда, оскільки вони сприятимуть участі у формуванні демократичних засад суспільства; соціальному взаєморозумінню та справедливості; дотриманню прав людини й автономії всупереч глобальній нерівності та нерівним можливостям, індивідуальній маргіналізації (Г. Удовиченко [541]). У практичному вимірі в реаліях сучасної української системи освіти та в умовах фахової професійної підготовки спеціалістів компетентнісний підхід дає змогу:

- перейти у професійній освіті від його орієнтації на відтворення знань до їхнього застосування у більш досконалішій формі;
- «зняти» диктат об'єкта (предмета) праці;
- покласти в основу стратегії освіти підвищення гнучкості її форм і методів на користь розширення можливостей працевлаштування випускників закладів вищої освіти й їхньої здатності виконувати розширений обсяг функцій і завдань;
- забезпечити пріоритет міждисциплінарно-інтегрованих вимог до результату освітнього процесу;
- пов'язати більш тісно мету освіти майбутніх фахівців з ситуаціями їхньої самореалізації у світі професійної праці;
- орієнтувати людську діяльність на нескінченну розмаїтість професійних і життєвих ситуацій [223].

Вимога навчити молоду людину вчитися протягом життя (за визначенням О. Савченко, «учити вчитися протягом життя» [465]) висувається перед вітчизняною вищою професійною школою внаслідок її залучення до зони загальноєвропейського та світового освітнього простору, реформування системи вищої освіти на засадах пріоритетності змістової й організаційної самостійності, дієвості зворотного зв'язку у



процесі навчання, науковості, прогностичності, технологічності й інноваційності. В інформаційному суспільстві знання стають безпосередньою продуктивною силою, основою повноцінної самореалізації спільнот та особистостей. Сучасні реалії сприяють функціональним змінам форм і видів навчальної й науково-дослідної діяльності студентів, оновленню її структурних компонентів, оскільки компетентність, фундаментом якої є знання та досвід їхнього застосування для розв'язування проблем, перетворюється на ключову характеристику працівника. У контексті компетентнісного підходу науковці констатують серйозне відставання педагогічної освіти від запитів практики, бракує досліджень, які б відображали цілісну систему трансформацій базових теоретичних позицій із певної проблеми в конкретну процедуру їх реалізації в межах системи професійної підготовки [467].

На думку вітчизняних і зарубіжних учених, компетентнісний підхід в освіті означає заміну сталої педагогічної системи, перехід до нового типу освітнього середовища. Компетентнісно зорієнтована вища освіта стимулює тривалий процес осмислення, дослідів, розроблення й обрання науково зважених, обміркованих рішень. Реалізація компетентнісного підходу спирається на розвинену психолого-педагогічну теорію або комплекс теорій [56]. Аналогічні судження висловлюють Н. Бібік, О. Пометун, Л. Пироженко, для яких компетентнісний підхід – пріоритетна орієнтація на вектори освіти: навчання, самовизначення (самодетермінацію), самоактуалізацію, соціалізацію й розвиток індивідуальності. Як інструментальні засоби досягнення цих цілей виступають принципово нові «метаосвітні конструкти»: компетентності, компетенції та метаякості [223]. Для нас суттєвим є те, що на ґрунті компетентнісного підходу як провідного методологічного підходу в наш час розв'язуються проблеми цілепокладання в сучасній освіті: оскільки декларована мета

компетентнісного підходу – забезпечення нової якості освіти, то розвиток автономності студентів може бути визначений, з одного боку, як провідний шлях досягнення цієї мети, з іншого – сама *автономність є не лише засобом, а й метою, оскільки досягнення автономного стану забезпечує якісно нове функціонування особистості.*

Зарубіжні (західноєвропейські й американські) науковці майже не розмежовують поняття «компетентність» і «компетенція» або використовують їх як синонімічні: англійське *competence (competency)* у буквальному потрактуванні перекладається як уміння, здатність, спроможність і, водночас, конкурування, змагання (М. Лайл, Г. Спенсер, М. Сайн [268, с. 69]). Д.-К. Бритела пише, що «людина або компетентна, або ні стосовно потрібного рівня засвоєння» [268, с. 25]. Цікаво, що в науковій літературі США існує навіть особлива одиниця виміру професійної здатності спеціаліста – період «піврозпаду компетентності»: через те, що за певний час після закінчення закладу вищої освіти набуті знання застарівають у зв'язку з появою нової інформації, компетентність спеціаліста має тенденцію до зниження (якщо не використовуються відповідні засоби «оновлення»).

Для практики здійснення фахової професійної підготовки спеціалістів у закладі вищої освіти компетентнісний підхід дає змогу:

- здійснити поступовий перехід у професійній освіті від настанов та орієнтацій на відтворення знань до широкого застосування цих знань на практиці у довершеній формі;
- уникнути диктату предмета праці, натомість, триматися під час професійної підготовки тих векторів, які окреслені роботодавцями;
- фундаментом для стратегічного розвитку вітчизняної освіти визначити підвищення гнучкості її форм і методів, маючи на меті розширення можливостей майбутнього працевлаштування випускників закладів вищої освіти, їхніх потенційних здатностей виконувати в майбутньому розширений обсяг різноманітних професійних функцій і

завдань;

- забезпечити пріоритет міждисциплінарних та інтегрованих вимог до прикінцевого результату освітнього процесу;
- тісно зв'язати мету професійної освіти майбутніх фахівців із ситуаціями їхньої самореалізації у площині професійної праці;
- орієнтувати діяльність студента на нескінченне розмаїття професійних і життєвих випадків, ситуацій [223].

С. Бондар наголошує, що ...компетентність – то є здатність особистості діяти. Але жодна людина не діятиме, якщо вона особисто не зацікавлена в цьому. Природа компетентності є такою, що вона може виявлятися лише в органічній єдності з цінностями людини, тобто в умовах глибокої особистісної зацікавленості у певному виді діяльності ... Отже, *цінності є основою будь-яких компетенцій* [58, с. 9].

У науковій літературі постулюється твердження про те, що процес професійної підготовки студентів, який орієнтується на вимоги компетентнісного підходу, складається з декількох компонентів: цільового, процесуального, результативного, аналітико-корегувального; зазначається, що саме у фаховій підготовці майбутніх спеціалістів знаходять своє найповніше втілення філософські закони переходу кількісних накопичень у якісні зміни: інтегративні особистісні характеристики є результатом поступового накопичення, нарощування якісних змін (погляди, ціннісні орієнтації, мотиви, потреби особистості, її вміння та навички [273, с. 24]. Нині активно вивчаються різноманітні зв'язки між учасниками педагогічного процесу; суб'єктами професійної підготовки є викладачі, студенти, керівники наукових та інших гуртків, товариств, куратори груп, лаборанти, адміністрація закладу вищої освіти, громадські об'єднання.

Інформатизація суспільства, що є ознакою постіндустріальної цивілізації, наповнює новим змістом професійну діяльність людини. Масове індустріальне виробництво речей відходить у минуле, на зміну йому приходить виробництво на основі знань. У сучасних умовах

найважливішим чинником творчого та прогресивного розвитку суспільства є професійна компетентність фахівця. Професійна компетентність передбачає наявність у фахівця системи особистісних якостей, сукупність яких визначає його готовність до реалізації професійної діяльності. Формування професійної компетентності є одним із пріоритетних завдань вищої освіти. Поняттям «професійна компетентність» визначається глибина й характер обізнаності працівника щодо певної професійної діяльності та професійного поля, у якому він діє, а також здатність до ефективної реалізації у практичній діяльності своєї кваліфікації й досвіду. Професійна компетентність ґрунтується на високій кваліфікації, майстерності особистості (Л. Перевозчикова [402]).

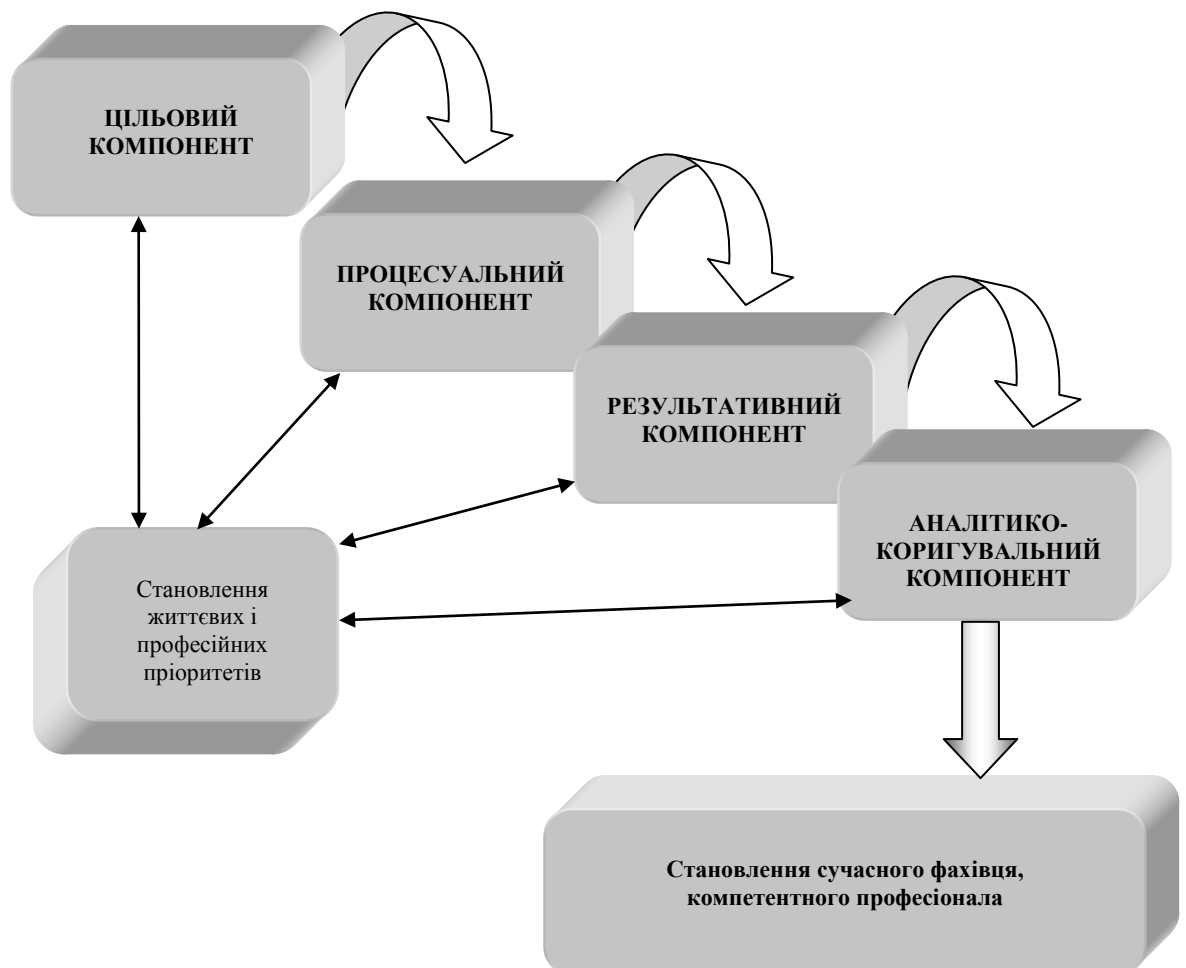
Не можна оминати увагою той факт, що у певних дослідженнях компетентнісний підхід протиставляється традиційній парадигмі освіти, яка базувалася на тріаді «знання»–«уміння»–«навички» (ЗУНи). Цілком поділяємо точку зору тих науковців (Н. Гордієнко [117], О. Пометун [415]), які вказують, що компетентнісний підхід і традиційне навчання не протистоять, а доповнюють одне одного, оскільки:

- 1) компетентності не протистоять традиційному навчанню, а знаходяться в окремій площині, мають точки перетину зі знаннями, уміннями, навичками;
- 2) включають у себе «зв'язки» знань, умінь і навичок, що об'єднуються на певних підставах, наприклад, по відношенню до конкретних об'єктів або процесів;
- 3) пов'язані зі здатністю суб'єктів навчального (освітнього) процесу осмислено застосовувати комплекс знань, умінь і способів діяльності на рівні вирішення міждисциплінарного кола питань;
- 4) забезпечують оволодіння комплексною освітньою процедурою, що має ознаки особистісно-діяльнісного характеру.

Таким чином, можна констатувати, що компетентність інтегрує в собі три аспекти – когнітивний (знання), операційний (способи діяльності

й готовність до здійснення діяльності) та аксіологічний (наявність цінностей). Одночасно, індивід не тільки засвоює задані ззовні ціннісні орієнтири, він є індивідуальністю, яка має здатність усвідомлювати й рефлексувати власні цінності.

Суть освітнього процесу в умовах компетентнісного підходу – створення ситуацій і підтримка дій, які можуть привести до формування тієї чи іншої компетентності. Однак ситуація має бути життєво важливою для індивіда, повинна містити потенціал невизначеності, вибору (певних можливостей), потребує знаходження резонансу в культурному й соціальному досвіді студента [117].



**Рис. 1.3. Компетентнісно орієнтований процес професійної підготовки студентів в освітньому просторі вищого навчального закладу(закладу вищої освіти)**

Узагальнюючи наукові пошуки вітчизняних учених у галузі компетентісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх спеціалістів в освітньому середовищі вищого навчального закладу (закладу вищої освіти) і враховуючи синергетичний характер взаємозв'язків у межах цієї підготовки, цілісність і неперервність процесу професійної підготовки ілюструємо на рис. 1.3.

Компоненти цієї підготовки: цільовий, процесуальний, результативний, аналітико-коригувальний, – безпосередньо залежать від становлення життєвих і професійних пріоритетів особистості, що, у сукупності, і зумовлює підсумкове становлення сучасного фахівця як компетентного професіонала.

Спираючись на теоретичні положення компетентісного й синергетичного підходів у наступному підрозділі дисертаційної праці спробуємо висвітлити особливості виникнення та творення на рівні структури досліджуваного феномена – автономності студентів вищих навчальних закладів (закладів вищої освіти).

#### **1.4. Валентно-фрактальне розуміння розвитку автономності студентів у середовищі інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності у вищій школі**

Розбудова української держави висуває на порядок денний надзвичайно важливе й невідкладне завдання – формування за період отримання професійної підготовки справжнього громадянина-професіонала, демократа, людини з незалежними поглядами, переконаннями. Лише ті люди, які є незалежними від зовнішніх впливів, здатні вивести країну з тимчасових соціально-економічних труднощів. Досьогочасні негативні вияви в українському суспільстві безпосередньо пов'язані з дією так званої «радянської ментальності», що формувалася й відтворювалася в людей, вихованих для життя під постійним наглядом, свідомість яких формувалася в тоталітарних

умовах, під лозунгом «мета виправдовує засоби». Такі люди нездатні продуктивно працювати в умовах економічної, політичної, громадянської свободи. Тому формування автономності студентів в освітньому середовищі вищого навчального закладу (закладу вищої освіти) – надзвичайно важлива проблема як із точки зору підготовки майбутніх професіоналів, так і з точки зору існування громадянських інституцій у нашій державі.

У цьому підрозділі дисертаційної праці здійснюємо опис розроблення структури автономності студентів з наголосом на тому, що цей феномен може існувати й розвиватися в умовах доцільного поєднання освітньої діяльності студента в закладі вищої освіти та діяльності самоосвітньої.

Поділяючи думку вітчизняних і західноєвропейських педагогів ми визначаємо освіту як фундаментальну категорію педагогічної науки. У працях із соціальної педагогіки (П. Наторп [369]) пропагується два погляди на тлумачення сутності освіти: 1) освіта – стан особистості; 2) освіта – індивідуально організований, пробуджений культурними надбаннями цінностей зміст, який залежить від широти та глибини пізнання особистості [522].

На нашу думку, найбільш сприятливою основою для формування автономності виявляється *інтеграція власне освітньої й самоосвітньої діяльності студентів закладу вищої освіти*. Конкретизуємо сутнісне наповнення понять «навчальна діяльність», «освітня діяльність студента» та «самоосвітня діяльність студента».

А. Петровський і Б. Бім-Бад виділяють у межах соціалізації стихійні соціалізувальні процеси й освіту. У вітчизняній педагогіці та психології, – пишуть вони, – існує давня традиція встановлення родових відносин між соціалізацією й освітою. Разом із тим, соціалізація розуміється широко – як процес і результат включення людини в суспільство завдяки засвоєнню й більш-менш активному

відтворенню особистістю соціального досвіду, історично накопиченої культури ... . Соціалізація, здійснювана в спілкуванні й діяльності, може відбуватися як в умовах стихійного впливу на особистість різних обставин життя в суспільстві, що мають іноді характер різноспрямованих чинників, так і в умовах освіти [49, с. 220]. А. Петровський і Б. Бім-Бад визначають освіту, як «процес педагогічно організованої соціалізації, здійснюваної в інтересах особистості й суспільства» [49, с. 62].

Освітню діяльність студента вищого навчального закладу (закладу вищої освіти) визначаємо як діяльність, яка об'єднує комплекс взаємопов'язаних діяльностей студента як суб'єкта учіння. Комплекс взаємопов'язаних діяльностей студента в межах його освітньої діяльності можна представити в схематичному вигляді (див. рис. 1.4.): навчальна діяльність (аудиторна й позааудиторна, індивідуальна, групова, колективна), самостійна навчальна діяльність, яка виконується відповідно до навчальних планів і програм і може ініціюватися ззовні (викладачем, одногрупниками) або бути наслідком дії внутрішніх потреб, мотивів.

Більш вузьким поняттям, аніж поняття «освітня діяльність» є поняття «навчальна діяльність». За визначенням Т. Габай, навчальна діяльність є складною діяльністю, котра включає дві підсистеми, або діяльності. Перша – основний функційний її компонент, який розглядається як підсистема, або діяльність-учіння. Підготовчі функційні компоненти навчальної діяльності об'єднуються в іншу підсистему – діяльності навчання. Діяльність учіння – «чистий» акт пізнання, що реалізується суб'єктами діяльності через засвоєння наявного досвіду. Діяльність навчання спрямована на забезпечення умов успішного здійснення діяльності учіння. Учіння як діяльність має місце там, де дії людини керуються свідомою метою засвоїти певні знання, навички, уміння. Учіння – специфічно людська діяльність,



причому вона можлива лише на тій ступені розвитку психіки людини, коли вона здатна регулювати свої дії свідомою метою. Учіння висуває вимоги до пізнавальних процесів (пам'яті, кмітливості, уяви, гнучкості розуму) і вольових якостей (управління увагою, регуляції почуттів та ін.) [92].

У навчальній діяльності об'єднуються не тільки пізнавальні функції діяльності (сприйняття, увага, пам'ять, мислення, уява), а й потреби, мотиви, емоції, воля. Провідною характеристикою навчальної (освітньої) діяльності є її предметність. Під предметом розуміється не просто природний об'єкт, а предмет культури, у якому зафіксовано певний суспільно вироблений спосіб дії з ним. І цей спосіб відтворюється кожного разу, коли здійснюється предметна діяльність. Інша характеристика діяльності – її соціальна, суспільно-історична природа. Самостійно відкрити форми діяльності з предметами людина не може. Це відбувається за наявної допомоги інших людей, які демонструють зразки діяльності та включають людину до спільної діяльності. Перехід від діяльності, розділеної між людьми й виконуваної в зовнішній (матеріальній) формі, до діяльності індивідуальної (внутрішньої) і становить основну лінію інтеріоризації, у ході якої формуються психологічні новоутворення (знання, уміння, здібності, мотиви, установки тощо) [92].

Діяльність завжди має опосередкований характер. Як засоби виступають знаряддя, матеріальні предмети, знаки, символи (інтеріорізована діяльність активує внутрішні засоби) і спілкування з іншими людьми. Здійснюючи будь-який акт діяльності, ми реалізуємо в ньому певне ставлення до інших людей, якщо вони навіть реально й не є присутніми в момент виконання навчальної (освітньої) діяльності.

У роботах із педагогічної психології (О. Вадуріна [70]) визначено, що структура навчальної (освітньої) діяльності є цілісною єдністю навчально-важливих якостей і їхніх взаємозв'язків, котрі спонукають,

програмують, регулюють і реалізують діяльність. Психологічна структура навчальної (освітньої) діяльності складається з уявлення про зміст і способи виконання навчальної (освітньої) діяльності, інформаційної основи діяльності, управління діяльністю.

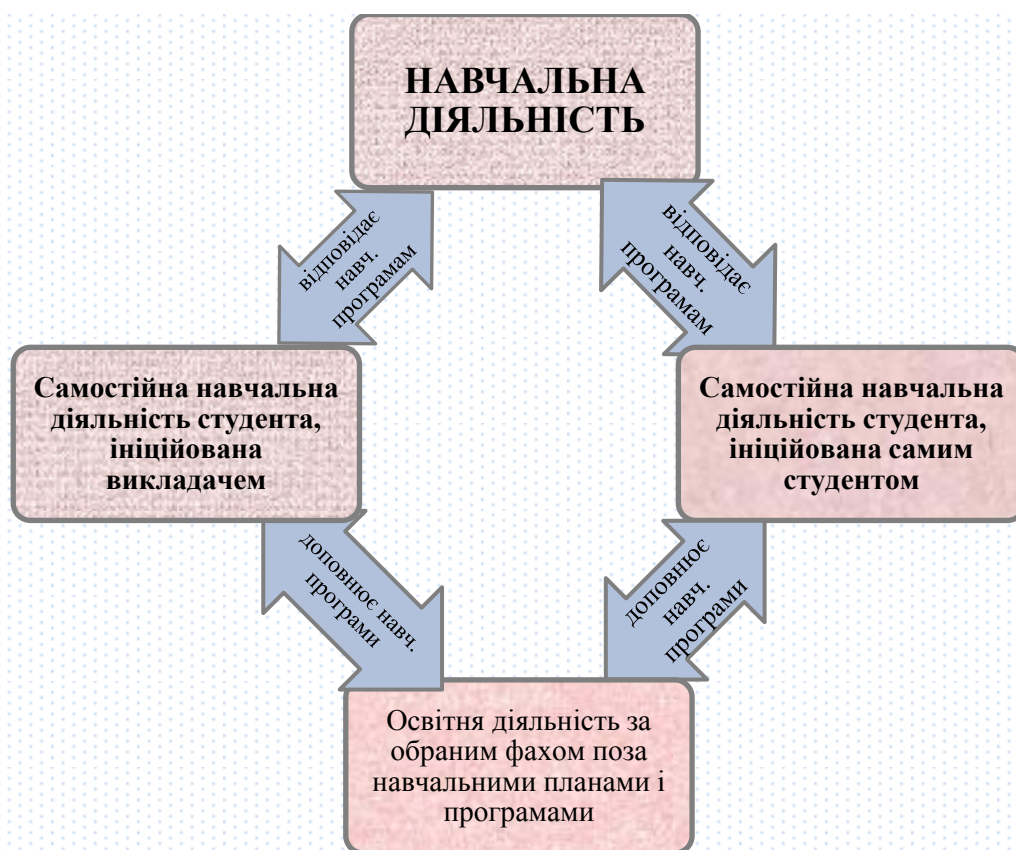
У своєму дослідженні український дидакт О. Малихін визначає специфічні характеристики самостійної навчальної (освітньої) діяльності та досліджує взаємозв'язок між самостійною пізнавальною діяльністю як особистісною рисою суб'єкта навчання й самостійною навчальною діяльністю як процесом і способом набуття знань.

Самостійна навчальна діяльність студентів вищих педагогічних навчальних закладів визначається О. Малихіним як діяльність (індивідуальна, групова, колективна) тих, хто навчається, яка здійснюється у процесі навчальної роботи, за умови безпосереднього невтручання викладача, відповідає вимогам навчальних планів і програм вищого педагогічного навчального закладу (педагогічного закладу вищої освіти), спрямована на організацію й реалізацію процесу пізнання, засвоєння певного досвіду відповідно до завдань підготовки майбутнього вчителя [317, с. 14].

Ученим визначено, що самостійна навчальна діяльність студентів вищих педагогічних навчальних закладів (педагогічних закладів вищої освіти) є діяльністю пізнання, якій притаманні всі характерологічні ознаки; має двоаспектний суб'єкт діяльності, коли студент виступає в ролі того, хто її здійснює, і в ролі того, на кого ця діяльність і її результат спрямовано, тобто одночасно і як той, кого навчають, і як той, хто навчається [317].

Стосовно діяльності самоосвітньої, варто констатувати, що в теперішній час домінує до певної міри симпліфіковане уявлення про самоосвіту як діяльність, котра здійснюється суб'єктами у певному освітньому напрямі, який може співпадати з обраним фахом. У словниках і довідниковій літературі самоосвіта визначається як «цілеспрямована

пізнавальна діяльність, керована самою особистістю; здобуття систематизованих знань у якій-небудь галузі науки, техніки, культури чи політичного життя і т. ін.» [116]. Підкреслюється, що в основі самоосвіти – безпосередній особистий інтерес того, хто навчається, до теперішнього часу як тенденція тоталітарної педагогіки самоосвіта визначається у посібниках як один із засобів самовиховання, можливо, саме тому сам термін «самоосвіта» у широкого загалу асоціюється виключно з «хатами-читальнями», які виникали у перші десятиліття ХХ ст. і сприяли ліквідації безграмотності.



**Рис. 1.4. Освітня діяльність студента вищого навчального закладу (закладу вищої освіти)**

Між тим, видатні люди минулого досягли розквіту власних талантів саме за рахунок самоосвітньої діяльності: достатньо пригадати прізвища Ж.-Ж. Руссо (який не отримав систематичної університетської підготовки), нашого видатного співвітчизника В. Сухомлинського (після першого курсу

перевівся на заочне відділення й шляхом самоосвіти здобував основні фахові знання) та інших. У добу Інтернету й віртуальної реальності, коли звичні засоби самоосвіти, такі, як читання книг, відвідування музеїв, виставок набувають якісно іншого сенсу, самоосвіта стає невід'ємною частиною існування кожної людини.

Навички самоосвітньої діяльності формуються у період загальноосвітньої підготовки (шкільного навчання). З часом ці навички, отримані в школі, поглиблюються й удосконалюються у процесі навчальної роботи в закладах вищої освіти. Важливу роль у цьому, крім самостійної роботи з навчальною літературою, відіграють заняття студентів у наукових гуртках, наукових студентських товариствах, участь у дослідних експедиціях різного спрямування тощо. Самоосвітня діяльність є важливою ланкою (див. рис. 1.5.) професійної підготовки і подальшого підвищення кваліфікації спеціалістів.

*Інтеграція самоосвітньої й освітньої діяльності створює сприятливу фундаційну основу для розвитку автономності студентів вищих навчальних закладів (закладів вищої освіти). Зоною перетину цих різновидів діяльностей й одночасно площиною розвитку автономності студента є позааудиторна навчальна діяльність, діяльність самостійна, яка виконується без будь-якого контролю з боку викладача й може як співпадати за змістом із навчальними планами та програмами професійної підготовки, так і доповнювати їх. Водночас автономність студента не є синонімом автономної діяльності, оскільки містить у своїй структурі (про що мова піде далі) поряд із діяльнісними ще й професійно-особистісні риси та складники.*

Унаслідок інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності виникає стан психологічної готовності суб'єкта до діяльності автономної, ця готовність визначається нами як інтегральна властивість індивідуальності, що відбиває рівень розвитку й якісну специфіку структури навчальної (освітньої) діяльності.

Структурно-функційні характеристики автономності потребують чільної дослідної уваги.



**Рис. 1.5. Самоосвітня діяльність як ланка неперервної освіти людини протягом життя**

Звернемо дослідний пошук саме на ті напрацювання науковців, у яких досліджується структура автономності суб'єктів навчального (освітнього) процесу (учнів, студентів). Як правило, підставами для аналізу обираються такі особливості особистості:

- особистість є не тільки об'єкт і продукт суспільних стосунків, але й активний суб'єкт діяльності, спілкування, свідомості, самосвідомості;
- вона не лише цілеспрямована система, а й система, яка самоорганізується;
- вона здійснює вибір, який виникає завдяки внутрішній необхідності оцінювати наслідки прийнятого рішення та відповідати за нього перед собою й суспільством;
- вона має свободу вибору та відповідає за нього [563].

О. Цивкунова у своїй дисертаційній праці розглядає лінгводидактичні та психологічні аспекти феномену навчальної автономності та визначає компонентні складові цього поняття. Базовий компонент навчальної автономності, на її думку, містить собі комплекс метакогнітивних, когнітивних, компенсаторних і тренувальних умінь, володіння якими дає змогу студенту здійснювати мотивоване планування його подальшого самостійного навчання. Психологічний компонент, що розглядається як здатність і бажання студента нести відповідальність за свій навчальний (освітній) процес, більш глибоко усвідомлювати власну навчальну діяльність і бути готовим вносити необхідні зміни, включає в себе саморегуляцію, мотивацію, відповідальність, творчість і допитливість. Важливість діяльнісного компонента, що передбачає контроль над навчальним (освітнім) процесом, самоініціацію, самоврядування й когнітивно-концептні вміння, полягає в необхідності формування міжкультурної компетентності, яка в контексті сучасної особистісно зорієнтованої парадигми освіти є обов'язковою. На ґрунті аналізу складових компонентів навчальної автономності дослідниця надає перелік параметрів, котрі характеризують автономного студента, а також визначає специфіку взаємин між студентом і викладачем, котрі будуються на принципі партнерства, заснованого на спільній діяльності та співпраці, а також орієнтуються на реальні потреби й мотиви того, хто навчається, його креативні й когнітивні здібності [596].

Аналіз сучасного стану проблеми розвитку автономності, здійснений Тхонг Ле Дінь, дає змогу встановити, що до теперішнього часу у філософській, психологічній, педагогічній літературі накопичено значний досвід науково-методологічних знань щодо розв'язання означеної проблеми, тому до структури автономності дослідниця включає такі компоненти:

– мотиваційно-смісловий: розуміння суб'єктивної значущості навчання для себе: ієрархічна структура мотивів набуває стійкість і свободу від зовнішніх впливів (перехід від елементарних потреб дитини до свідомо поставлених цілей). Відбувається ієрархізація структури мотивів, у якій внутрішні мотиви переважають над широкими соціальними й вузькоособистісними;

– когнітивний: наявність знань, які дають змогу виявити й виділити спектр можливих варіантів розгортання актуальної навчальної ситуації, мислення, яке має такі характеристики, як широта, поліваріантність, гнучкість і прогностичність, володіння знаннями про логіку розгортання змісту предметних знань, а іншими словами, це передбачає розуміння учнями різного статусу окремих елементів, знань;

– цілепокаладальний: самостійну постановку мети діяльності (здатність до цілепокладання); складання поетапної програми власної майбутньої діяльності (здатність до планування діяльності); самостійну реалізацію й контроль складеної програми, вияв наполегливості в досягненні поставлених цілей (здатність до реалізації програми);

– емоційно-вольовий: уміння подолання труднощів на шляху до мети та здійснення вільного вибору; здатність проходження внутрішньої перспективної мети; наявність позитивних «емоцій» у навчальній (освітній) діяльності; сприйняття й переживання своїх учинків і вчинків інших людей; навчальні завдання внутрішньо прийняті учнями;

– рефлексійно-оцінний: наявність осмислення й аргументування учнем своєї діяльності, у ході якої він з'ясовує її заснування; здатність розібратися в нестандартній, нетиповій ситуації; уміння подивитися на себе зі сторони та його коригувати; адекватне оцінювання своїх якостей, здібностей, учинків, дій; уміння

диференційовано й розгорнуто оцінювати себе, включаючи елементи самокритичності;

– діяльнісно-практичний: орієнтація на діяльність не репродуктивного, а творчого характеру; уміння усвідомлено й обґрунтовано здійснювати вибір найбільш оптимального варіанту поведінки з кількох можливих; відповідальність за свої дії й учинки [539].

На наш погляд, такі й подібні структури є доволі громіздкими, вони, хоча й описують явище детально й усебічно, проте «прив'язка» дослідження феномена автономності до такої розгалужено-деталізованої структури ускладнює добір засобів впливу та корекції й не надає змоги врахувати комплекс динамічних чинників.

Більш оптимальним нам видається точка зору фахівців із точних і природничих наук, які у поняття про структуру вкладають уявлення про ціле, яке складається з частин, разом з тим кожна частина цілого виконує певну функцію, що визначається, виходячи із розуміння сутності та призначення цілого.

Представляємо структуру автономності як певну єдність фракталів, котрі сполучають складники й елементи складників. *Фракталами є об'єкти, котрі повторюють себе в різних масштабах, ці об'єкти певним чином пов'язані. Сам термін «фрактал» є творчим запозиченим із галузі математики й інформатики. Ми виходимо з того, що у структурі автономності студента є декілька фракталів, кожен фрактал утворюється ітераційно (шляхом ітерації – шляхом повторного застосування), за певними векторами.*

Таке бачення є наслідком застосування синергетичного підходу, адже важливими категоріями синергетики, є «нададитивність і фрактальність природних і соціальних систем, які характеризуються такими синергетичними якостями, як цілісність і відкритість, самоорганізація та стійкість, саморозвиток і самодетермінованість,



нелінійність і неврівноваженість, флуктуаційність і біфуркаційність» [84, с. 9].

Кожен із складників має свою *вагу*, *цінність*, яку ми називаємо *валентністю* (вартості кожного фрактального складника, оскільки у перекладі з латини *valentia* – сила). Узагальнення психолого-педагогічної інформації дає змогу виділити у структурі кожного фрактала такі *валентності*: *гносеологічну* (від грец. γνῶσις – «пізнання»), *аксіологічну* (від грец. αξία – цінність), *праксеологічну* (від грец. πράξις – дія) [59]. Зміст і сутність кожного фрактала автономності можна аналізувати й оцінювати під гносеологічним, емоційно-аксіологічним, праксеологічним кутом зору.

*Гносеологічна валентність* уможливорює розгляд кожного фракталу автономності як наслідку пізнавальної активності суб'єктів діяльності, з одного боку, з іншого – як розвиток і видозміну цієї діяльності під впливом активності суб'єкта.

*Аксіологічна валентність* підсилює ті складники й елементи в кожному фракталі автономності, які надають йому ціннісного забарвлення. Як відомо, у молодій людини – студента закладу вищої освіти доволі розмаїта система цінностей, серед них цінності освітні, а точніше – інтелектуально-освітні та професійні (Ю. Волков [86]) мають посідати пріоритетне місце. Аксіологічна валентність підкреслює те, «що є значущим для особистості у професійній діяльності, таким чином, визначає спрямованість особистості на ті чи інші сторони в процесі здійснення цієї діяльності» [16, с. 162]. Професійні цінності формують настанови й готовність до професійної діяльності, виступають своєрідною моделлю чи прикладом такої діяльності, тих соціальних (професійних, моральних, суспільно-політичних) норм, ставлень [16].

*Праксеологічна валентність* кожного фрактала сувимірна терміну «практикоорієнтованості» й дає змогу зробити наголос на тих

складниках певного фрактала автономності, котрі й спричиняють ефективність і позитивний результат у виконанні певної діяльності.

У такий спосіб утворюється *валентно-фрактальна структура автономності студента вищого навчального закладу (закладу вищої освіти)*. Як результат, маємо об'єкт високої складності. Така єдність може бути представлена як взаємодоповнення, взаємозалежність і постійний взаємовплив усіх ієрархічно упорядкованих компонентів та елементів фракталів, із яких вони складаються. Розглянемо змістово-функційне наповнення кожного фрактала.

### **Фрактал полікогнітивний**

*Гносеологічна валентність полікогнітивного фрактала.* Знання є результатом процесу пізнання індивідом дійсності, результатом відбиття у пам'яті, свідомості уявлень, різноманітних понять, умовиводів, теорій, принципів, законів і закономірностей. Знання – то є особлива форма духовного засвоєння результатів пізнання, процесу відображення дійсності, яка характеризується усвідомленням їхньої істинності [173]. Антропології пізнання складно надати однозначну характеристику, зауважував С. Зімін. В аналітичних оглядах філософського чи загальногуманітарного спрямування підкреслюються декілька стнів-характеристик знання:

- а) знання як достеменність;
- б) знання як стан;
- в) знання як запевнення.

Область значення поняття «знання» містить у собі як непохитну упевненість, яку може запропонувати інтуїція (або, наприклад, містичний чи релігійний досвід), так і «зважене» знання, яке засвідчується критеріями раціональності й розраховане на апробацію, експеримент й у першу чергу – на можливість спростування або уточнення [172].

Український учений А. Кузьмінський наголошує на тому, що в інформаційному суспільстві знання стають безпосередньою продуктивною силою, і це потребує від людини вміння все життя набувати нових знань і застосовувати їх, тож студент у ході навчально-виховного (освітнього) процесу має набути важливих компетенцій через застосування знань. Для цього необхідний перехід від кваліфікації до компетенції, що надасть змогу знаходити оптимальні рішення у будь-яких життєвих ситуаціях. На основі оволодіння технологією прийняття рішень, свободи вибору, людина стає здатною адаптуватися в умовах постійних змін [258, с. 82]. Дидакт І. Ільясов вважав, що загальний розвиток людини визначається характером тих знань, які вона отримує, ходом й організацією процесу навчання. Знання мають бути систематичними та послідовними, наполягав дидакт, у достатній мірі узагальненими, а навчальний (освітній) процес у вищій школі повинен будуватися переважно проблемно, на діалогічних засадах із максимальною підтримкою суб'єктності тих, хто навчається, і тих, хто вчиться [182].

Процес здобуття, систематизації, генералізації (акцентуації на основному та секуляризації зайвого) нових знань – основа процесу навчання студента у закладі вищої освіти. Автономність базується на самостійному засвоєнні суб'єктом нових знань; ми застосовуємо термін «полікогнітивізм» як такий, що дає змогу описати багатоваріантність ситуацій набуття й засвоєння нового, з іншого боку, підкреслює складність, багаторівневість тих знань, котрі здобуває молода людина в освітній діяльності. В університеті засвоюється наука в її розвитку, зауважував С. Гессен, і високий рівень теоретичних узагальнень, помежовість навчального й дослідного пошуків є основною характеристикою знань, котрі набуваються в цей період як у груповій, колективній освітній діяльності, так і самостійно [106].

З точки зору змістового наповнення полікогнітивний фрактал автономності студента містить такі групи знань:

1) *знання про себе як про суб'єкт навчальної діяльності:*

- самоусвідомлення;
- адекватне розуміння своїх справжніх інтересів;
- усвідомлення особистої значущості, власного покликання у професійній сфері;

2) *знання про сутність автономності:*

- розуміння можливостей та обмежень автономної діяльності в освітньому просторі закладу вищої освіти;
- поінформованість про права, свободи, обов'язки людини (зокрема, в інформаційному, мережевому просторі);

3) *знання про сучасне освітнє середовище закладу вищої освіти:*

- обізнаність щодо новітніх організаційно-технічних досягнень;
- розуміння сутності навчальних, процесуальних проблем (якщо такі виникають);
- компетентність у тих справах, стосовно яких приймається рішення;

4) *знання про механізми реалізації автономності:* володіння способами реалізації прав, захисту власних інтересів, пов'язаних із професійною підготовкою.

*Аксіологічна валентність полікогнітивного фрактала.* Пізнавальні процеси, які активно розгортаються у період навчання молодого людини в закладі вищої освіти, утілюються в ціннісно забарвлені уявлення, поняття, судження, принципи. Саме ціннісна забарвленість знань, набутих у навчально-виховному (освітньому) процесі, указує на можливі способи дій з об'єктами, набуває вигляду «рецепту поведінки» людини та її взаємодії з навколишнім. Невід'ємні властивості будь-яких знань –

їхня усвідомленість, осмисленість, насиченість чіткими уявленнями про предмет (явище) вивчення чи дослідження.

Проте самі по собі знання не можуть бути поштовхом чи стимулом ціннісного ставлення. Прагнення до їхнього засвоєння викликане освітньою та професійною потребою особистості. Усвідомлене ставлення суб'єкта до об'єкта потреби співвідноситься з ціннісним (Д. Герасимов [103]). Завдяки ціннісному ставленню до пізнання здійснюється вихід на цілісний розвиток особистості, що визначає ступінь активності майбутнього фахівця та є основним критерієм особистісного пізнання оточуючого середовища.

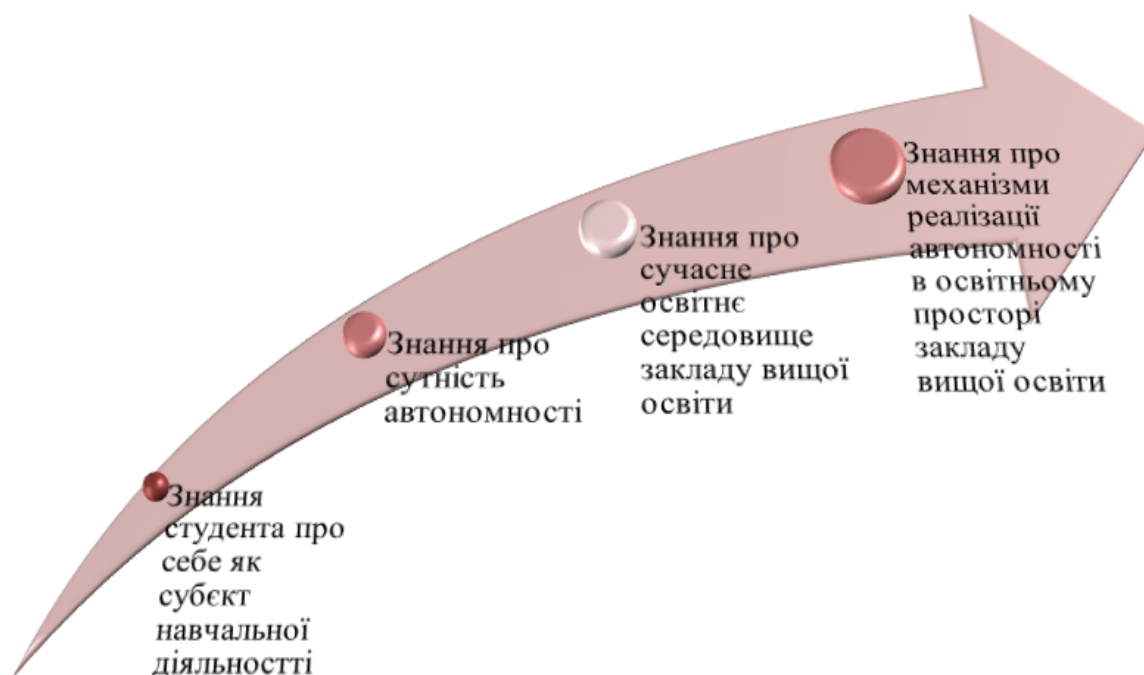
*Праксеологічна валентність полікогнітивного фрактала.* Знання, набуті студентом у період навчання в закладі вищої освіти, максимальною мірою повинні мати практикоорієнтовану забарвленість. Сучасний студент вищого навчального закладу (закладу вищої освіти) мають отримати не лише певну суму теоретичних знань, яка ніколи не є ідеальною й оптимальною (тим більше з наростанням темпів «застарілості» будь-якого знання, невідповідності сучасним реаліям), а й засвоїти настанови на розуміння явищ і процесів різної міри складності, сформувати вміння вчитися, розвинути відповідні прийоми розумової діяльності [467]. Саме тому праксеологічна валентність автономності підсилює практикоорієнтованість знань, які здобуваються студентом в освітній і самоосвітній діяльності.

Повною мірою поділяємо точку зору В. Лазарева та Н. Конопліної, які зауважують: знання, котрі засвоюються під час вивчення окремих навчальних дисциплін, – то є лише висхідні елементи, за допомогою яких можна розв'язувати тільки прості завдання. Розв'язування ж складних практикоорієнтованих завдань потребує «об'єднання, інтеграції знань в операціональні комплекси» [267, с. 30]. Отже, автономність базується на застосуванні синтезованого комплексу практикоорієнтованих знань.

У схематичному вигляді сутність полікогнітивного фракталу автономності студентів із його основними складниками відбито на рис. 1.6.

### Фрактал інструментальний

*Гносеологічна валентність інструментального фрактала автономності.* Сучасна дослідниця М. Левіна, вивчаючи педагогічні технології, зауважує, що поведінка особистості певним чином пов'язана із багатоаспектністю досвіду, тому дидактичний вплив має бути спрямованим на опанування певного необхідного професійного досвіду й мати цільовий характер» [269]. Уміння й навички, які студент набуває в навчальній діяльності, яка здійснюється під безпосереднім або опосередкованим керівництвом викладача (викладачів), повинні мати стійкі характеристики й властивості переносу в інші середовища.



**Рис. 1.6. Полікогнітивний фрактал автономності студентів**

Уміння в найбільш широкому розумінні – «здобута на основі досвіду, знання здатність належно робити що-небудь» [74, с. 1295]. У педагогіці та психології розвиток особистості розглядається як процес освоєння

суспільно виробленої свідомості – соціального досвіду. Істотною частиною цього соціально-історичного досвіду, який підлягає засвоєнню, є вміння, необхідні для здійснення видів діяльності, що історично склалися: ігрові, інтелектуальні, трудові, комунікативні та ін. Психологи (Л. Виготський [89], О. Леонтьєв [274], С. Рубінштейн [459]) виходять із основних положень психологічної концепції діяльності, відповідно до якої вміння – то є окремі акти, компоненти, складники діяльності. Умінням називають рівень виконання певних дій, майстерність людини у певному виді діяльності. Учені розглядають вміння як: незавершені навички, навички як дії, що виконуються на більш високому рівні (О. Кабанова-Меллер [187]); готовність виконувати дію (К. Платонов [411]); систему взаємозв'язаних дій (Ф. Гоноболін [114], О. Леонтьєв [274], В. Сластьонін [487]); спосіб сприйняття й перероблення інформації (Ю. Бабанський [28], І. Лернер [275], М. Скаткін [482]); свідоме володіння способом дії на основі знання (В. Крутецький [248]); здатність виконувати певну діяльність (В. Лозова [281]).

Для В. Онищука, Б. Кобзаря та Г. Кумаріної [137] вміння – то є здатність виконувати складну комплексну дію або готовність до виконання складних комплексних дій на основі засвоєних знань, навичок і практичного досвіду, навичка – компонент складного вміння, основною її ознакою є частковий автоматизм [137, с. 80]. Дидакти вказують, що вміння містить: знання основ дій (понять, законів, теорій), способів виконання дій, їх змісту та послідовності (правил, прийомів), призначення певного обладнання (апаратури, приборів, інструментів), навички працювати з ним, практичний досвід виконання аналогічних дій, елементи творчого підходу (розв'язування проблем, знаходження оригінальних способів виконання дій, інсайт тощо). Уміння як складний комплекс дій формується за умови включення учнів у різноманітні (у тому числі й творчі) завдання [137, с. 81].

Більшість дослідників розглядають вміння як дії або способи діяльності. Дехто з них відзначає, що вміння є єдністю знань про спосіб діяльності й досвід його реалізації, указуючи на обов'язкову успішність цього досвіду, його відповідність цілям і завданням діяльності. Спосіб діяльності, що складає основу будь-якого вміння, є сукупністю певних операцій. Засвоєння цих операцій у необхідній послідовності призводить до формування вміння (Ю. Бабанський [28], І. Лернер [275] та інші). Елементи або складники таких операціональних дій визначаються як навички. Та в теперішній час не існує однастайності у визначенні первинності й супідрядності вмінь і навичок: «і досі не набуло уточнення співвідношення між поняттями «вміння» й «навички» (Л. Фрідман, І. Кулагіна [571]). Точка зору більшості науковців (В. Давидов [125], Є. Кабанова-Меллер [187], Н. Менчинська [350], С. Рубінштейн [459], О. Савченко [465] та інші) зводиться до того, що первинними є вміння, а навички вчені розглядають як автоматизоване вміння. Відповідно до такого погляду навичка є компонентом будь-якого вміння й формується на основі знання способів виконання дії. С. Рубінштейн пише про те, що навички – то є автоматизовані компоненти свідомої дії людини, які виробляються у процесі її виконання. Навичка виникає як свідомо автоматизована дія й потім функціонує як автоматизований спосіб її виконання. Те, що певна дія перетворюється на навичку, означає, що індивід у процесі вправ набуває можливість здійснювати певну операцію, не перетворюючи її виконання на усвідомлену мету [459].

Інші дослідники (О. Вишневський [81], Л. Ітельсон [185]) вважають, що вмінню завжди передують накопичення знань і спеціальних навичок. Уміння узагальнюється, ускладнюється й поступово переходить у навичку. Уміння у своїй основі є творчою дією. Воно не може бути автоматизоване, оскільки є свідченням готовності людини до прийняття рішень і творчої їх реалізації в змінних (навчальних, життєвих, професійних) умовах. Уміння включає в себе цілий комплекс знань, прийомів, навичок і різноманітних



елементів досвіду – чуттєвого та практичного. Український учений О. Вишневський указує, що шлях формування вмінь – «глибинний», уміння є результатом і наслідком засвоєння інформації. Перший, «поверхневий» рівень засвоєння – знання, цей рівень передбачає запам'ятовування певної суми фактів, правил, числових даних тощо, а також інформації, виробленої нашим мисленням. Більш глибокий рівень засвоєння інформації «репрезентується вмінням, яке передбачає пристосування знань до дії, поєднання інформації та дії. Під умінням, – зазначає вчений, – фактично розуміють здатність людини мобілізувати знання задля виконання певних дій, необхідних для досягнення мети, і передати відповідні команди органам виконання» [81, с. 78]. Уміння, вважає науковець, передбачає активізацію не лише знань, але й навичок, якщо вони є в досвіді людини. Навичка – то є здатність людини виконувати якусь певну дію чи операцію автоматично, без участі уваги [81]. О. Вишневський виокремлює елементарне (первинне) уміння й уміння-майстерність. Якщо людина починає лише засвоювати певну діяльність, то їй, очевидно, доводиться спиратися тільки на знання, оскільки навички ще не сформовані. У такому випадку йдеться про елементарне (первинне) уміння. Якщо ж певною діяльністю людина вже володіє, то активізації підлягають і знання, і навички. У цьому випадку поле діяльності розширюється, а власне вміння, що спирається й на знання, і на набуті раніше навички, трактується як уміння-майстерність [81, с. 73].

Компромісною щодо зазначених вище наукових позицій є позиція В. Андреєва. Науковець зазначає, що в кожному окремому конкретному випадку, залежно від складності вміння, структури дій, передбачених цим умінням, можна визначити, що є первинним [13, с. 11].

Н. Левітов надає якісну характеристику вмінь-дій і підкреслює, що «вміння» означає успішне виконання дії або складнішої діяльності з вибором і застосуванням правильних прийомів роботи й урахуванням певних умов. Такої ж позиції в характеристиці вмінь дотримуються

М. Ярошевський і А. Петровський [448, с. 263]. М. Риков і К. Платонов, розглядаючи процес формування вмінь, акцентують увагу на ролі свідомості й більш категоричні в розрізненні понять «уміння» і «навичка». На думку К. Платонова, основою вміння є розуміння взаємовідношень між метою діяльності, умовами й способами її виконання [411, с. 18]. Розглядаючи питання психолого-дидактичних основ і методики формування навчальних умінь, дидакт А. Усова тлумачить уміння як можливість виконання дії відповідно до мети й умов, у яких людина існує [548]. Спільне в цих трактуваннях, на наш погляд, у тому, що вміння індивіда формується й функціонує саме в дії. Отже, уміння – то є засвоєний суб'єктом спосіб свідомого ефективного виконання дій.

Саме такої точки зору додержується, зокрема, О. Кабанова-Меллер [187]. Н. Менчинська [350] вказує, що існують уміння, які не проходять стадію автоматизації. У дисертаційних працях виокремлюються три групи таких умінь:

- уміння, які взагалі автоматизувати марно;
- уміння, які автоматизувати шкідливо (наприклад, рахування навіть невеликих чисел за допомогою калькулятора, що призводить до «згасання» усного рахування);
- уміння, які неможливо автоматизувати через їхню значну складність [350].

Дотичним до понять «уміння» й «навичка» є поняття прийомів навчальної роботи, за визначенням О. Кабанової-Меллер, – способів, якими вона виконується учнями й які можуть бути виражені у вигляді переліку дій, що входять до складу прийому. Цей перелік дій носить характер указівок, рекомендацій, правил тощо [187].

Існує розмаїття класифікацій умінь. За характером діяльності виділяють такі основні види навчальних умінь: пізнавальні, практичні, організаційні, уміння самоконтролю й оцінки. Провідними визнаються пізнавальні, пізнавально-інтелектуальні вміння, а саме вміння самостійно

набувати знання (О. Савченко [463]). «Уміння вчитися» формується у процесі навчання й зумовлює діяльність людини в майбутньому – протягом усього життя. Сучасна вища школа має озброювати студента різноманітними вміннями, необхідними кожній людині для успішної орієнтації в житті, активної праці й участі в громадській діяльності, для самостійного поповнення знань, продовження навчання протягом життя.

Пізнавальні вміння визначають як «підготовленість до свідомих і точних дій (розумових і практичних)» і «здатність ... послідовно застосовувати всю сукупність навчальних і розумових дій ... під час вивчення нового матеріалу чи матеріалу, який відрізняється від раніше вивченого, під час розв'язування незнайомих пізнавальних питань і завдань» (А. Брушлинський [64, с. 95]. Пізнавальні вміння формуються на основі інтелектуальних дій (виникають на ґрунті наявних знань у процесі активної пізнавальної діяльності й нею зумовлюються) і втілюються в здатність до аналізу, синтезу, систематизації, здатність робити висновки й узагальнення тощо. У практичній навчальній діяльності власне пізнавальні вміння зводяться до вміння аналізувати певну навчальну інформацію, зіставляти явища, факти, події, систематизувати певні відомості, знаходити схожість і відмінність, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, робити обґрунтування, узагальнення, виявляти певні закономірності тощо.

Пізнавальні вміння розподіляються на *загальнонавчальні та спеціальні*. Існує розподіл умінь на *образні, логічні й оцінні*. До групи *образних* умінь входять, зокрема, уміння образно описувати факти, відтворювати образи й картини минулого, розповідати про яскраві та важливі події. До групи *логічних* умінь – уміння виявляти причинно-наслідкові зв'язки, зіставляти об'єкти, називати основні риси й характерні ознаки, пояснювати поняття, робити порівняння й т. ін. До групи *оцінних* умінь – уміння надавати аргументовані оцінки фактам, розкривати своєрідність подій і явищ, виявляти ієрархію причин і наслідків, а також новизну в розвитку соціально-економічних, політичних і культурних

процесів [64].

I. Унт за основу класифікації вмінь обирає цілі навчання, і ця класифікація за певної адаптації цілком відповідає особливостям навчальної (освітньої) діяльності студентів вищої школи. Уміння розподілено так:

1) уміння, пов'язані зі сприйняттям навчального (освітнього) матеріалу;

2) уміння логічно оперувати навчальним матеріалом (виділяти головне, робити висновки й т. ін.)

3) уміння творчого характеру (розв'язування навчально-пізнавальних проблем) [544].

Щоб визначити основні вміння, необхідні для здійснення автономної діяльності, звертаємося до наукових напрацювань сучасних педагогів і психологів, а саме:

- знаходити, трактувати й аналізувати різні види інформації й джерел;

- формулювати доречні питання й приходити до відповідальних і збалансованих рішень;

- бачити інші точки зору, визнавати та сприймати цю різноманітність;

- критично оцінювати явища;

- формулювати незалежні й зважені судження, робити обґрунтовані висновки на основі аналізу наявних джерел і вивчення широкого спектра точок зору;

- оцінювати різні версії й підходи до трактування певних явищ, концепцій [542].

Уміння працювати з навчальним (літературним) текстом відіграють важливу роль у становленні активної, творчої особистості. Ю. Бабанський [28], В. Буряк [69], В. Паламарчук [395], А. Усова [548] виділяють їх в окрему групу, і подають такий основний перелік вмінь:

- складати план;
- конспектувати;
- зіставляти зміст тексту з поясненням викладача;
- порівнювати й узагальнювати матеріал кількох розділів;
- розумітися у висновках і формулах;
- робити висновки з опрацьованого матеріалу;
- виділяти в тексті основні структурні елементи знань;
- систематизувати викладені факти, класифікувати поняття й інші елементи наукових знань;
- самостійно вивчати невеликі розділи тексту;
- працювати з малюнками, таблицями, графіками й здобувати з них необхідну інформацію;
- пояснювати будову приладів, машин, механізмів;
- виконувати за описом у підручнику спостереження й досліди.

Узагальнюючи напрацювання науковців у галузі вивчення особливостей розвитку навчальних умінь і вмінь професійних (А. Маркова [344], М. Левіна [269] та інші), можемо виокремити ті групи вмінь, які є базисом інструментального фракталу автономності студентів:

1. **Уміння студента працювати зі змістом навчального (освітнього) матеріалу:** здійснювати виокремлення ключових ідей предмета, який вивчається, осмислювати й оновлювати його за рахунок використання понять, термінів, дискусійних питань у відповідних галузях наук, здійснювати аналогії на основі застосування міжпредметних зв'язків; уміння аналізувати й синтезувати засвоєний зміст, зіставляючи його частини з цілісними характеристиками окремих видів діяльності.
2. **Уміння ефективно використовувати в автономній діяльності загальну обізнаність** щодо сучасного стану науки, яку представляє певна навчальна дисципліна, новітніх наукових досягнень.

3. **Уміння хронометрувати та реєструвати процес і результати автономної навчальної праці:** наприклад, виконувати навчальні завдання, які подаються в дистанційній формі у визначений викладачем термін, своєчасно виконувати проєкти, творчі та дослідні роботи відповідно до навчального плану тощо.
4. **Уміння реалізувати власні здібності в автономній діяльності,** включаючи перцептивний та управлінський компоненти, уміння управляти власними емоційними станами, надаючи їм конструктивний, а не руйнівний характер.
5. **Уміння розуміти позицію інших людей, дотичних до автономної діяльності суб'єкта, орієнтація на саморозвиток і самовдосконалення** в автономній діяльності.

*Аксіологічна валентність інструментального фрактала автономності.* Власне процес формування вмінь і навичок як складників інструментального фрактала є спонукальною підставою для вироблення *професійної стійкості в навчальній і майбутній професійно-педагогічній діяльності*, котру вона тлумачить як «синтез властивостей і якостей особистості, який дає змогу впевнено, самостійно, без емоційної напруги в різних, часто непередбачених, умовах виконувати свою професійну діяльність із мінімальними помилками протягом тривалого часу» [401, с. 11].

*Праксеологічна валентність інструментального фрактала автономності.* Завдання формування автономності потребує наближення структури автономної діяльності до структури діяльності професійно й соціально активної людини. Це можливо через докорінну перебудову освітнього процесу навчальних (освітніх) установ. Уміння й навички виявляються в успішному використанні знань, правильному застосуванні їх у нових і складних обставинах і передбачають чіткий самоконтроль, активність свідомості, оволодіння студентом узагальненими способами виконання навчальних, навчально-пізнавальних дій.

Важливим складником праксеологічної валентності інструментального фрактала є пізнавальна мобільність. У довідниковій літературі «мобільний» визначається як: «1) рухливий, здатний до швидкого пересування та дій; 2) переносно – енергійний, діяльний» [276, с. 364]. Українські дослідники трактують пізнавальну мобільність студента як здатність швидко змінювати види праці й види пізнавальної діяльності, переключатися на іншу діяльність у зв'язку зі змінами технічного забезпечення, впливом сторонніх чинників тощо. Пізнавальна мобільність студента як складник інструментального фрактала виявляється в його здатності до творчого опанування нових видів діяльності, пов'язаної з автономністю, і перебудови стереотипів, які склалися раніше щодо автономної діяльності. Вона також передбачає:

- відкритість особистості до нового, нестандартного, упевненість у своїх пізнавальних силах і здібностях, у здатності індивіда засвоїти нову інформацію, опанувати нові види діяльності;
- широту, дивергентність і багатогранність мислення, здатність переходити від одного способу діяльності до іншого;
- гнучкість інтенцій особистості, котрі дають змогу регулювати свої дії в умовах, що постійно змінюються;
- критичність мислення, здатність адекватно оцінювати досягнуті результати й окреслювати нові перспективи професійного становлення.

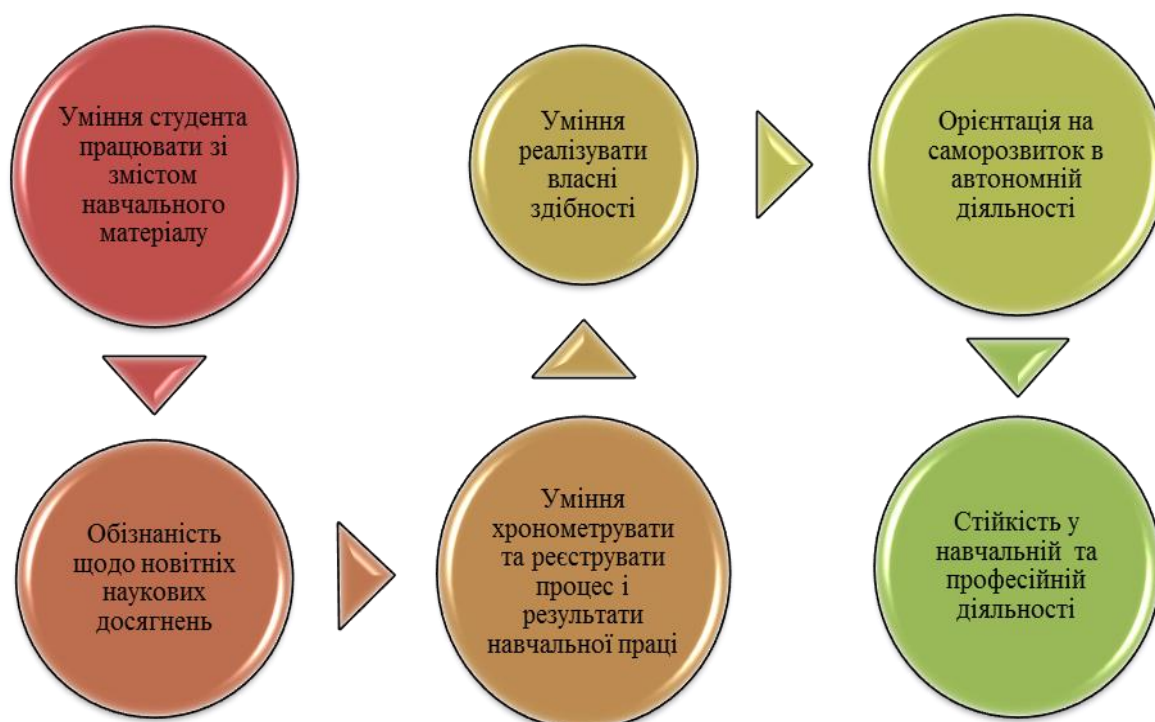
Освітньому процесу задля розвитку автономності студентів мають бути притаманні такі особливості:

- варіативність змісту освіти та видів діяльності;
- розширення можливостей для формування досвіду автономної професійної поведінки;
- збільшення обсягу різновидів творчої діяльності, яка може виконуватись автономно;
- максимальна індивідуалізація процесу навчання.

Наочно основні елементи інструментального фрактала автономності з основними елементами-складниками подаємо на рис. 1.7.

### Фрактал світоглядний

*Гносеологічна валентність світоглядного фрактала автономності.*  
За визначенням філософів, *світогляд* (бачення, бачити світ) – то є система поглядів на об'єктивний світ і місце в ньому людини, ставлення до навколишньої дійсності й до самої себе, а також зумовлені цими поглядами основні життєві позиції людей, їхні переконання, ідеали, принципи пізнання й діяльності, ціннісні орієнтації. Філософ освіти й педагог С. Гессен зазначає: від того, на якому рівні буде сформовано світогляд особистості, залежить характер її дій, учинків, мотивів діяльності, поведінки. Лише світогляд дає людині усвідомлення власного місця в світі й тим самим забезпечує певний ґрунт під собою [106].  
*Світогляд* – «система поглядів людини на життя, природу і суспільство» [74, с. 1109].



**Рис. 1.7. Інструментальний фрактал автономності студентів**



У сучасній гуманітаристиці підкреслюється той факт, що світогляд – основне поняття гуманітарних досліджень, котре концентрує в собі сукупність (систему) стійких поглядів, принципів, оцінок і переконань, яка визначає ставлення людини до оточуючої дійсності й характеризує бачення світу в цілому й місце людини в ньому. Саме світогляд, а не обсяг засвоєних знань людини детермінує її поведінку та вчинки. Завдяки світогляду людська діяльність набуває організованого й упорядкованого характеру, життєві позиції людини стають осмисленими, а сама діяльність – цілеспрямованою.

Світогляд суб'єкта, що діє автономно в освітньому середовищі характеризується:

- 1) особистісним ставленням до власної автономної діяльності, яке зводиться до:
  - розвиненого почуття обов'язку та відповідальності;
  - переконанням у доцільності й ефективності автономної діяльності;
  - віри в свою здатність впливати на прикінцеву ефективність автономної діяльності;
  - готовність відповідати за прийняті рішення;
- 2) усвідомленим ставленням до інших:
  - готовність до співпраці з тими, хто думає інакше;
  - відчуття соціальної солідарності, готовність до взаємопідтримки, кооперації, спільних дій, соціального партнерства в мережі;
- 3) усвідомленим ставленням індивіда до предмета автономної діяльності:
  - стійкий і свідомий інтерес до предмета автономної діяльності;
  - критично-позитивне ставлення до навколишнього;
  - сформованість потреби в розвитку автономності;
  - позитивне ставлення до освітніх норм і стандартів;

- повага до зовнішньої думки щодо ходу та результатів автономної діяльності.

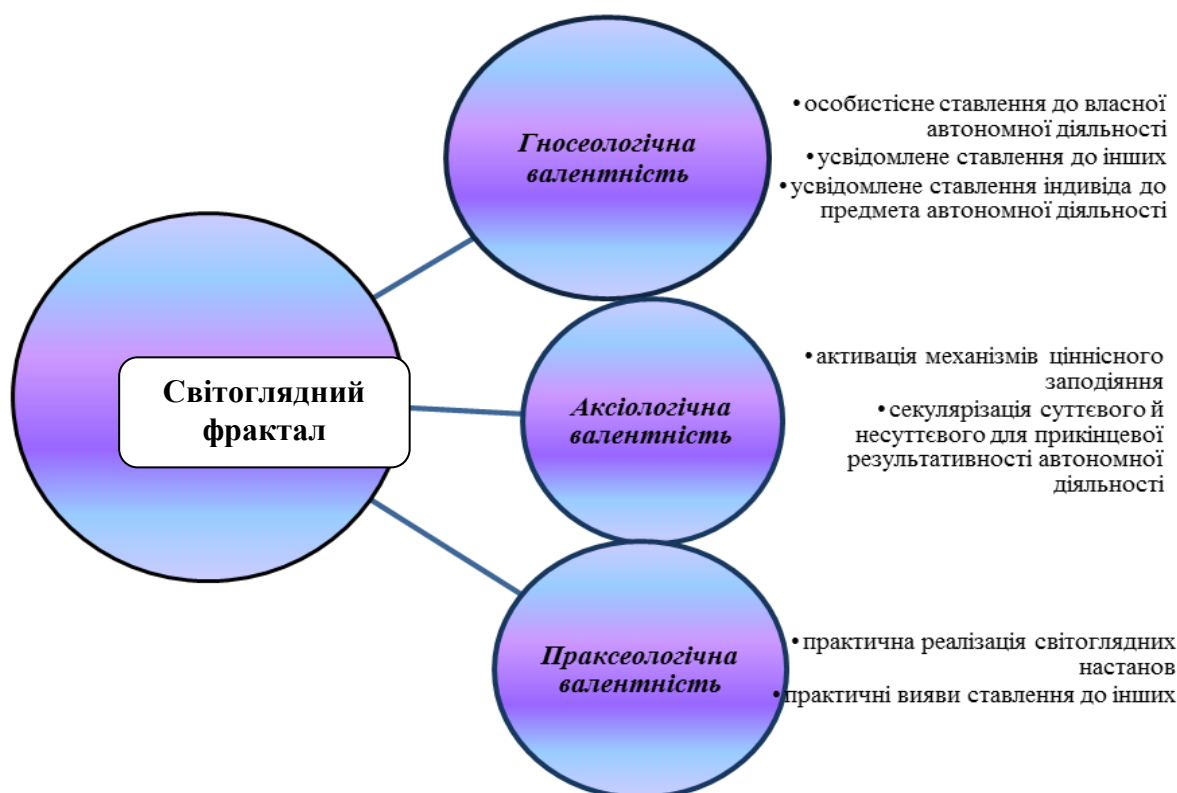
*Аксіологічна валентність світоглядного фрактала автономності* надає ціннісного забарвлення елементам світоглядного фрактала автономності й активізує механізми «ціннісного заподіяння», секуляризує суттєве й несуттєве з точки зору автономної діяльності студента в освітньому просторі вищого навчального закладу (закладу вищої освіти).

*Праксеологічна валентність світоглядного фрактала автономності* яскраво характеризує здатність людини до автономної поведінки й оптимальної взаємодії з навколишнім соціумом. Про таку людину грузинський філософ М. Мамардашвілі писав, що вона може обходитися без зовнішніх авторитетів, жити своїм розумом і не мати потреби у «помочах» [340]. Оскільки така свідомість тісно пов'язана з самостійністю особистості, то в її формуванні провідною є тенденція переходу від зовнішньої регуляції поведінки до внутрішньої. Її сутність утворюють такі характеристики:

- 1) практична реалізація ставлення особистості до себе й до змісту автономної діяльності:
  - протидія будь-яким утискам, захист своїх інтересів;
  - вільне неупереджене здійснення самовизначення, самостійний вибір шляхів самовиявлення в автономній діяльності;
  - здатність користуватися своїми правами;
  - спроможність виконувати свої обов'язки;
  - здатність до самоврядування, самостійного керування;
  - орієнтація на власну позицію під час прийняття рішень;
- 2) практичні вияви ставлення особистості до інших людей:
  - довіра, що ґрунтується на спільних інтересах і цінностях і на яку не впливає звичка діяти автономно;
  - намагання керуватися визнаними нормами.

Праксеологічна валентність у цьому фракталі підсилює самоактуалізацію, самореалізацію, індивідуальну активність, свідомість дій, цілеспрямованість автономної діяльності [340].

Зміст світоглядного фрактала та його елементи-функціональні характеристики представлено на рис. 1.8.



**Рис. 1.8. Світоглядний фрактал автономності студентів**

### **Фрактал коригувально-рефлексійний**

*Гносеологічна валентність коригувально-рефлексійного фрактала.*

У класичному розумінні рефлексія (від лат. *reflexio* – оберненість, зворотній погляд) – «роздуми, самоспостереження, бажання розуміти власні почуття й учинки. Є важливою професійно значущою рисою...» [276, с. 270].

Вивчаючи властивості рефлексії й рефлексійного діалогу в освітньому просторі вищого навчального закладу (закладу вищої освіти), Г. Давидова пише про те, що рефлексійність – то є якість, властивість

типу спрямованості особистості, що визначає ціннісну орієнтацію, спосіб життєдіяльності, особливості спілкування людей, їхні взаємодії, рефлексійного ставлення, вона характеризується позитивним регулюючим «зверненням» до себе, а також пізнавально осмисленим ставленням до навколишнього світу; водночас – то є й професійна якість особистості, котра дає змогу найбільш ефективно здійснювати рефлексійні процеси, реалізацію рефлексійної здатності, що забезпечує процес розвитку й саморозвитку особистості (на відміну від інших видів компетентності, котрі передбачають нормативне функціонування), сприяє творчому підходу до професійної діяльності, досягнення максимальної ефективності та результативності. Змістом рефлексії (як механізму переосмислення стереотипів) можуть виступати не лише раціональний досвід у вигляді предметних знань або функційних навичок, а й емоційно-чуттєві стани, особистісні переживання, що розкриваються в спілкуванні, відносинах партнерів у процесі вирішення діяльнісної проблемно-конфліктної ситуації, а також культурні норми та смисли існування [126, с. 13–14].

У психології та педагогіці під рефлексією здебільшого розуміється усвідомлення індивідом того, як він сприймається партнерами по взаємодії, – рефлексія – то є осмислення людиною передумов, закономірностей і механізмів власної діяльності, способу існування, самоаналіз [137]. Її зміст – це:

а) критичний розгляд суб'єктом зміни об'єктивних обставин як підґрунтя зміни власних дій, переосмислення власної точки зору;

б) зміна або коректування вироблених планів і задумів відповідно до умов, що змінюються;

в) критичний розгляд своїх дій, їхніх безпосередніх результатів і подальших наслідків з позиції відповідності їх об'єктивним вимогам задачі, тобто контроль за логікою розгортання своїх дій;

г) критичне оцінювання змісту свого способу дії як засобу

розв'язування певного класу задач, визначення міри його можливостей й обґрунтованого вибору адекватного способу [141].

Рефлексія – не лише знання та розуміння іншого, а й знання того, як цей інший розуміє індивіда, який «рефлексує». Рефлексія не є одномірним явищем: як правило, вона спрямована на себе (особистий тип рефлексії), аналіз взаємодії з найближчим колом (комунікативний тип рефлексії) і на сам процес пізнання. Останнє спрямування й є сутністю коригувально-рефлексійного фрактала автономності. Це так званий інтелектуальний тип рефлексії – знання про об'єкти та способи взаємодії з ними [448]. Рефлексійні механізми безпосередньо впливають на вміння осмислювати й аналізувати власні досягнення в автономній діяльності, усвідомлювати себе як суб'єкта освітнього процесу, уміння бачити себе очима інших учасників освітнього процесу, вдумливо й відповідально ставитись до роботи, прагнути до досконалості в майбутній професійній діяльності та до її адекватної самооцінки; здатність до подолання труднощів і криз в освітній і самоосвітній діяльності. Науковці акцентують увагу на тому, що студент має навчитись будувати діалог із самим собою шляхом самозанурення у власний духовний світ, будувати діалог з іншими людьми, світом культури в цілому відповідно до загальнолюдських цінностей, наповнювати свій внутрішній світ новим змістом, обирати високі, гуманні життєві цілі. Здатність керувати собою виявляється як здатність до саморегуляції в навчальній (освітній) діяльності. Також варто зважати на особливості спілкування студента зі «значущими іншими» (викладачами, що мають авторитет для студентів, товаришами), вплив цього спілкування на механізми самоаналізу й самооцінки [104]. За допомогою рефлексійних механізмів студенти визначають основні характеристики власних знань (наприклад, на початок і на кінець семестру), визначають стан навчальної (освітньої) діяльності, умінь і навичок, власні вміння орієнтуватися у потоці навчальної інформації,

визначати, чи потрібна стороння допомога, якщо потрібна, – у якій формі тощо. Комунікативно-рефлексійні механізми стимулюють готовність студента до самонавчання, неперервної освіти, збагачення в такий спосіб соціального досвіду. Ю. Укке пише про те, що спеціальна робота з *активізації самоаналізу та самопідготовки* призводить до значних змін у професійному розвитку студентів: сприяє більшій конкретизації професійних намірів, збагаченню уявлень про професійні вимоги й особливості власної особистості, підвищенню адекватності самооцінки загальних і спеціальних здібностей, певних особливостей характеру, активізації інтересу до майбутньої професії [115, с. 111].

*Аксіологічна валентність коригувально-рефлексійного фрактала.* Цінність рефлексійних дій в автономній діяльності студента важко переоцінити. Адже своєчасний аналіз і корекція як змісту, так і процесу виконання певних дій в автономному режимі безпосередньо пов'язані з досягненням якісного результату в освітній діяльності. Г. Давидова, працюючи над створенням концепції рефлексійно-діалогічного підходу в освітньому процесі вищого навчального закладу (закладу вищої освіти), наголошує: для досягнення освітніх цілей дуже важливим виявляється те, що студенти на першому етапі навчаються здатності до емоційно-чуттєвої *самоідентифікації*, потім – операції переходу в рефлексійну позицію, починають використовувати цю операцію осмислено як засіб розумової роботи. У такий спосіб здійснюється формування творчої спрямованості особистості студентів, що полягає в здатності до міжособистісного спілкування, індивідуально-психологічного контакту, який відповідає рівню становлення життєвих і професійних сенсів [115]. До аксіологічних характеристик цього фрактала ми вважаємо за потрібне додати коригувально-вольові складники та складник сенсоутворення. П. Наторп писав про те, що воля людини сприяє усвідомленню своєї мети, у тому числі й вищої, кінцевої мети – здійснення певної ідеї [369]. Оскільки ця мета – найважливіша

щодо людського існування, то й виховувати треба, перш за все, волю. У поєднанні з вольовими складниками смислоутворення (А. Петровський [404], В. Іванніков [177]) передбачає цілеспрямовану зміну дій людини як зовнішніми, так і внутрішніми засобами.

Традиційно серед основних стимулів, котрі сприяють особистісному та професійному становленню молодої людини у період навчання у закладі вищої освіти, вітчизняні дослідники називають вимогу, контроль і самоконтроль, оцінку й самооцінку, суспільну думку. Саме ці стимули уможливають корекцію й результативність коригувальних дій в автономній діяльності.

Вимога – то є певна норма, що висувається до особистості майбутнього спеціаліста, один із найпростіших елементів моральних взаємин, у якому втілюється взаємозв'язок особистості та студентського колективу, викладача та студента. Вимога може бути безпосередньою й опосередкованою. Безпосередні вимоги висуваються до студента з перших днів навчання в закладі вищої освіти, опосередковані вимоги висуваються, як правило, студентським колективом, студентською групою чи підгрупою. І. Мар'єнко підкреслює, що аксіологічно забарвлені вимоги повинні висуватися на основі віри в моральні можливості індивіда [345]. Аксіологічне, мотиваційно-ціннісне ставлення до автономної навчально-пізнавальної та майбутньої професійної діяльності є свідченням загальної гуманної спрямованості людини. Таке ставлення характеризується єдністю об'єктивного й суб'єктивного, у якому об'єктивний стан студента є підставою його вибіркової спрямованості на навчальні, навчально-професійні цінності, котрі стимулюють загальний і професійний саморозвиток особистості та виступають певним чинником професійної та соціальної активності.

*Праксеологічна валентність коригувально-рефлексійного фрактала автономності студентів.* У контексті висвітлення праксеологічної валентності коригувально-рефлексійного фрактала

автономності студентів перспективним видається формування в студентів на основі рефлексійних механізмів раціональних пізнавальних дій, які покликані забезпечити студентам такі переваги:

- засвоєння студентами навчального матеріалу на мінімальній кількості фактів, котрі розкривають достатньо повною мірою його сутність;
- надають реальну можливість вийти за межі засвоєної інформації;
- забезпечують економну дію мислення й пам'яті, що унеможливорює перенавантаження;
- упевненість студентів у тому, що матеріал засвоєно повною мірою.

Визначальними для коригувально-рефлексійного фактора автономності є:

- психологічні механізми вибору, пов'язані зі створенням спеціальних ситуацій вільного вибору, видів діяльності, які забезпечують більш високий рівень мимовільної поведінки;

- суспільно-психологічні механізми трансформації суспільних норм в особистісно значущі: на першій стадії становлення автономності домінують особистісні потреби й спонукання, поведінка регулюється принципом «подобається, бажаю»; із часом відбувається диференціація принципів «бажаю та можна» – «не бажаю, але потрібно», тобто має місце виокремлення власних спонукань і суспільних об'єктивних вимог; ще пізніше формується співвідношення «необхідно, хочу», для якого характерним є прийняття необхідного; завершення становлення автономності пов'язане не тільки з усвідомленням «повинен робити», але й з усвідомленням формули «потрібно робити», тобто такої необхідності, яка зумовлена не лише зовнішніми вимогами, але й внутрішніми спонуканнями;

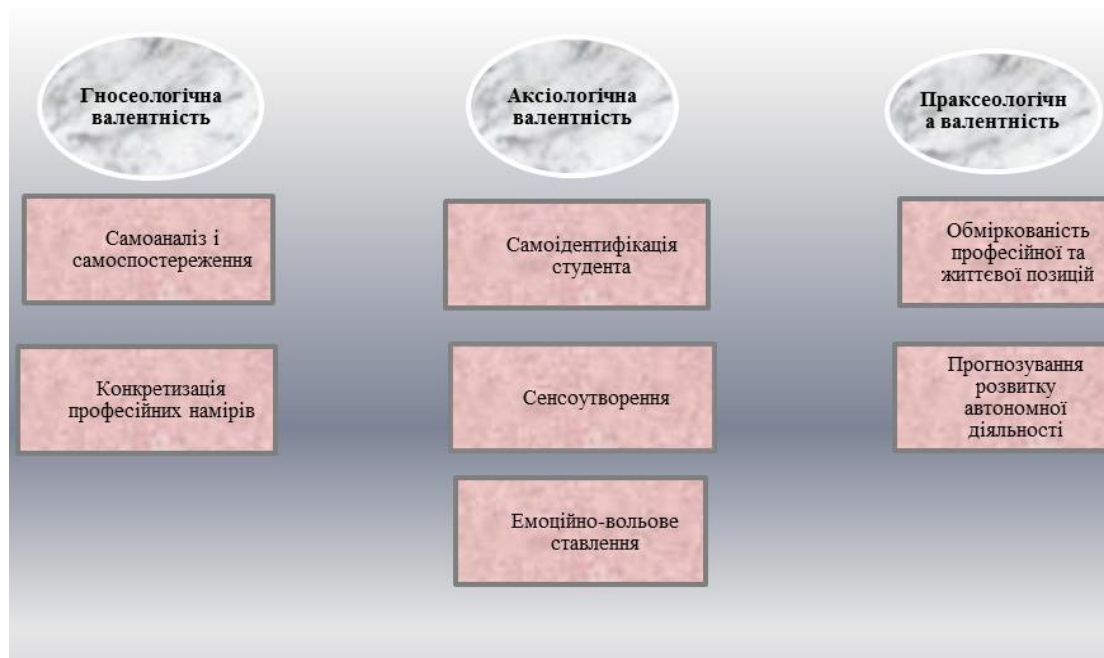


- механізми соціально-психологічної адаптації: отримання знань про сутність автономності й автономної діяльності створює умови для їхнього порівняння з наявною соціальною практикою, що забезпечує появу новизни ситуації; вона є джерелом виникнення орієнтовної потреби, формування ставлення та мотивів поведінки людини;

- механізми включення пізнавальних процесів у мимовільну регуляцію поведінки, що забезпечує обміркованість життєдіяльності людини;

- психолого-педагогічні механізми прогнозування автономної освітньої діяльності, що спрямовано на активне залучення свідомості й уваги для подолання імпульсу актуальних потреб, що забезпечує як їхнє усвідомлення, так і моделювання можливих майбутніх ситуацій, які вимагають дещо іншої орієнтації в автономній діяльності людини.

Основні валентності коригувально-рефлексійного фрактала автономності студентів представлені на рис. 1.9, який розміщено далі.



**Рис. 1.9. Коригувально-рефлексійний фрактал автономності студентів**

Феномен автономності студента пов'язаний з соціальною захищеністю, яка має, у свою чергу, певні градації: соціальні (статус, співвідношення прибутків-витрат, структура витрат тощо), стосунки студента з такими одиницями соціуму, як сім'я, суспільні організації, партії, з якими утворюються соціальні зв'язки, умови навчання, відпочинку й побуту, ефективність системи охорони здоров'я, безпека існування тощо. Саме ці чинники створюють відчуття соціальної захищеності (або незахищеності) в освітньому середовищі та спонукають індивіда до соціальної самореалізації в автономній діяльності.

Автономність у валентно-фрактальному представленні спонукає до розроблення змісту програм, курсів, навчальних матеріалів, електронних ресурсів із урахуванням її специфічних особливостей.

Отже, валентно-фрактальне представлення структури автономності студента та її виявів в інтегрованій освітній і самоосвітній діяльності уможливорює подальше дослідження тих механізмів, котрі вирішально впливають на формування цього складного явища під час здійснення професійної підготовки, а ускладнення динаміки розвитку освітнього середовища, його стрімка глобалізація надає додаткового ціннісного забарвлення науковим пошукам в означеній дослідній площині.

### **Висновки до розділу 1**

У наші дні майбутнє людства й нашої країни все більше детермінується освітою, яка орієнтується, перш за все, не на поточні, а на перспективні цінності суспільства, котрі визначають образ майбутнього середовища проживання, відповідну професійну й особистісну сутність людини. У глобальному соціальному середовищі людині все частіше доводиться діяти автономно – особливості професійної діяльності, кар'єрне просування сьогоденного студента вимагають застосування вмінь і навичок, пов'язаних із автономною діяльністю.

У першому розділі дисертаційної праці конкретизовано призначення загальнонаукової методології, розглянуто ті філософські течії, теоретичні досягнення яких сприяють розв'язуванню актуальних освітніх проблем. Визначено, що методологія педагогіки є похідною від загальнонаукової методології, систематизованим знанням про основи та структуру педагогічної теорії, про підходи, принципи та способи добування знань, які відбивають педагогічні реалії.

Досліджено історико-дидактичні аспекти проблеми розвитку автономності студентів. Конкретизовано особливості потрактування феномена автономності у психологічних і філософських наукових працях. На цій основі визначено, що автономність студента як професійно-особистісне явище базується на виключенні або мінімалізації акцидентійних впливів та інтенсифікації процесів самоактуалізації особистості в освітній діяльності, що дає змогу оптимізувати навчальну (освітню) діяльність і забезпечити досягнення якісно високого результату професійної підготовки.

Визначено й описано функції автономності в освітній діяльності, а саме: акумулювальну, стимулювальну, аксіологічну, прецедентну, прогностичну.

Зроблено висновок, що сприятливою основою для розвитку автономності студента виявляється інтеграція освітньої й самоосвітньої діяльності. З'ясовано специфіку кожної із цих діяльностей і запропоновано валентно-фрактальну структуру автономності студента. Автономність студента як дидактичний феномен є сукупністю фракталів.

Кожен фрактал утворюється ітераційно (шляхом повторень), сила й напрям розвитку елементів-складників кожного фрактала зумовлена гносеологічною, аксіологічною та праксеологічною валентністю.

До структури автономності включено чотири фрактали:

- полікогнітивний,

- інструментальний,
- світоглядний,
- коригувально-рефлексійний.

Здійснено аналіз змісту кожного фрактала за трьома валентностями – гносеологічною, праксеологічною, аксіологічною.

Висновки й узагальнення цього розділу дисертації представлено в публікаціях автора ([417], [419], [423], [424], [435], [684], [688]).

Створення валентно-фрактальної структури автономності має елементи наукової новизни, а представлення кожного фрактала в дії в середовищі інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності студентів дає змогу в оптимальний спосіб перевести дослідження цієї наукової проблеми в русло пошуку ефективних дидактичних механізмів розвитку автономності студентів.

## РОЗДІЛ 2

### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕГРАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ Й САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ЯК ОРГАНІЗАЦІЙНО-ДИДАКТИЧНОЇ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ЇХНЬОЇ АВТОНОМНОСТІ

#### **2.1. Інтеріоризація знань як основа інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності студентів: психолого-педагогічний аспект**

Молода людина переступає поріг закладу вищої освіти задля здобуття професійної підготовки. Сутність цієї підготовки, як підкреслювалося у попередньому розділі, – здобуття, засвоєння, опанування фахово важливих знань у процесі навчання. Прикінцевим продуктом навчальної, навчально-дослідної діяльності є структуроване, систематизоване й актуалізоване знання, яке лежить в основі вміння розв'язувати завдання в різних галузях науки і практики. «Продуктом також є, – зазначають науковці, – внутрішнє новоутворення психіки й діяльності в мотиваційному, ціннісному та смисловому планах» [182, с. 195].

Як відомо, категорія «знання» – то є стрижнева категорія для філософії, педагогіки, психології й усіх часткових методик. Знання тлумачаться як результат пізнання й опанування індивідом оточуючої дійсності. Ця дійсність відбивається в свідомості у вигляді уявлень, понять, суджень, законів, теорій, концепцій тощо. «Розрізняють повноту знань, міру й ступінь глибини охоплення ними предметів і явищ певної галузі дійсності, особливостей, закономірностей, а також ступінь деталізованості. Знання як складова світогляду людини більшою мірою визначають її ставлення до дійсності, моральні погляди та переконання, вольові риси особистості й є одним із джерел схильностей та інтересів людини, неодмінною умовою розвитку її здібностей» [186, с. 242].

Справжні знання мають такі властивості:

- усвідомленість;

- насиченість конкретним змістом;
- чіткість уявлень і чіткість розуміння предмета.

Безперечно, наскрізне завдання й як загальношкільної, так і професійної підготовки – боротьба з формальними знаннями. Тенденція підміни справжніх знань суто словесними формулюваннями й позначеннями, за якими відсутній предметний зміст, заучування й механічне відтворення навчальної інформації, яке призводить до швидкого забування й девальвації механізмів пригадування – це очевидні ознаки формалізму знань. Саме автономність здатна забезпечити засвоєння знань дійсних, неформалізованих, оскільки перша й основна передумова загального розвитку індивіда – наявність знань – безпосередньо пов'язана з проблемою їх засвоєння.

Парадигма освіти, яка була домінантною аж до кінця ХХ століття, спиралася на інформаційно-дисциплінарну модель, зорієнтовану на стабільність знань, на вузьку професіоналізацію. Відповідним чином організований навчальний (освітній) процес, гранично низький рівень академічних свобод, неможливість варіювати особистісний зміст освіти, відсутність демократії в умовах централізованого планування з орієнтацією на потреби економіки й на шкоду інтересам особистості створили передумови для розвитку смислового вектора вищої освіти у прагматично-раціональному напрямі. Повноцінний розвиток особистості у просторі здобуття вищої освіти мало другорядне, підпорядковане технократичній домінанті, значення. Нині маємо змогу спостерігати й бути безпосередніми учасниками кардинального оновлення цієї парадигми.

У своїй дисертаційній праці сучасна вчена Л. Перевозчикова пише про те, що на основі здійснення (протікання) глобалізаційних процесів, з одного боку, відбувається становлення цілісності світу, збільшуються взаємозв'язки різних сторін життя, з іншого – суттєво підвищується динамізм змін, що призводять до зниження стабільності й можливостей сталого розвитку ... ситуація невизначеності в світі стає домінувальною, а

вона виключає готові стандартні рішення й дії. Тому завдання навчання самостійному мисленню, вироблення здатності усвідомленого вибору з численних можливих варіантів, творчого підходу до аналізу ситуацій стає особливо актуальним [402, с. 3]. Саме *знання покликані адаптувати свідомість людини до нових форм і вимог розширити обрії пізнання*.

Філософ І. Кравченко у роботі, присвяченій вивченню соціальної детермінації свідомості людини, пише про те, що наш світ переживає період зламу сталих структур і зміни важливих історичних епох, а наш час, за різних його оцінок, нерідко розглядається теоретиками суспільного розвитку як «епоха великого перелому» (Г. Кан, Б. Брас-Бріггс), «поворотний момент еволюції світу» (Ж. Дорет), докорінне перетворення ... . Відомо, наскільки серйозно нині висувається питання про відповідність свідомості людини нашої доби тим змінам і проблемам, які виникають завдяки діяльності людини» [235, с. 50]. Науковець підкреслює: увесь хід сучасного суспільно-історичного розвитку свідчить про те, що проблеми свідомості, залишаючись теоретичними й філософськими, усе більше перетворюються на проблеми практичного значення. Цілком слушним видається твердження про те, що «епохам глибинних соціальних перетворень в історії людства завжди передують епохи просвітництва, і не випадково питання про співвідношення свідомості, знань і дійсності завжди було в центрі уваги, хоч і породжувало вкрай різноманітні концепції» [235, с. 51].

У довідниковій літературі *інтеріоризацію* визначають як психологічне поняття, що визначає формування розумових дій і внутрішнього плану свідомості через засвоєння індивідом зовнішніх дій з предметами й соціальних форм спілкування [380]. Сучасний психолого-педагогічний словник Є. Астахова містить статтю, присвячену інтеріоризації, у якій зазначається, що у вітчизняній психології інтеріоризація тлумачиться як перетворення структури зовнішньої предметної діяльності на структуру внутрішнього плану свідомості, тобто

як перетворення інтерпсихологічних (міжособистісних) відношень на відношення інтрапсихологічні (внутрішньоособистісні). Підкреслюється, що інтеріоризацію потрібно відрізнити від будь-яких форм отримання «іззовні», перероблення й збереження всередині психіки знакової інформації (сприйняття та пам'ять) [380, с. 288]. Поняття інтеріоризації було розповсюджене П. Гальперінім на формування розумових дій [97]. Інтеоріоризація лежить в основі розуміння природи внутрішньої діяльності як похідної від зовнішньої, саме тому інтеріоризацію ми визнаємо як основу для інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності, а відтак – основу для формування автономності індивіда.

Діяльнісний підхід і теорія діяльності тлумачать інтеоріоризацію як перенос (або перехід) дій зовнішнього плану в дії внутрішнього плану. Такий перенос здійснюється через реалізацію декількох етапів, що подаються нами на схемі 2.1. (див. далі).

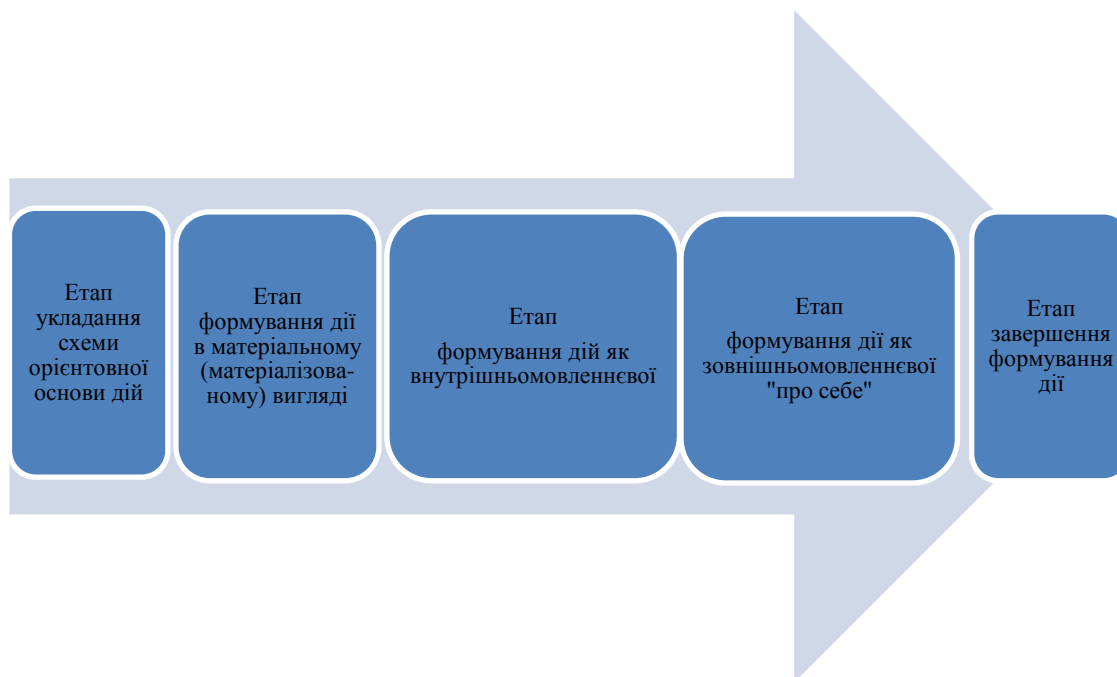
Для процесів інтеріоризації важливо також чітко уявляти основні функції знань у сучасному соціальному середовищі (подаються за Є. Астаховим):

- 1-а функція: знання є основою уявлень індивіда про оточуючу дійсність;
- 2-а функція: знання виконують для людини роль навігатора у процесі визначення напрямку діяльності, доборі шляхів, способів діяльності;
- 3-я функція: знання характеризують норми практичної та пізнавальної діяльності (різноманітні правила, алгоритми, приписи, вказівки як наслідки вияву систематизованих й унормованих знань) [380, с. 243].

Щоб стати теоретично і практично компетентним, студенту потрібно зробити в своїй свідомості подвійний перехід – від знака (інформації) до думки, а від неї до дії й учинку. Тільки в цьому випадку інформація стає засвоєним (усвідомленим) знанням. Інакше кажучи, щоб отримати статус



професійного знання, інформація з самого початку повинна засвоюватися студентом у контексті його власної практичної дії й учинку. Дії не чисто академічної, а наближеної до предметно-технологічних і соціокультурних ситуацій майбутньої професійної діяльності. Якщо мати на увазі розвиток творчого мислення майбутнього фахівця, то ці навчальні ситуації повинні бути проблемними, що відображають проблемний же характер праці (А. Вербицький [76, с. 37])



**Рис. 2.1. Етапи інтеріоризації (за Є. Астаховим)**

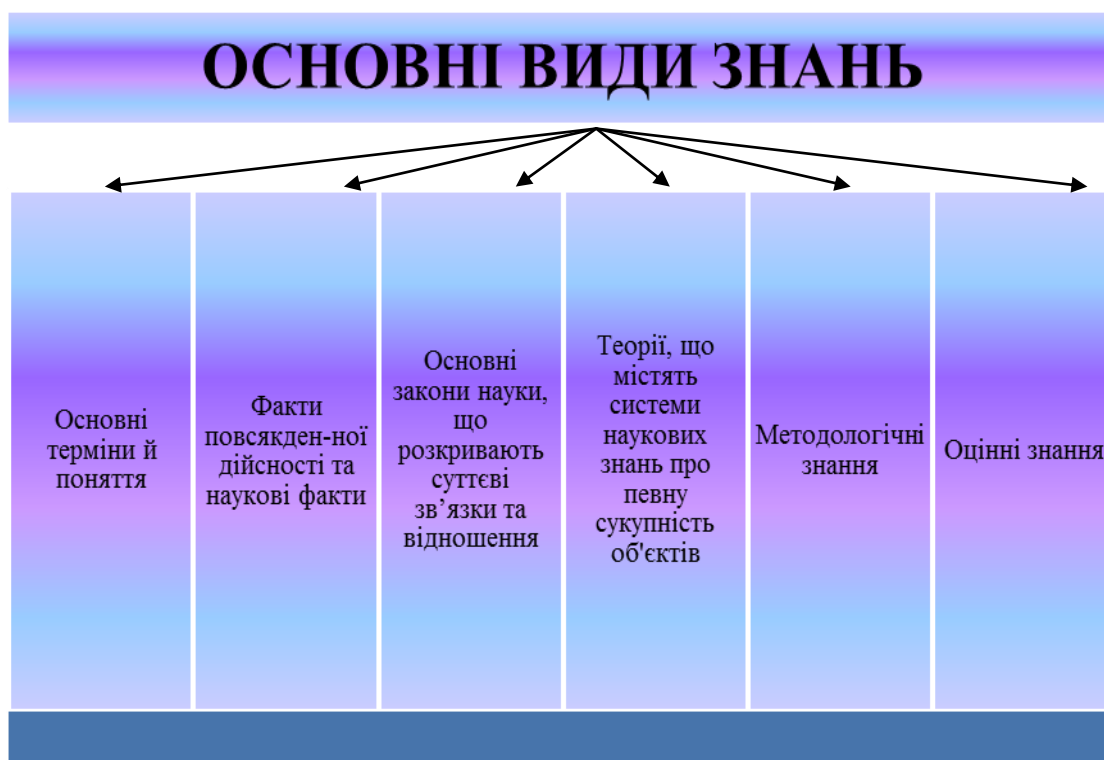
Висвітлення психолого-педагогічних аспектів налаштовує на аналіз окремих механізмів інтеріоризації як основи розвитку автономності студента. У цьому зв'язку привертають увагу ті дослідження в галузі педагогічної психології, об'єктом яких стала проблема ролі інтелекту в накопиченні та відтворенні знань. Вітчизняний психолог Л. Бурлачук у монографічній праці пише про те, що дослідження, звернені на вивчення впливу соціальних чинників, доводять їхнє вирішальне значення у формуванні інтелекту людини, а відтак – у здатності накопичувати знання, здатності навчатися: «Коефіцієнт інтелекту не зумовлений від народження й суттєво змінюється залежно від соціальних, культурних умов. У багатьох

роботах встановлена значуща кореляція кількісних показників інтелекту з соціально-економічними чинниками (дохід родини, професія батьків, можливість отримати освіту та інше) ... . Найсуттєвішою є залежність інтелекту від освіти» [67, с. 60]. Учений наголошує: *рівень інтелектуального розвитку пов'язаний не лише з освітою, а й залежить від тих умов, у яких навчаються*. Цю тезу ми постулюємо як одну зі стрижневих детермінант нашого дослідження.

Важливість розвитку автономності студента, спираючись на процеси інтеріоризації, підтверджується й тими психологічними розвідками, у яких вивчаються вікові зміни інтелекту. Адже **автономність** – це та **властивість**, яка активно формується у період навчання в закладі вищої освіти, і **послугується** цією властивістю **особистість протягом усього життя**. Тож важливими для нашого дослідження є роботи вітчизняних і зарубіжних психологів, у яких вивчаються вікові зміни інтелекту та здатність накопичувати, переосмислювати й використовувати знання. Спектр таких досліджень доволі розмаїтий, андрагогіка в останні десятиліття виокремилася як одна із найважливіших галузей педагогіки (Е. Торндайк [528], Е. Ліндеман [676]) із власними розгалуженнями. Надійні й обґрунтовані емпіричні дані, отримані внаслідок лонгітюдних досліджень, коли діяльність одних і тих же суб'єктів вивчають протягом декількох років, у різні періоди життя, дали змогу визначити, що вікове зниження IQ доволі незначне або відсутнє взагалі. «Зниження IQ є доволі помірним навіть у 80 і 90 років. К. Schale, С. Strother, А. Anastasi дійшли висновку, що «зниження інтелекту, формально пов'язане з віком, у дійсності є результат різниці (розбіжностей) між поколіннями та спільнотами людей...» [67, с. 302]

Звертаємо дослідницьку увагу також на види знань, які інтеріоризуються завдяки автономності. Основні види представлено на схемі (див. рис 2.2.). До схеми включено терміни й поняття, без яких неможливо опанувати будь-яку науку або навчальну дисципліну, факти

повсякденної дійсності, наукові факти, теорії, закони, методологічні знання, оцінні знання. Завдання викладача – знаходження конкретних знань, що утворюють поняття, уявлення про властивості досліджуваного об'єкта, явища, процесу; знання ідей, концепцій, теорій тощо, уявлень і різних сторін майбутньої спеціальності [117, с. 179]. У процесі навчання активуються, як правило, усі або більшість із наведених видів знань.



**Рис. 2.2. Основні види знань, які засвоюються студентами шляхом інтеріоризації**

У процесі навчальної (освітньої) діяльності студенти опановують узагальнені способи дій у сфері наукових понять. Засобами навчальної (освітньої) діяльності є: а) інтелектуальні дії (аналіз, синтез, узагальнення, класифікація, моделювання, порівняння та ін.); б) знакові, мовні засоби. Інтеріоризація знань сприяє формуванню самостійності та критичності мислення. На думку відомого фахівця М. Ліпмана, критичне мислення – то є вміле відповідальне мислення, що дає змогу людині формулювати надійні вірогідні судження, оскільки воно: засновується на критеріях; є таким, що самокоректується; розгортається за контекстом [279, с. 18].

Слід зазначити, що саме М. Ліпман виділяє шість ключових елементів критичного мислення: уміння мислити, відповідальність, формулювання самостійних суджень, критерії, самокорекція, увага та чуйність до контексту [279, с. 18–19]. Усе зазначене потребує врахування того, що критичне мислення завжди є діалогічним, передбачає дискусії, зокрема між тими, хто навчається, у яких висуваються критерії, ідентифікуються й обговорюються контексти, а мисленнєвий процес піддається оцінюванню. Г. Липкіна та Л. Рибак зазначають, що «критичність розуму характеризується вмінням суворо оцінювати роботу думки (своєї й чужої), піддавати всебічній перевірці припущення, що висуваються, ретельно зважуючи всі «за» і «проти»; умінням дивитися на свої (і чужі) припущення як на гіпотези, що потребують перевірки» [277, с. 19]. Вони вказують на роль критичного мислення у процесі соціалізації особистості, наголошують на його важливості в розв'язуванні проблеми успішної адаптації у професійній діяльності, у значенні його для самоствердження особистості.

Бразильський педагог П. Фрейре критичне мислення розглядає як вимогу до нашої допитливості, яка переходить від «наївності» до «епістеміологічної допитливості» [569, с. 12]. Педагог наголошує, що «відмінність і відстань між наївністю й критичним мисленням є не розривом, а послідовним етапом у процесі пізнання. Цей етап настає тоді, коли ... допитливість набуває здатності до самокритики» [569, с. 12–13]. На думку автора, «саме тому, що наївна допитливість не стає автоматично критичною, одним із найголовніших завдань прогресивної освітньої діяльності є стимулювання допитливості критичної, наполегливої й заповзятливої» [569, с. 13].

За дослідженнями С. Смайлса, «... «думати критично» означає виявляти допитливість і використовувати дослідні методи, ставити собі запитання та здійснювати пошук відповідей, не задовольнятися фактами, а шукати причини й наслідки цих фактів, виявляти ввічливий скептицизм і

сумніви в загальноприйнятих істинах, виробляти свою точку зору та здатність відстоювати її логічними доказами, виявляти підвищену увагу до аргументів опонента й логічно їх осмислювати» [489, с. 34].

Відомий дослідник Д. Клустер однією з важливих характеристик критичного мислення називає самостійність, а саме «ніхто не може думати критично за нас, ми робимо це лише для самих себе» [207, с. 5]. На його переконання, «відправним» пунктом критичного мислення має бути інформація. Знання повинні мотивувати людину, адже з «порожньою головою» не можна критично мислити [207, с. 7]. Д. Клустер також вважає, що критичне мислення починається там, де є запитання, проблема, де пробуджена допитливість. Індивіда, який здатен критично мислити, учений розглядає як такого, що прагне до переконливої аргументації, підкріплюючи свої рішення розумними доказами.

Р. Пауль, один із головних фахівців США в галузі теорії і практики формування критичного мислення менеджерів освіти, запропонував наступний підхід до визначення поняття критичне мислення: «... – це мислення про мислення, коли людина думає про те, як покращити своє мислення, щоб активізувати власну діяльність. Разом із тим критичне мислення розглядається як таке, що спонукає до самовдосконалення» [396, с. 124]. Автор зазначає, що «...ті, хто критично мислять, не приймають необдумано переконання інших, вони самостійно аналізують, відхиляючи разом із тим необґрунтовані авторитети, вони не приймають і не відкидають тих переконань, яких не розуміють. Такими людьми складно маніпулювати» [396, с. 159].

Навчальна діяльність реалізується, як правило, у певній послідовності дій. Це означає, що навчальна діяльність, навчальні дії повинні проєктуватися в контексті майбутньої професійної діяльності. Ефективність цієї діяльності буде залежати від рівня мотивації, професійної спрямованості студентів: чим вище рівень розвитку професійної спрямованості, тим більш ефективною буде навчальна й

дослідна діяльність. Знання фахівця з вищою освітою закономірно мають бути не лише фундаментальними, але й системними, оскільки лише через системне бачення процесів і явищ дійсності ми можемо прогнозувати й відповідну зміну цієї дійсності, і необхідний розвиток нашої власної діяльності, та інше. Але будь-які, власне системні й «сутнісні» знання – певний, що сформувався до цього часу, погляд на світ – відносні. Саме відносність цих «сутнісних» знань усе більше заважатиме людині залишатися професіоналом у сучасних швидко мінливих умовах. Зараз, щоб стати компетентним працівником, треба перестати бути вузьким фахівцем. Професіоналізм, який полягав раніше в звуженні професійних інтересів, необхідному для якісного виконання завдання, закономірно має поступитися місцем професіоналізму, який перетинає обмеженість свого спеціального й професійного розвитку на шляхах розширення своїх професійних інтересів і подолання професійних установок і стереотипів.

Провідною сутністю вищої освіти як частини соціалізації є залучення особистості до тієї частини людської культури, основні елементи якої функціонують у житті того чи іншого конкретного соціуму як позитивні соціально-значущі цінності. Вища освіта у своїй основі виконує функції відтворення, трансляції й освоєння новими поколіннями основних елементів культури: цінностей, норм, правил і зразків поведінки. Від того, наскільки успішно здійснюються ці функції, залежить збереження якісної соціальної й духовної своєрідності того чи іншого соціуму.

У навчально-пізнавальній діяльності факти й теорії не тільки повідомляють суб'єкту навчання певну інформацію, яка опановується у вигляді засвоєних знань а й спонукають до висловлення певної оцінки сприйняття дійсності. Установлюючи й теоретично пояснюючи певні факти, суб'єкт інтерпретує, шукає й отримує додаткову інформацію про соціальний контекст «виробництва знань» (словосполучення, поширене у філософії освіти, зокрема, у працях В. Андрущенка [16], С. Зіміна [172], В. Яковлева [646] та інших).

Відповідно до особливостей і домінуючих видів інтеріоризації особистістю обираються механізми самоствердження, котрі разом із тим є різноманітними, але можуть набувати деструктивну та конструктивну форми самоствердження людини. Психологи вважають, що деструктивна форма самоствердження базується на ціннісних настановах толерантності й у якості стратегічної ціннісної установки має заперечення іншого «Я» або прагнення до домінування, установлення певного панування над іншим «Я». Конструктивне самоствердження спирається на гуманістичну ціннісну стратегію особистості. Його суб'єкти головний акцент переносять на творчу діяльність і саморозвиток. Конструктивне самоствердження – то є боротьба із собою, самовизначення й одночасно досягнення нової ідентичності, здійснюється без заперечення інших «Я» або експлуатації слабкої особистості. На основі конструктивного самоствердження формується активна, толерантна, самодостатня особистість, здатна діяти автономно.

Для того щоб описати (й організувати) розвиток, необхідний і зворотний інтеріоризації процес – екстеріоризації (перенесення психічного змісту зсередини назовні, за П. Гальперінім [97]). Ситуація екстеріоризації – ситуація комунікації, коли виникає необхідність розкриття згорнутої думки (почуття й т. ін.), структурування її для того, щоб думка перетворилася на зрозумілу. Саме процеси розуміння й організовують екстеріоризацію, задають певні вимоги до висловлюваних думок, суджень. Процес екстеріоризації – то є об'єктивізація думки (тобто уявлення думки у формі соціально відтворюваної структури, і в такий спосіб, думка стає не тільки моїм надбанням, а й надбанням інших). Думка об'єктивується й стає доступною для рефлексії й критики (спочатку з боку іншого, а потім і з боку самого суб'єкта) [65].

Отже, висвітлення й аналіз психологічних аспектів інтеріоризації й екстеріоризації знань створює науково-теоретичну основу для подальшого вивчення дидактичних механізмів інтеграції освітньої й самоосвітньої

діяльності, а відтак – для розроблення процесуальних механізмів розвитку автономності сучасного студента.

## **2.2. Психолого-дидактичні особливості розвитку автономності студентів у середовищі інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності**

Розвиток системи вищої освіти на етапі інформатизації суспільства зумовлюється здебільшого процесами, котрі відбуваються в напрямках узгодження змісту та ресурсів, технологій навчання. Упровадження в сферу освітньої діяльності наукових здобутків дає змогу на новому, більш якісному рівні здійснювати передачу накопиченого людством соціального досвіду, успішно адаптуватися суб'єктам навчального (освітнього) процесу до змін, що відбуваються в навколишньому середовищі, більш ефективно взаємодіяти викладачам і студентам у процесі навчання.

Формування й розвиток автономної навчально-пізнавальної діяльності студентів забезпечується через створення навчально-інформаційного, професійно-орієнтованого середовища, у якому відтворюються оптимальні умови для формування й становлення фахівця. Переконані, що ефективно створення саме такого середовища має відбуватися на засадах певної інтеграції різних видів освітньої діяльності.

Тому в межах цього підрозділу конкретизуємо сутнісне наповнення активно застосовуваних термінів «простір», «середовище», «інтеграція» та похідних від них визначень.

В. Кремень пише про те, що основним критерієм виділення освітнього простору є широкий спектр освітньо-педагогічної діяльності: теоретичної, наукової, практичної, яка здійснюється в навчальних закладах (закладах освіти), у структурах Національної академії педагогічних наук, науково-дослідних й адміністративних закладах Міністерства освіти і науки, включених до системи інноваційних планетарних інтелектуально-пізнавальних відносин. Специфіка й креативність освітнього простору виявляє себе у взаємодії з утвореними сферами: політичною, економічною,



екологічною, релігійною, інформаційною, культурною, етнічною тощо. Їхнє оформлення відбувалося відповідно поступу суспільства, і вони з різною інтенсивністю здійснювали вплив на розвиток процесів у світі освіти. Освітній простір нерозривно пов'язаний із іншими соціально-просторовими феноменами, утворюючи єдиний ноосферний континуум. Через освітній простір реалізуються найбільш актуальні процеси та розв'язуються проблеми й запити сучасної цивілізації, серед яких одне з перших місць належить проблемі розвитку особистості [241].

У широкому розумінні поняття «середовище» – то є сукупність умов, котрі забезпечують розвиток, соціалізацію та професійне становлення людини. Під навчально-професійним середовищем науковці (В. Кремень [241], В. Огнев'юк [382] та інші) розуміють стиль і спосіб функціонування конкретного освітнього закладу або декількох установ одного типу. У такому випадку *навчально-професійне* середовище становить сукупність матеріальних і просторово-предметних чинників, соціальних і морально-психологічних компонентів, інформаційно-технологічних ресурсів. Якщо мати на увазі середовище одного освітнього закладу, то таке середовище називають локальним освітнім середовищем.

*Локальне освітнє середовище* – то є функційний і просторовий комплекс, об'єднання суб'єктів освіти, це єдність просторово-предметних і соціально-педагогічних компонентів, коли кожен такий суб'єкт здійснює свою діяльність, використовуючи просторово-предметні елементи цього середовища. Якість такого середовища визначається якістю просторово-предметного змісту, якістю відносин, якістю зв'язків між елементами середовища [117].

Поряд із терміном «навчально-пізнавальне середовище», вживаються й такі, як «інформаційний простір», «навчально-інформаційне середовище», «інформаційне поле».

Інформаційний простір – світ, у якому живе людина, тобто об'єктивна й суб'єктивна реальність. Об'єктивна через те, що вона існує

незалежно від людини, формується як результат життєдіяльності всього людства.

*Навчально-інформаційне середовище* – то є частина інформаційного простору, найближче стосовно індивіда інформаційне оточення, сукупність умов, у яких здійснюється його діяльність. Вид цієї діяльності визначає характер інформаційного середовища: якщо ця діяльність є освітньою, то й середовище буде інформаційно-освітнім. Отже навчальна (освітня) діяльність здійснюється в навчальному інформаційному середовищі окремої дисципліни (предмета), закладу вищої освіти. Навчально-інформаційне середовище, – відзначають дослідники, – на відміну від інформаційного простору, вимагає спеціальних заходів щодо свого створення [109].

Виділення навчально-інформаційного середовища як сегмента освітнього середовища дає змогу припуститися думки про необхідність виокремлення навчально-інформаційної діяльності як самостійного виду діяльності. Навчально-інформаційна діяльність не тільки має прикладний характер – виступає в якості умови успішності навчальної й наукової діяльності, але й набуває самостійного значення – розвиває певні особистісні якості, потребує наявності специфічних знань, умінь: уміння працювати з інформацією (знання методів пошуку, зберігання, оброблення, систематизації, аналізу, оцінювання інформації).

Іншою характерною особливістю навчально-інформаційної діяльності є те, що вона лише містить потенційні можливості для засвоєння інформації, проте індивід повинен уміти отримати, виокремити цю інформацію, перевести її в особисте знання шляхом навчання.

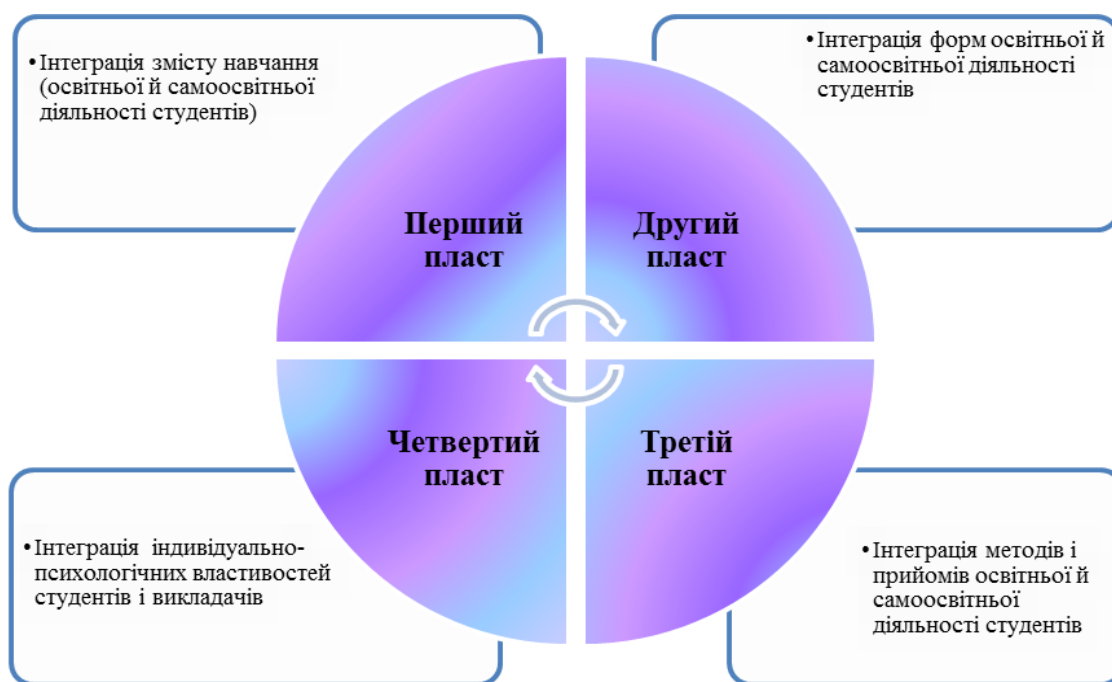
У навчально-інформаційному середовищі розгортаються процеси інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності студента. Ця інтеграція охоплює декілька пластів:

- 1) *пласт інтеграції змісту навчання;*
- 2) *пласт інтеграції форм освітньої й самоосвітньої діяльності;*

3) *пласт інтеграції методів і прийомів освітньої й самоосвітньої діяльності студентів;*

4) *пласт інтеграції індивідуально-психологічних властивостей студента (студентів) і викладача (викладачів) (див. рис. 2.3.).*

Перш, ніж висвітлити психолого-дидактичні особливості розвитку автономності на рівні кожного з указаних пластів, деталізуємо власне ті аспекти й контексти, котрі є спільними для всіх пластів інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності студентів.



**Рис. 2.3. Пласти інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності студентів**

Важливими для всіх пластів інтеграції, а відтак – для розвитку автономності студента в інтегративному просторі – є положення про те, що:

- інтегративний освітній простір – система соціально-педагогічного порядку, створювана як засіб для досягнення мети – якісної підготовки сучасного спеціаліста, якому притаманними є цілісний професійний світогляд і професійні компетентності, який виявляє професійну гнучкість

і мобільність, здатний до швидкої адаптації, до перманентних змістових і технологічних змін;

- інтегративний освітній простір – цілісна система, котра складається з елементів, частин, котрі перебувають у нерозривних зв'язках між собою, утворюючи тим самим її структуру як ціле, що характеризується аспектом стану й аспектом руху, розвитку та саморозвитку;

- інтегративний освітній простір характеризується своїми функціями, через які вищий навчальний заклад (заклад вищої освіти) включається до більш складної системи – регіонального освітнього простору, національного освітнього простору, світового освітнього простору;

- інтегративний освітній простір вищого навчального закладу (закладу вищої освіти) є відкритою соціальною системою, яка здійснює активну взаємодію з іншими соціальними інститутами, з одного боку, і забезпечує різноманіття взаємин його суб'єктів у цьому просторі, з іншого боку;

- інтегративному освітньому простору закладу вищої освіти властива ієрархічність будови, яка залежить від ступеня взаємозв'язку його компонентів і кластерів-підпросторів;

- проектування інтегративного освітнього простору вищого навчального закладу (закладу вищої освіти) у системі забезпечення якості професійної підготовки базується на об'єднанні й посиленні ресурсів, наявних у розпорядженні закладу й інших його суб'єктів;

- інтегративний освітній простір сприяє більш широкому й активному використанню потенціалу закладу в регіональному розвитку системи педагогічної освіти, упровадженню навчальних, методичних, наукових розробок, спрямованих на підвищення якості професійної підготовки в цілому [467].

Надалі висвітлимо особливості інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності студентів за виокремленими пластами.

**Перший пласт інтеграції – інтеграція змісту освітньої й самоосвітньої діяльності студентів** – аналізуємо, спираючись на науковий доробок вітчизняних дидактів, котрі досліджують проблеми трансформації змісту навчання у вищій школі.

У дидактиці вищої школи популярними є декілька визначень змісту освіти, найбільш вживаним є таке: зміст освіти – науково обґрунтована система дидактичного й методично сформованого навчального (освітнього) матеріалу для різних освітніх й освітньо-кваліфікаційних рівнів ([210], [281], [563]). Нормативний компонент змісту освіти визначають відповідні державні стандарти освіти, а вибіркового компонента визначається вищими навчальними закладами (закладами вищої освіти), спираючись на чинні освітньо-професійні програми підготовки, структурно-логічні схеми підготовки спеціалістів, програми навчальних дисциплін, інші нормативні акти органів державного управління освітою та вищого навчального закладу (закладу вищої освіти).

Задля забезпечення інтеграції змісту освітньої й самоосвітньої діяльності студентів у вищій школі варто зважати на такі загальні вимоги, як вимога відповідності змісту освіти актуальним потребам суспільного розвитку, із якого випливає необхідність включати до змісту освіти не тільки знання та формування вмінь, але й певні фрагменти, котрі забезпечують відбиття досвіду творчої діяльності людства й досвіду особистісного ставлення до системи загальнолюдських цінностей; вимога єдності змістової та процесуальної сторін навчання, яка, зокрема, означає єдність змісту навчальної дисципліни, а також єдність способів засвоєння змісту та їхню відповідність цьому змісту; принцип структурної єдності змісту освіти на різних її рівнях та ін.

Залишаються чинними й у теперішній час вимоги деідеологізації змісту освіти (утвердження загальнолюдських цінностей, професійна спрямованість змісту освіти), етнізації змісту освіти (урахування національних досягнень під час укладання змісту як гуманітарних, так і

природничо-наукових, фізико-технічних дисциплін), активного використання міжпредметних зв'язків з метою посилення світоглядного змісту навчального (освітнього) процесу, індивідуалізації й диференціації змісту освіти (використання можливостей багатоваріантності програм, упровадження елективних курсів тощо), максимальної практичної, професійної спрямованості змісту освіти, орієнтації змісту навчання на забезпечення можливостей самостійності, саморозвитку й самовдосконалення особистості студента протягом навчання у вищому навчальному закладі (закладі вищої освіти), підвищення персональної відповідальності кожного студента за результати власної навчально-пізнавальної діяльності.

Певні науковці ([269], [467]) наголошують, що про інтегративні процеси в змісті навчання можемо вести мову, якщо наявними є такі положення:

1. Інтеграція будується як взаємодія різнорідних, раніше розрізнених елементів. Лише наявність різнорідних елементів робить можливим виникнення якісно нових станів: ця ознака відбиває головне протиріччя інтегративного процесу, яке визначає його розвиток. У різних формах ця суперечність виявляється по-різному: за наявності взаємодії різнопредметних знань – як комплексність або диференційованість; за наявності об'єднання знань різного рівня узагальненості – як загальне й часткове; за наявності переходу понять у знакову форму – як зміст і форма; за наявності інтеграції знань і способів їхнього застосування у вигляді систематизації окремих понять, об'єднання розрізнених умінь у цілісну структуру діяльності – як частина й ціле.

2. Інтеграція пов'язана з кількісними та якісними перетвореннями змістових елементів, що взаємодіють. «Інтеграція – це процес становлення цілісності». Процес об'єднання в ціле, неухильно пов'язаний із певними перетвореннями раніше розрізнених елементів. На це вказують поняття, через які зазвичай розглядається інтеграція: «наближення», «узгодження»,

«асиміляція», «взаємопроникнення». У процесі інтеграції відбувається поступова зміна окремих елементів, вони включаються до більшої кількості зв'язків.

3. Інтеграційний процес має свою основу, свої підстави. У роботах сучасних філософів освіти показано, що за умови інтеграції важливим є визначення єдиної підстави для об'єднання різнорідних елементів знання, пошук й обґрунтування критеріїв єдності різних множин. Основа інтеграції може визначатися спільними ідеями, засобами, прийомами, спільністю структур різних видів діяльності, спільністю ознак і властивостей різних об'єктів.

4. Інтегративний процес має власну структуру, має властивості ділення. У ньому можна виокремити відносно відособлені й разом із тим супідлеглі між собою етапи, додання яких породжує *якісні й кількісні зсуви змісту*, – ущільнення, укрупнення, концентрація різних способів дій і подібне [467].

Для **другого пласту – пласту інтеграції форм освітньої й самоосвітньої діяльності студентів** – суттєвими є саме ті новації, котрі зараз апробуються у практичній діяльності вітчизняних вищих навчальних закладів (закладів вищої освіти) і в організації самоосвітньої діяльності суб'єктів навчального (освітнього) процесу.

Традиційна лекційно-семінарська система навчання, яка від появи перших європейських університетів базувалася на дієвості таких форм навчання, як лекція, семінар, практичне заняття, колоквіум, лабораторне заняття доповнюється нині комбінованим (змішаним) навчанням, інтерактивним навчанням, так званим «перевернутим навчанням». Традиційні форми набувають нового забарвлення, модифікуються відповідно до сучасних вимог.

Безсумнівними перевагами лекційної форми навчання залишаються:

- можливість для лектора-викладача подати навчальний (освітній) матеріал на високому науковому рівні викладання, апелювати як до сучасних наукових здобутків, так і до світоглядних позицій;
- значний обсяг систематизованої й методично опрацьованої викладачем сучасної наукової інформації;
- доказовість й аргументованість суджень, що висловлюються;
- достатня кількість переконливих фактів, прикладів, текстів і документів, на основі яких укладається зміст лекційного матеріалу;
- ясність викладення думок та активізація мислення тих людей, які сприймають лекційний матеріал, формулювання питань для подальшої самоосвітньої діяльності з тих питань, які обговорюються під час лекції;
- аналіз різних поглядів, різних точок зору в розв'язуванні проблем;
- акцентування уваги студентів на головних думках і положеннях, формулювання висновків;
- роз'яснення під час лекції нових для студентів термінів, назв;
- надання студентам можливості слухати, осмислювати й коротко записувати інформацію;
- використання дидактичних матеріалів і технічних засобів;
- застосування (за наявності потреби) додаткових матеріалів – тексту, конспекту, блок-схем, креслень, таблиць, графіків, ІТ-технологій.

О. Дубасенюк і М. Осадчий виділяють наступні типи лекцій у вищій школі: інформаційна, проблемна, лекція-дискусія, лекція-бесіда, лекція з розглядом конкретних педагогічних, виховних, задачних ситуацій, лекція-діалог, лекція зі зворотним зв'язком, лекція прес-конференція, лекція-експеримент, лекція-візуалізація та ін. Разом із тим кожен тип лекції передбачає поетапне управління навчальною (освітньою) діяльністю



студентів, яке побудоване у вигляді системи задач і передбачає формування відповідних умінь [148].

Поширення в сучасному навчальному (освітньому) процесі вищої школи як на лекціях, так і на практичних і семінарських заняттях набувають різноманітні форми ігрової імітації. Імітаційно-ігровий підхід набуває популярності в навчальному процесі вищих навчальних закладів (закладів вищої освіти) із середини 80-х років минулого століття у вигляді застосування різноманітних ділових ігор. Нині більш розповсюдженим є термін «гейміфікація» (або ігрофікація, від англ. gamification, геймізація) – застосування підходів, характерних для комп'ютерних ігор, і програмних інструментів для неігрових процесів. Основний принцип гейміфікації, – це забезпечення отримання постійного, вимірного зворотного зв'язку від гравців-користувачів, що забезпечує можливість динамічного коригування його поведінки.

Основні аспекти гейміфікації:

*динаміка* – використання сценаріїв, що вимагають уваги користувачів і реакції в реальному часі;

*механіка* – застосування сценарних елементів, характерних для геймплея, таких, як віртуальні нагороди, статуси, віртуальні товари;

*естетика* – створення загального ігрового враження, що сприяє емоційній залученості користувача;

*соціальна взаємодія* – широкий спектр технік, що забезпечують взаємодію користувачів, характерну для ігор.

**Третій пласт** інтеграції, який дає змогу здійснити розвиток автономності студента – *пласт інтеграції методів і прийомів освітньої й самоосвітньої діяльності*.

Як відомо, методи навчання у вищій школі визначаються дидактами як оптимальні шляхи (способи) досягнення мети та завдань навчання, опанування змісту професійної підготовки студентів. Педагоги зазначають, що методи навчання виступають способами взаємопов'язаної діяльності

учителів й учнів, викладачів і студентів, що спрямовані на досягнення цілей освіти, виховання й розвитку суб'єктів у ході навчання (Ю. Бабанський [29], С. Гончаренко [116]). Також методи навчання визначаються як:

- важелі руху змісту навчального (освітнього) матеріалу;
- упорядкована сукупність методичних прийомів, операцій, дій, за допомогою яких здійснюється організація навчання суб'єктів;
- форма розвитку й саморозвитку пізнавальної діяльності учнів чи студентів;
- способи навчальної роботи педагога й учнів або студентів.

Серед розмаїття класифікацій методів навчання, які застосовуються у вищій школі (див. рис. 2.4.), увагу привертає класифікація українського дидакта І. Кобиляцького, який писав про те, що всі методи навчання, котрі використовуються у практиці роботи вищих навчальних закладів (закладів вищої освіти), можна поділити на дві великі групи: методи теоретичні і практичні [210].

Найчастіше в навчальних посібниках з педагогіки вищої школи наводиться класифікація методів Ю. Бабанського з певними доповненнями, котрі стосуються практики навчання у вищих навчальних закладах (закладах вищої освіти). Наприклад, цією класифікацією послуговуються автори «Лекцій з педагогіки вищої школи» (загальна редакція В. Лозової [281]). «Використання нових методів у педагогіці є досить специфічним, – зауважує В. Ледньов. – Більше того, треба розробити не тільки специфічні аспекти використання зазначених методів, а й нові загальні аспекти їхньої методології. До останнього часу ця сторона справи незаслужено залишалася поза увагою педагогів» [271, с. 7].



**Рис. 2.4. Основні підстави для класифікації методів навчання у вищій школі**

На нашу думку, швидкозмінним реаліям навчального (освітнього) процесу в сучасній вищій школі більше відповідає класифікація методів І. Лернера [275], М. Скаткіна [482], М. Махмутова [348], В. Краєвського [236]. Її можна застосовувати як основну для педагогіки вищої професійної освіти. Автори цієї класифікації виходили з того, що в ідеалі метод навчання – то є спосіб проектування педагогом пізнавальної діяльності учня, студента. Для студента процес пізнання основ своєї професії також скеровується методами навчання – методи забезпечують відповідне спрямування думок, за допомогою методів пропонується та чи інша інформація, методи ведуть студентів до розуміння певних закономірностей, створюють розумову, інтелектуальну напругу, яка втілюється у пізнавальний, науково-пізнавальний пошук, спонукають виявляти ті чи ті якості, певні властивості особистості тощо.

Оскільки успіх навчання значною мірою залежить від спрямованості й зовнішньої активності суб'єктів навчання, характеру їхньої діяльності, то

саме характер цієї діяльності, міра самостійності суб'єктів навчального (освітнього) процесу в навчально-пізнавальній (а відтак – в освітній і самоосвітній) діяльності, вияв творчих здібностей і мають, на думку вчених, слугувати важливим критерієм вибору методу. Оптимальною з точки зору багатьох науковців видається класифікація методів, у якій запропоновано вирізнити п'ять груп методів навчання:

– пояснювально-ілюстративний метод: суть його полягає у повідомленні інформації різними засобами, поясненні змісту, роз'ясненні теоретичних положень, зв'язку з тим матеріалом, який вивчався раніше (або в інших навчальних курсах) з опорою на ілюстративний, демонстраційний матеріал, формулюванні висновків, закріпленні нового знання та його застосуванні; у практиці роботи вищої школи найчастіше такі методи застосовуються під час лекцій, коли подача лекційного матеріалу здійснюється у супроводі слайдових презентацій;

– репродуктивний метод: критерієм цього методу є правильне відтворення (репродукування) знань суб'єктами навчального (освітнього) процесу (студентами); міцність засвоєння забезпечується багаторазовим повторенням знань; діяльність педагога (викладача) полягає в розробленні й повідомленні зразка, а діяльність учнів або студентів – у виконанні дій за зразком; застосовуються репродуктивні методи найчастіше під час практичних або лабораторних робіт у вищій школі;

– проблемний виклад матеріалу: суть цього методу полягає у створенні проблемних ситуацій, застосуванні завдань проблемного характеру, які розв'язуються викладачем або студентами та викладачем спільно; ці методи можуть застосовуватись як під час лекцій, так і на семінарських заняттях або практичних заняттях у вищій школі – реалізується цей метод в основному як евристична розповідь або лекція, словесний опис здійсненого дослідження: перед студентами розгортається певна проблема в усіх її протиріччях, висувається гіпотеза, послідовно

аналізуються й систематизуються дані, здійснюється пошук доказів гіпотези, формулюються висновки;

– частково-пошуковий (евристичний) метод, характерними ознаками якого є самостійне здобуття знань; викладач організовує пошук нових знань за допомогою різноманітних засобів; студенти самостійно або за опосередкованого керівництва розмірковують, розв'язують пізнавальні задачі та проблемні ситуації, аналізують, порівнюють, роблять висновки;

– дослідний метод полягає в тому, що викладач разом зі студентами визначає навчальну (освітню) проблему; студенти самостійно знаходять потрібну інформацію й визначають засоби та способи досягнення результатів; навчальний (освітній) процес характеризується високим і стійким пізнавальним інтересом, високим рівнем інтелектуальної діяльності, причому на кожному наступному занятті міра активності й самостійності діяльності тих, хто навчається, зростає [275].

На наш погляд, у площині інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності студентів варто також активізувати методи проблемного навчання, застосування яких у практиці роботи вищих навчальних закладів (закладів вищої освіти) нараховує більше двох століть. Теоретичне підґрунтя для виокремлення цих методів в окрему групу створене працею К. Вергасова «Проблемне навчання у вищій школі» [78]. Нині серед вітчизняних дидактів не існує однастайності щодо виокремлення методів проблемного навчання в загальних класифікаціях, однак ми поділяємо позицію, сформульовану свого часу С. Гончаренком, який указував, що проблемний виклад навчального (освітнього) матеріалу повинен посісти чільне місце як у практиці роботи загальноосвітніх (закладах загальної середньої освіти), так і у практиці роботи вищих навчальних закладів (закладів вищої освіти) [116].

Відомий дидакт Ю. Бабанський наголошував на тому, що задля оптимізації будь-якого методу або групи методів навчання необхідно враховувати наступне:

1. Кожен із методів навчання орієнтований на розв'язання певного кола дидактичних завдань, але побічно сприяє вирішенню й інших завдань.

2. Необхідно оцінювати можливості кожного метода навчання, знати його сильні й слабкі сторони, та обирати на цій основі їхнє оптимальне поєднання.

3. Уявлення про оптимальний комплекс методів завжди є конкретним, те, що для одних умов є вдалим, ефективним, для інших умов, іншої теми або іншої форми навчальної роботи може стати неприйнятним.

4. Для здійснення оптимального вибору методів навчання, їхнього ефективного сполучення необхідно знати всі наявні у педагогіці методи, їхні цілісні класифікації (щоб було із чого вибирати).

5. Чим більш чітким є уявлення про методи, чим більш різностороннім є спілкування суб'єктів навчальної (освітньої) діяльності, чим глибшими є знання педагога своєї навчальної дисципліни, свого предмета, тим більш оптимальним буде комплекс вибраних методів [29].

Інтеграція освітньої й самоосвітньої діяльності студентів здійснюється не лише на рівні змісту навчання, методів і прийомів навчальної (освітньої) діяльності, – **інтегруються й особистісні новоутворення**, котрі безпосередньо впливають на розвиток автономності (четвертий пласт).

Сучасні «... інноваційні прагнення, не забезпечені світоглядно й поведінково, – пише Ю. Турчанінова, – не тільки, як правило, безрезультативні, але часом і просто небезпечні – вони дискредитують ідеї ...» [538]. Міцне методологічне підґрунтя, про яке йшлося у першому розділі дисертації, забезпечує спосіб розуміння того, що відбувається в освітніх взаємодіях й освітніх процесах, визначає основні напрями їхнього проектування й організації, знімає тривожність і неадекватні очікування щодо їхніх результатів, допомагає ставити реалістичні цілі, пропонує систему понять й уявлень, через які новітні явища могли б бути осмислені, зрозумілі й описані. Як бачимо, теоретико-методологічний компонент,

котрий знаходиться між світоглядним вибором і соціальним механізмом поведінки, дає змогу зберегти упорядкованість підстав за наявності необхідності забезпечити високий ступінь невизначеності як умови творчого пошуку.

Особистісні новоутворення, так само, як і суто дидактичні новації спираються на знання викладачем своїх прав та обов'язків, що сприяє використанню їх у повному обсязі, забезпечує створення у вищому навчальному закладі (закладі вищої освіти) атмосфери високопродуктивної праці, взаємної поваги між викладачами та студентами, викладачами й керівним складом. Інтеграція освітньої й самоосвітньої діяльності саме на рівні четвертого пласту уможлиблюється лише в тому випадку, якщо викладач активує резерви власної педагогічної культури. Як відомо, педагогічна культура має дві форми вияву: статичну й динамічну. Статична форма відображає її як наявний рівень, який забезпечує подальший розвиток. Динамічна форма педагогічної культури виявляється в розвитку вміння реагувати на ті зміни, що відбуваються в навколишній дійсності, удосконалювати себе відповідно до умов довкілля, використовуючи набуту систему педагогічних цінностей, що відповідає більш високим (конструктивному, евристичному, творчому) рівням культури. Завдяки динамічній формі у процесі педагогічної діяльності створюються умови для розвитку особистості та її педагогічної культури. Вищим ступенем педагогічної культури, її виявом у реальному житті є педагогічна майстерність викладача, котра може сприйматися як синтез розвиненого психолого-педагогічного мислення, професійно-педагогічних знань, навичок, умінь й емоційно-вольових засобів виразності, котрі у взаємозв'язку з якостями особистості педагога надають йому змогу успішно вирішувати різноманітні навчально-виховні (освітні) завдання. Специфіка педагогічного процесу, його структура та зміст стають спонукальними причинами появи майстра, який реалізує на практиці функції розвитку, навчання й виховання людей. Педагогічна майстерність,

у свою чергу, є складною структурою, що має, як мінімум, чотири підсистеми:

- 1) знання предмета;
- 2) педагогічна творчість;
- 3) педагогічний стиль;
- 4) педагогічна технологія [448].

Якщо педагогічна культура й педагогічна майстерність – то є певні новоутворення у структурі особистості викладача вищої школи, то професійне самовизначення – новоутворення у структурі особистості студента. Відомо, що самовизначення молодій людині може здійснюватися в різних смислових просторах, хоча визначальне значення для життєдіяльності особистості має екзистенційне. Сенса екзистенційного самовизначення – прийняття такої системи цінностей, яка піднімає життєву активність суб'єкта на рівень стратегії життя.

Самовизначення особистості безпосередньо розвивається в актах самодіяльності. Самодіяльність виступає як вільна й самоспрямована діяльність, що визначає та змінює самі способи діяльності. В умовах самодіяльності людина не обмежується відтворенням діяльності, а націлена на їхній розвиток, творчість. Конститувальною основою творчої людини є її свобода. Виникаючи як засіб, свобода породжує багатий світ людської діяльності, у якому вона сама стає вищою метою, перш за все, у сфері культури – у міру того, наскільки вона виступає як джерело творчості. Творчість долає супротив матеріалу, розумову інерцію, власні звички, природні або набуті вади. Людина як вільна, творча істота розкриває ті можливості універсуму, котрі можуть виявитися у створюваній нею реальності. Творча сторона людини дає змогу осмислювати буття та власний розвиток як самотворення [402].

У контексті розуміння особливостей організації навчальної та дослідної діяльності студентів важливо враховувати компонентний склад зовнішньої структури навчальної (освітньої) діяльності: навчальна



мотивація, навчальні завдання у певних ситуаціях (у різних формах завдань); навчальні дії; контроль, що переходить у самоконтроль; оцінка, що переходить у самооцінку.

В автономній діяльності свобода як можливість вибору (форм, змісту навчання, методів навчання) зберігає своє ціннісне значення не тільки у вигляді формального вибору, але на рівні життєвої домінанти. Навчальна необхідність – це завжди усвідомлена та пізнана необхідність, оскільки саме поняття «навчання» передбачає, що суб'єкт знає і розуміє його внутрішнє ціннісний зміст.

Свобода – то є міра необхідності, міра, задана іманентними ціннісними підставами, захід, необхідний завдяки внутрішньому саморозвитку, оскільки осмислити нескінченну смислову міць духовної свободи можна лише за наявності певної межі. Свобода існує завдяки зв'язку з умістом необхідності, а цей зв'язок здійснюється добровільно, у силу внутрішніх спонукальних причин і дякуючи цьому є міцною й дієвою. Свобода сама по собі, задля свого змістового збагачення, вільно вважає необхідність виходячи із загального родинного, ціннісного змісту. Свобода – онтологічна та ціннісна основа самодетермінації суб'єкта (Л. Перевозчикова [402]).

Свобода тлумачиться не тільки як психологічний і соціальний феномен. Вона є виявом глибинної сутності універсуму, необхідною передумовою переходу потенції небуття у потенцію буття, тотальною характеристикою становлення буття, фундаментальним чинником єдності й самооновлення світу й людини. У гуманістичній ціннісній системі підкреслюється суб'єктивно діяльний аспект свободи. Свобода – то є здатність людини самовизначатися у своїх діях. Тому самодетермінація в автономній діяльності особистості виявляється, перш за все, як її вільне самовизначення. Самовизначення – то є певна загальна форма реалізації продуктивно-творчих сил особистості: мислення, уяви, волі, віри й т. ін. Самовизначення – то є одночасно й процес, і результат вибору особистістю

своєї життєвої позиції, із використанням конкретних засобів свого самоздійснення за наявності певних соціальних обставин.

Шляхом інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності досягається ефект автономізації та сформованості в студентів основних компетентностей:

1) здатність продемонструвати знання основ та історії базових дисциплін;

2) здатність правильно використовувати методи й технічні навички в межах конкретної дисципліни, що передбачає підвищену увагу до організації різного роду практичних занять і самостійної роботи студентів;

3) здатність сприйняти нову інформацію в обраній професійній сфері й надати її тлумачення (ця вимога забезпечується великим об'ємом загальнонавчальних дисциплін, що дають змогу випускнику легко орієнтуватися в обраній сфері, а також у майбутньому продовжити свою освіту за суміжними напрямками підготовки);

4) уміння продемонструвати розуміння загальної структури професійного інформаційного поля та зв'язків між його частинами (формування автономності здійснюється через такі форми активності, як дистанційні спецсемінари, практики, письмові роботи);

5) здатність оцінити якість досліджень та інформації у певній предметній галузі, розуміти й використовувати методи критичного аналізу розвитку теорій, що забезпечується вивченням спеціальних дисциплін, у тому числі й дисциплін за вибором студентів, які вивчаються дистанційно або шляхом очно-комбінованого навчання;

6) здатність здійснювати професійну діяльність в швидкоплинному інформаційному полі.

Серед особистісних властивостей студента особливе місце займають креативність, ініціативність, підприємливість, здатність самостійно вирішувати проблеми, уміння працювати у творчій групі, ставити й вирішувати завдання саморозвитку.

Автономність як педагогічне (психолого-педагогічне) явище є спонукальною підставою для розвитку відповідних особистісних якостей:

1) когнітивні (пізнавальні) якості – уміння відчувати навколишній світ, ставити питання, відшукувати причини явищ, позначати своє розуміння або нерозуміння питання;

2) креативні (творчі) якості – натхненність, фантазія, гнучкість розуму, чуйність до протиріч; розкутість думок, почуттів, рухів; прогностичність; критичність; наявність своєї думки та ін.;

3) методологічні якості – здатність усвідомлювати цілі навчальної (освітньої) діяльності й уміння їх пояснити, уміння поставити мету й організувати її досягнення, здатність до нормотворчості, рефлексійне мислення, самоаналіз і самооцінка;

4) комунікативні якості, пов'язані з необхідністю взаємодіяти з іншими людьми опосередковано (у мережі) або безпосередньо, з об'єктами навколишнього світу та його інформаційними потоками; уміння знаходити, перетворювати та передавати інформацію; виконувати різні соціальні ролі в групі й колективі, використовувати сучасні телекомунікаційні технології (електронна пошта, Інтернет) та ін.;

5) світоглядні якості, котрі визначають емоційно-ціннісні установки студента, його здатність до самопізнання й саморуку, уміння визначати своє місце й роль у навколишньому світі, у сім'ї, у колективі, у природі, державі, національні та загальнолюдські прагнення, патріотичні якості особистості, здатність до толерантності й т. ін.

Цей перелік груп якостей спирається на цілісне уявлення про студента як про індивіда, що має фізичну, емоційну й інтелектуальну складові, а також ціннісну, духовно-моральну основу життєдіяльності.

Отже, аналіз психолого-дидактичних особливостей розвитку автономності студентів в умовах інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності в сукупності з вивченням інтеріоризаційних механізмів наближує нас упритул до розроблення власної авторської концепції

розвитку автономності студентів, сутність якої ми висвітлюємо в наступному підрозділі роботи.

### **2.3. Концепція розвитку автономності студентів вищої школи в середовищі інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності**

#### **2.3.1. Вихідні концепти й концептуальні положення розвитку автономності студентів**

Розроблення концепції розвитку автономності студентів здійснюється нами за урахування особливостей функційної взаємодії структурних компонентів системно-дидактичного забезпечення (нормативно-правового, цільового, змістового, дидактичного, технологічного), призначених для здійснення системного, поетапного засвоєння суб'єктами освітньої діяльності дидактичних одиниць у процесі вивчення дисциплін спеціальності відповідно до Державного освітнього стандарту.

На разі пригадаємо, що в широкому потрактуванні концепція – це єдиний, визначальний задум; у науковій літературі концепція визначається як система поглядів, котрі спричиняють те чи те розуміння явищ, подій, яка є детермінантою щодо істотних закономірностей, принципів розгортання або функціонування явищ. Вітчизняний філософ Ю. Сурмін, вивчаючи механізми наукової діяльності, пише про те, що головне призначення концепції полягає в інтеграції певного масиву знання, у прагненні використовувати його для пояснення, пошуку закономірностей: «проходячи через горнило перевірки фактами, концепція уточнюється як за змістом, так і з погляду її пізнавальних меж. Разом із тим вона може й не витримати випробування практикою й бути знехтуваною. Особливо часто це відбувається на тих етапах розвитку науки, коли потреба у поясненні об'єктів зумовлює виникнення розмаїття концептуальних підходів, які інтегрують знання й дають більш-менш коректні пояснення» [505, с. 38].

Теоретико-методологічною основою концепції розвитку автономності студентів є синергетичний і компетентнісний підходи (див. перший розділ цієї праці), основні положення теорії особистісно орієнтованого навчання, ідеї активності особистості в освіті, котрі покликані забезпечити формування у процесі навчання автономності сучасної молоді людини.

У розробленні та змістовому наповненні концепції розвитку автономності студентів у середовищі інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності ми спираємося на декілька *концептуальних ідей*.

1. **Ідея системного комунітаризму** (від англ. community – спільнота, співдружність): дослідження автономності як цілісної системи, що складається із взаємозв'язаних компонентів-складників, поєднується з ідеями включеності суб'єкта в різні види діяльності; знання про об'єкт у цілому, його властивості, структуру домінує над знаннями про його часткові складники; розгляд компонентів-складників автономності з позиції системоутворювальних зв'язків, ієрархічних відносин, структурно-функційних характеристик (спираємося на ідеї В. Ледньова [271], В. Лозової [281], В. Лугового [288], Л. Хомич [583] та інших).

Динаміка систем виявляється дихотомічно (В. Ледньов [270]): рух системи є, по-перше, її функціонування, її діяльність і, по-друге, її розвиток – виникнення, становлення, еволюціонування, руйнування, перетворення; відповідно цьому адекватне уявлення про складно-динамічні системи вимагає трьох площин їх дослідження – предметної, функційної та історичної. Саме ці три площини дослідження систем мають бути визнані як необхідні й достатні методологічні компоненти реалізації системного підходу як цілого, наполягає В. Ледньов [271].

Огляд результатів зарубіжних досліджень показує: якщо сконцентрувати дослідницьку увагу на характері зв'язків, котрі існують між елементами системи, а не на самих частинах, то відкривається вражаючий факт. Системи, котрі складаються з двох частин абсолютно

різної природи, що мають абсолютно несхожі функції, підкорюються одним і тим же загальним законам організації. Їхня поведінка залежить не від природи й властивостей утворюючих її частин, а від того, як ці частини з'єднані між собою. Саме тому можна прогнозувати поведінку систем, навіть, якщо в нас немає детальних знань про їхні частини» (Дж. Коннор [528]). Структура такої системи визначається взаємозв'язком складових її частин (компонентів).

Якщо аналіз явищ і процесів із позиції системності не є новітнім словом у науці, то ідеї комунітаризму недостатньо активовані у вітчизняному науковому просторі. «Комунітаризм» – то є спільна назва теоретичних підходів, котрі виникають у США наприкінці 80-х років минулого століття, які підкреслювали значення поняття «спільнота», застосовуючи його у процесі аналізу та критики сучасних суспільств. Від початку термін застосовується у політичній філософії, соціології, пізніше – у віковій і педагогічній психології, а пізніше й у педагогіці. Особистість із позиції комунітаризму розуміється або як суспільна конструктивна істота, або як «атомістичний індивід». Саме із течії комунітаризму ми запозичуємо ідею про те, що абсолютної автономності не існує («Наголос на автономність індивіда розглядається як докір лібералізму» [59, с. 157]). У межах комунітаризму активно обговорюється питання про те, чи можуть ідеї справедливості та права обґрунтовуватись і здійснюватись без урахування існуючих у суспільстві уявлень про повноцінне життя особистості, що спростовується комунітаризмом. Отже, у *концепції розвитку автономності саме системний комунітаризм є домінуючою ідеєю.*

**2. Ідея контекстно-предметного навчання:** психолого-педагогічне забезпечення особистісно-сміслового включення студента в освітню діяльність; послідовне динамічне моделювання цілісного змісту, форм й умов майбутньої професійної діяльності; діалектичність змісту навчання; провідна роль активності особистості в діяльності; органічне

поєднання нових і традиційних педагогічних технологій; єдність навчання й саморозвитку; відкритість; діяльність учіння й викладання виявляються контекстними щодо соціальних умов розвитку суспільства (О. Дубасенюк [148], І. Бех [46], А. Вербицький [76], В. Кузьменко [253], А. Нісімчук [379] та інші).

Один із засновників контекстного навчання А. Вербицький у своїй монографії пише про те, що до контекстного навчання теоретичне знання уперше стає для студента осмисленим, перетворюючись із «культурних консервів», придатних лише для складання іспитів, на живе знання, на орієнтовну основу майбутньої професійної діяльності, яка формується «тут і тепер» у модельованих ситуаціях компетентних предметних дій і вчинків. Тим самим студент нібито «розгортається» із минулого через сьогодення в майбутнє, діє в цілісному просторово-часовому контексті «минуле – сьогодення – майбутнє». Він розуміє, що було («стало», зразки теорії і практики), що є (пізнавальна діяльність, яку він виконує) і що буде (що саме моделюється в ситуаціях професійної діяльності). Усе це мотивує його навчальну (освітню) діяльність, робить її осмисленою та продуктивною [76, с. 43–44].

Вітчизняні вчені (О. Дубасенюк, М. Осадчий [148]) пишуть про те, що головною відмінністю контекстного навчання від традиційного виявляється те, що вже у процесі вивчення окремих курсів, моделюється повний цикл професійного (у їхніх роботах – педагогічного) мислення майбутнього (вчителя) фахівця – від зародження проблемної ситуації, професійної мотивації, постановки професійної (педагогічної) задачі до знаходження способів вирішення проблеми та їх обґрунтування. Далі зміст розгортається у формах лекції, семінарсько-практичних занять, різних форм самостійної роботи [148, с. 74].

У роботах вітчизняних вчених також наголошується, що наукова картина суб'єктів навчального (освітнього) процесу має конкретно-історичний характер і залежить від соціокультурного й історико-

культурного стану суспільного життя, рівня розвитку науки й освітньої системи (зокрема методологічних і психолого-педагогічних принципів організації роботи навчальних закладів (закладів освіти) і навчально-виховного (освітнього) процесу в них, змісту навчання (освіти), навчально-методичного та матеріально-технічного забезпечення тощо); наукова картина світу іманентно інтегрує знання, поняття про навколишній світ і саму себе та надає особистості можливість усвідомити найбільш раціональну для конкретного історичного етапу взаємодію з природою, соціально-економічним життям і розвитком суспільства (В. Кузьменко [253]). Тому контекстно-предметне навчання у вищій школі втілюється у збагачення свідомості студентів інтегрованими знаннями й досвідом на підґрунті усвідомлення, упорядкування й узагальнення, формування усвідомленого світосприйняття, світорозуміння й світовідчуття особистістю самої себе, навколишнього світу та взаємодії з ним.

Основною одиницею змісту контекстного навчання виступає не «порція інформації» або завдання, хоча й їй тут достатньо місця, а проблемна ситуація в усій своїй предметній і соціальній неоднозначності й суперечливості. Завдання сюжетної канви професійної діяльності, що моделюється за допомогою системи навчальних проблем, проблемних ситуацій і завдань, дає змогу перетворити статичний зміст освіти в динамічний рух його розгортання (А. Вербицький [76, с. 44])

3. **Ідея конструктивізму:** використання в освітній і самоосвітній діяльності особистого досвіду та знань задля засвоєння нового знання; одночасне осмислення як окремого явища, так і їх системи у процесі пізнання; інтелектуальні дії є основою створення нового знання, у тому числі – в автономній діяльності; комунікація й соціальна активність індивіда в освітньому процесі безпосередньо впливають на процес пізнання; мотивація – ключ для діяльності пізнання (Н. Морзе [363], О. Савченко [464]). У працях О. Савченко знаходимо поради щодо практичного втілення ідеї конструктивізму: вітчизняна вчена висуває



дидактичні ідеї, котрі нині застосовуються у практиці загальноосвітньої підготовки, і на рівні вищої школи варто послуговуватись рекомендаціями щодо посилення діяльній складовій в кожній освітній галузі; наділяти підвищеною увагою не лише процесуальні компоненти, а й зважати на мотивацію, дотримання вимог наступності [223, с. 36].

О. Цивкунова наполягає: положення, що однією з істотних умов формування навчальної (освітньої) автономності є встановлення міждисциплінарних зв'язків між різними мовними дисциплінами, дає змогу дійти висновку про те, що навчальна (освітня) автономність студента не визначається сумою знань, умінь і навичок у межах кожної окремо взятої навчальної дисципліни, – вона визначається тією єдністю, яка утворюється в свідомості студента, уміннями та знаннями міждисциплінарного характеру, а в іншому випадку перенесення вмінь із дисципліни в дисципліну виявляється надзвичайно ускладненим [596]. Саме тому ідею конструктивізму ми визначаємо як одну з концептуальних.

**4. Ідеї оптимізації й інтенсифікації навчання:** науково обґрунтований вибір колективних, групових та індивідуальних форм навчання, змістово-інформаційної основи у взаємодії та взаємодоповненні (Ю. Бабанський [29], В. Бондар [57], А. Кузьмінський [258], В. Онищук [137], М. Фіцула [563]). Українські педагоги визначають оптимізацію процесу навчання як різновид управління навчальним (освітнім) процесом, що забезпечує оптимальне (найкраще, найдоцільніше за певних наявних умов) функціонування навчально-виховної (освітньої) системи. Оптимізація процесу навчання (освіти) – вибір оптимального варіанта процесу навчання в конкретній педагогічній ситуації [116]. Основними критеріями оптимізації, на думку С. Гончаренка, є результативність і якість розв'язування навчально-виховних (освітніх) завдань; витрати часу й зусиль, що витрачено на їх досягнення. Українським ученим-дидактом визначено, що оптимізація передбачає: формулювання мети й завдань навчання на кожну форму навчання в закладі вищої освіти; відповідність

змісту навчання меті й завданням; вибір доцільного поєднання форм навчальної (освітньої) діяльності (індивідуальна, парна, групова); раціональне поєднання методів навчання; складання плану вивчення розділу, теми та його реалізації; аналіз результатів й оцінювання оптимальності плану [116]. А. Феоктістова, досліджуючи навчальну діяльність студентів вищого військового навчального (освітнього) закладу, надає визначення оптимізації як оптимальному керівництву педагогічною системою, що дає змогу за створення певних заданих умов обирати найкращий керівний вплив із багатьох можливих задля досягнення висунутої мети за мінімальних витрат часу та зусиль для отримання своєчасної й достовірної інформації про стан процесу навчання [554].

Для нашого дослідження також корисною є думка В. Андреева, який у межах концепції оптимізації навчального (освітнього) процесу на основі розвитку творчих і пізнавальних здібностей суб'єктів учіння висуває вимогу стимулювання здатності студентів до організації власної діяльності [13].

Інтенсифікація навчання – не тільки й не стільки педагогічна проблема, що стоїть перед вищою школою, скільки складова стратегічного завдання поєднання сучасних досягнень наукової педагогіки й інформаційно-технічних можливостей: унаслідок зростаючого обсягу інформації за незмінної тривалості термінів навчання виникає необхідність в інтенсифікації всього навчально-виховного (освітнього) процесу у вищому навчальному закладі (закладі вищої освіти), зазначають вітчизняні науковці. Інтенсифікація навчання передбачає досягнення бажаних результатів за рахунок якісних чинників, тобто шляхом напруження, більш ефективного використання розумових можливостей особистості (А. Кузьмінський [258]). Методисти також визначають інтенсифікацію як підвищення швидкості й якості навчання, як обсяг роботи, що виконується у певний проміжок часу. Саме ідея інтенсифікації навчання є однією з основних для розвитку автономності суб'єктів навчального (освітнього)

процесу. А. Кузьмінський, аналізуючи навчально-виховний (освітній) процес вищої школи, пише про те, що упродовж століть суспільство задовольняв екстенсивний, пов'язаний із кількісним, а не якісним збільшенням, розширенням, поширенням підхід до організації навчання (освіти) і навчальної (освітньої) діяльності. Екстенсивне підґрунтя передбачає досягнення бажаних результатів за рахунок кількісних чинників, а саме – збільшення термінів навчання у вищому навчальному закладі (закладі вищої освіти), кількості годин на вивчення окремих навчальних дисциплін тощо [258]. На певних етапах історичного розвитку такий підхід задовольняв потреби суспільства, але з часом він вичерпав свої можливості. Хоча й нині чимала кількість викладачів і керівників схильні до застосування саме екстенсивного шляху розвитку вищої освіти. З розвитком науки, збільшенням обсягу інформації, ускладненням технологій, актуалізацією проблеми продукування інтелектуального потенціалу окремої особистості та спільнот саме інтенсифікація й оптимізація навчального (освітнього) процесу надають вірні орієнтири для забезпечення якості професійної підготовки. До соціально-психологічних резервів інтенсифікації навчання належать також: оптимальне комплектування груп (однорідності – різнорідності різних характеристик студентів) й узгодження в системі «викладач»–«студент».

**5. Ідеї неперервності та функціональної повноти:** цільове, функційне поєднання навчального (освітнього) змісту й технологій його вивчення в закінчені самостійні комплекси-модулі (В. Болубаш [56], П. Юцявичене [642]); взаємодія на функційному рівні всіх пластів інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності у практико-орієнтованому напрямі у вищому навчальному закладі (закладі вищої освіти) (В. Бондар [57], О. Малихін [325]), неперервність навчання й навчального (освітнього) процесу на противагу дискретності. Як визначено в нормативних документах, кредитно-модульна система організації навчального (освітнього) процесу – то є модель організації навчального (освітнього)

процесу, яка базується на поєднанні модульних технологій навчання та залікових освітніх одиниць (кредитів), а модуль – то є задокументована завершена частина освітньо-професійної програми, що реалізується різноманітними видами навчальної (освітньої) діяльності студента. Досконало опанувати дисципліну – означає знати матеріал кожного модуля. Як результат, студент зобов'язаний вчитися регулярно, тому на макрорівні ідеї неперервності навчання реалізуються саме в автономній діяльності. Нова система передбачає й іншу модель організації та здійснення навчального (освітнього) процесу: активацію контрольних механізмів наприкінці засвоєння змісту кожного модуля. Головним мотивом запровадження в навчальний (освітній) процес системи модулів є бажання перетворити процес здобуття знань на послідовний і систематичний, а самі знання на більш глибокі й надійні. Отже, кількість годин, котрі відводяться на вивчення модуля, можуть бути різними. Однак укладачі навчальних робочих планів, відповідні кафедри та викладачі для зручності воліють поділити навчальні дисципліни на модулі таким чином, щоб умовна вага кредиту й кількість годин, що відводяться на вивчення кожного модуля, співпадали.

Оновлення змісту освіти, подолання недоліків у матеріально-технічному забезпеченні вищої школи, активне розроблення українських підручників і навчальних посібників для навчального (освітнього) процесу вищих навчальних закладів (закладів вищої освіти), зорієнтованих на цінності вітчизняної та світової культури, підготовка викладачів до роботи в нових умовах вільного викладання й учіння, забезпечення закладів вищої освіти програмами, що будуються на нових принципах кредитно-модульного підходу, – такими є риси функційної повноти. Водночас навчання у вищій школі сьогодні, зокрема й через запровадження інтегрованих курсів, перейшло на якісно новий рівень існування.

У дидактичному контексті реалізація ідей неперервності та функційної повноти пов'язується із застосуванням електронних

інформаційно-освітніх технологій і з дотриманням певних принципів навчання, котрі виступають в якості певного орієнтира за умови організації навчального (освітнього) процесу на основі комп'ютерно-опосередкованої комунікації й відрізняються від прийнятих у класичній дидактиці.

Сучасна дидактична система освітнього процесу в закладі вищої освіти являє собою інтегровану сукупність предметних навчально-методичних комплексів, що реалізуються на основі загальнонаукового, структурно-функційного та інформаційно-комунікаційного забезпечення. Базовими засобами дидактичної системи, особливо її технологічної складової, є комп'ютер, мережа (локальна, глобальна) і здійснювана на їхній основі комп'ютерно-опосередкована комунікація, зумовлена освітньою діяльністю. Сутність процесу розвитку автономності полягає у поєднанні традиційних методів, засобів й організаційних форм навчання у вищій школі з їхніми електронними аналогами на основі використання електронних інформаційно-освітніх технологій.

Раніше проведені дослідження (В. Биков [48], В. Беспалько [45]) свідчать про те, що освітня діяльність, як правило, здійснюється в межах конкретної освітньої системи, а підвищення ефективності процесу навчання залежить від вибору засобів, методів, форм навчання та контролю, адекватних поставленим цілям і завданням. Виходячи з цього, ідея функційної повноти у процесуальному плані зводиться до повноти дидактичного забезпечення освітнього процесу (В. Бім-Бад [49], В. Бондар [57], І. Зязюн [176]). Концептуально орієнтований контент-аналіз опублікованих матеріалів із цієї проблеми показує, що в науковій і психолого-педагогічній літературі розглядаються й застосовуються такі види забезпечення, як педагогічне, методичне, організаційне, дидактичне, інформаційне, технологічне й їх поєднання – організаційно-педагогічне, інформаційно-методичне тощо. У цьому різноманітті сутність поняття «функційне дидактичне забезпечення» як самостійна категорія не розглядалася. У зв'язку з цим, є потреба в уточненні певних понять.

Поняття «функційність» передбачає, перш за все, необхідність взаємної відповідності цілей, змісту, засобів, методів й організаційних форм навчання, контролю й оцінювання освітньої діяльності. Під функційністю, з одного боку, розуміється цілісність дидактичного забезпечення, а з іншого, – взаємозалежність і взаємодія складових його компонентів.

Як показує аналіз результатів наукових досліджень, виокремлення функційно-дидактичного забезпечення в якості самостійної науково-педагогічної категорії зумовлено комплексним вирішенням питань, пов'язаних із інтеграцією освітньої й самоосвітньої діяльності студентів і розвитком автономності.

В умовах інформатизації суспільства, коли змінюються обсяг і склад ресурсів навчального (освітнього) призначення, відбувається диференціація попиту на послуги в області вищівської підготовки фахівців, збільшуються інформаційні потреби у процесі прийняття рішень на різних рівнях, активація вказаних вище концептуальних ідей найбільш повно відповідає завданням підготовки майбутніх фахівців у вищій школі.

Концептуальні ідеї, висвітлені в цьому підрозділі дисертаційної праці, є засадничими для розвитку автономності та сприяють успішній соціальній самореалізації людини в суспільстві.

На думку Г. Андрєєвої, критеріями успішної соціальної самореалізації студентів є:

- професійне й ціннісне самовизначення, що детермінує вибір напрямів діяльності й середовища самореалізації;
- вихідні параметри діяльності особистості, котрі полягають у ставленні до навчальної (освітньої) діяльності, успішності, надбанні додаткових моделей поведінки;
- ступінь реалізації особистісного потенціалу, що характеризується адекватною самооцінкою, стійкою мотивацією,

сформованістю інтересів, позитивним емоційним станом, здатністю до самоконтролю й самостійності, потребою до творчості й саморозвитку;

- ступінь інформованості про напрями, форми та зміст соціально-культурної діяльності у вищому навчальному закладі (закладі вищої освіти);

- ступінь інтеграції особистості й соціуму, що виявляється в засвоєнні особистістю цінностей і норм, котрі культивуються в університеті, її активною участю в навчальному (освітньому) процесі й соціально-культурній діяльності, ініціативністю, наявністю дружніх зв'язків тощо [14].

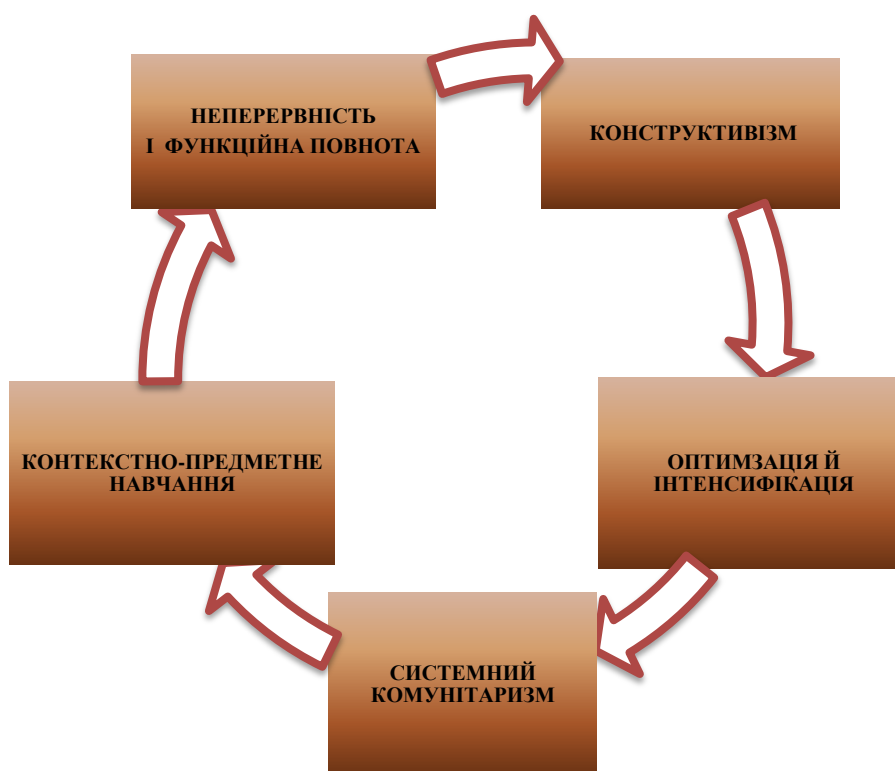
Нижче, на рис. 2.5., в узагальненому вигляді подаються основні концептуальні ідеї розвитку автономності сучасного студента та відбивається взаємозв'язок між цими ідеями.

Логіка дослідження проблеми розвитку автономності студентів вимагає переходу від визначення концептуальних ідей до аналізу закономірностей і принципів реалізації цих ідей у професійній підготовці майбутніх фахівців.

### **2.3.2. Закономірності та принципи розвитку автономності студентів у середовищі інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності**

Освіта взагалі, і вища освіта зокрема, – важливий інформаційний канал, який забезпечує зв'язок поколінь, соціальну наступність, відбір і передачу знань, здійснюється в межах конкретних спільнот і груп. Водночас, ватро враховувати, що вищій освіті притаманним є «запізнювальний результат»: її реакція на суспільні зміни не є безпосередньою, а скоріше – опосередкованою, може мати затяжні наслідки та вирішально відбиватися на ефективності інституціональної освіти в цілому, в окремих закладах. Найбільш промовистий приклад маємо в недалекому минулому – той ідеал людини, який продукувала радянська система освіти, відтворюється й через чверть століття – почасти

«за інерцією», почасти – унаслідок консерватизму освітніх установ і недоопрацювань викладачів, учителів, педагогів. Очевидно, що зміни освітньої системи будуть мати позитивні наслідки, якщо здійснений аналіз основних закономірностей, у тому числі – закономірностей суто локальних. Саме такими видаються закономірності розвитку автономності студентів в умовах інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності.



**Рис. 2.5. Основні концептуальні ідеї розвитку автономності студентів**

В академічному тлумачному словнику української мови *закономірність* визначається як об'єктивно існуючий, постійний і необхідний взаємозв'язок між предметами, явищами або процесами, що впливає з їхньої внутрішньої природи, сутності; основне положення якої-небудь науки, закон, що відбиває причинно-наслідковий зв'язок між явищами, характеризує перебіг певних процесів [166]. Про те, що навчальний (освітній) процес розгортається за певними закономірностями,



відомо з часів Я. Коменського – саме чеський педагог одним із перших дослідив і описав загальні закономірності навчання [222].

У дидактиці вищої школи закономірності навчання визначаються як «об'єктивні, стійкі та істотні зв'язки навчальному процесі, що зумовлюють його ефективність» [563, с. 125]. Закономірності висловлюють істотний, необхідний зв'язок між причинами та їхніми наслідками, а принципи, що впливають із цих закономірностей, є основоположними вимогами, котрі визначають загальний напрям педагогічного процесу, його цілі, зміст й організацію, виявляються в усіх його ланках. З принципів впливають правила навчання, котрі відображають окреме положення того чи іншого принципу [76].

На основі аналізу сучасної науково-педагогічної літератури можемо визначити та конкретизувати загальні закономірності навчального (освітнього) процесу у вищій школі:

а) *змістово-процесуальні закономірності* визначені й описані такими науковцями, як А. Алексюк [7], А. Кузьмінський [258], В. Лозова [281]. Сутність їх полягає в тому, що підсумок навчання студента у вищому навчальному закладі (закладі вищої освіти) є прямо пропорційним усвідомленню ним цілей навчання, значимості змісту й урізноманітнення способів включення в навчальну (освітню) діяльність; продуктивність і результативність засвоєння навчального (освітнього) матеріалу студентами вищої школи у певних межах є зворотно пропорційною кількості навчального (освітнього) матеріалу, що вивчається, й обсягу й інтенсивності навчальних дій, що є необхідними, а також складності навчального (освітнього) матеріалу, який опановується студентами; результати навчання цілком визначаються тими методами й засобами, котрі використовуються в навчально-виховному (освітньому) процесі вищої школи;

б) *гносологічні закономірності* (В. Андрущенко [16], О. Савченко [223]): продуктивність засвоєння знань, умінь, навичок виявляється прямо

пропорційною потребі вчитися та сформованості навчальних умінь і залежить від рівня проблемності навчання, особливостей включення студентів у навчальну (освітню) діяльність;

в) *психологічні закономірності* (А. Петровський [404], О. Столяренко [500]): продуктивність навчання у певних межах виявляється прямо пропорційною навчальним можливостям, інтересу студента до навчальної (освітньої) діяльності та майбутньої професії, пізнавальній активності;

г) *організаційно-управлінські закономірності* (С. Вітвицька [82], О. Дубасенюк [148]): ефективність навчальної (освітньої) діяльності залежить від особливостей її організації, ставлення студента до навчальної праці, працездатності; якість навчання є прямо пропорційною якості управління навчальним процесом; у свою чергу, ефективність управління є прямо пропорційною кількості та якості управлінської інформації, стану й можливостям студентів, що сприймають і перероблюють управлінські впливи;

д) *суспільні* (О. Андреев [10]): продуктивність навчання залежить від обсягу й інтенсивності пізнавальних контактів, зумовлюється рівнем інтелектуальності середовища, інтенсивності взаємонавчання.

Задля методологічно й теоретично обґрунтованого визначення закономірностей розвитку автономності студентів, необхідно враховувати діалектику безперервності навчання та його дискретність, єдність якісних і кількісних показників розвитку. Варто брати до уваги, що на результативність навчальної (освітньої) діяльності впливає комплекс чинників, – не лише сам процес навчання та зміст освіти, а й інтелектуально-творча, самоосвітня діяльність студентів та інші.

Зважаємо на думку українського вченого А. Кузьмінського, який звертає увагу на доволі стриманий підхід учених, дидактів щодо формулювання законів і закономірностей, котрі діють у сфері навчання: педагогічні закони виявляються в умовах впливу на процеси навчання великої кількості чинників, взаємовпливів, а тому не завжди призводять до

чітко визначеного, гарантованого позитивного результату. «Вони, – пише А. Кузьмінський, – як правило, мають прогностичний, імовірнісний характер, на відміну, скажімо, від фізичних, хімічних, біологічних законів... Одні й ті самі чинники, закономірності педагогічного процесу в різних умовах, з різними суб'єктами можуть давати зовсім різні, а інколи й протилежні наслідки» [258, с. 201].

Таким чином, закономірності розвитку автономності студентів у середовищі інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності мають складну, комплексну сутність, детермінаційний характер.

Перш, ніж визначити та конкретизувати закономірності розвитку автономності студентів у середовищі інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності, надамо узагальнювальне визначення. **Закономірності** розвитку автономності студентів у середовищі інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності розуміємо як *об'єктивно існуючі, постійні й необхідні зв'язки та взаємозалежності, що визначають перебіг інтеріоризаційних процесів і зумовлюють ефективність і результативність розвитку автономності студентів у середовищі інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності.*

Виокремлюємо:

- *зовнішні загальні закономірності*, пов'язані із включенням автономної діяльності студентів до загальної системи суспільних відносин;
- *внутрішні закономірності*, котрі є властиво специфічними автономності як системотвірній визначальній характеристиці діяльності студентів у межах певного закладу вищої освіти.

Пізнання закономірностей розвитку автономності студентів у середовищі інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності пов'язуємо з проблемою становлення суб'єкта пізнання (студента) у зв'язку з якісним перетворенням духовної сфери життя сучасної людини та суспільства, збільшенням долі умовної, знаково-символічної реальності в «життєвому світі» суб'єкта, наростанням процесів інформатизації та комп'ютеризації

навчальної (освітньої) діяльності, глобалізації основних засобів комунікації.

Традиція дослідження внутрішніх і зовнішніх закономірностей у педагогічних і власне дидактичних дослідженнях виходить із рекомендацій вітчизняних учених, які радять виокремлювати зовнішні закономірності навчання, котрі, як правило, зводяться до характеристики залежності навчання від суспільних процесів і соціально-політичних умов (соціально-економічної, політичної ситуації, рівня культури, потреб суспільства та держави у певному типіві та рівні освіти тощо), і внутрішні, котрі характеризують зв'язки між компонентами процесу навчання (цілями, завданнями, змістом освіти, методами, засобами й формами навчання, суб'єктами навчального (освітнього) процесу та навчальним (освітнім) матеріалом тощо) [258].

Соціокультурна детермінованість вітчизняної вищої освіти дає змогу прослідкувати характер її взаємодії з іншими сферами людського буття та визначити на основі цієї взаємодії **зовнішні закономірності розвитку автономності студентів** у середовищі інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності. Сформулюємо ці загальні закономірності та розкриємо їхню сутність.

*1. Зумовленість розвитку автономності студентів станом розвитку педагогічної науки та сучасними інформаційно-технічними досягненнями.*

Рівень розвитку педагогічної науки безпосередньо впливає на якість професійної підготовки. Дослідницький інтерес до проблеми якості освіти завжди був притаманним академічній педагогічній традиції. На межі ХХ-ХХІ століть масштаби цього інтересу зростають через низку причин: у 50-і роки ХХ століття з'явилася тенденція розвитку масової вищої освіти, навчання зростаючого студентського контингенту тягарем лягло на національний бюджет. У 80-ті роки така ситуація погіршилася економічним спадом. У зв'язку з цим природним стало бажання уряду

домогтися від системи вищої освіти кращого розуміння питань вартості й ефективності навчання. Нині змінилися взаємовідносини між вищою освітою й суспільством: інтерес суспільства до вищої освіти значно зріс. Крім того, кардинально змінилися взаємовідносини між вищою освітою й ринком праці; у багатьох країнах уряди поклали на себе роль керівника вищої освіти. Цей підхід заснований на тому міркуванні, що розвиток вищої освіти піддається детальному регулюванню. У багатьох європейських країнах уряди надають велику автономію вищій освіті, проте натомість вимагають гарантії її якості. Якість стала все більш значущим чинником для вищих навчальних закладів (закладів вищої освіти), оскільки виникло питання, чи можуть вони забезпечити необхідну суспільству якість, що відповідає необхідним параметрам; розширення ж міжнародного співробітництва та зростання студентських обмінів вимагають вироблення єдиного розуміння поняття якості. Сьогодні уряди низки країн готові надати вищим навчальним закладам (закладам вищої освіти) інституційну автономію, але за умови забезпечення якості. Саме тому у багатьох країнах відбуваються активні дискусії щодо якості освіти, підтримки, гарантії й оцінки. І педагогічна наука відіграє в цих дискусіях провідну роль.

*2. Визначальний вплив процесуальних особливостей навчальної (освітньої) діяльності на розвиток автономності суб'єктів навчального (освітнього) процесу.*

Особливості навчальної (освітньої) діяльності студентів ґрунтовно висвітлюються в роботах І. Кобиляцького [210], А. Кузьмінського [258], О. Малихіна [325], А. Петровського [404], М. Фіцули [563] та інших. Думка про те, що від процесуальних особливостей навчальної (освітньої) діяльності залежить розвиток особистісних властивостей і важливих новоутворень, подібно до того, як саме й прикінцева якість, і ґрунтовність навчання, обґрунтована у працях І. Лернера [275], В. Бондаря [57], О. Савченко [464] та інших.

На нашу думку, аудиторна навчальна діяльність студентів має бути спонукальною підставою для розвитку автономності й покликана забезпечувати ефективність її прикінцевого формування. У процесі лекційних і семінарських занять викладачі вищої школи повинні акцентувати увагу студентів на тих прийомах, які забезпечують розвиток автономної діяльності, а в елементах змісту знаходити можливості для подальшого опанування студентом певних порцій навчального (освітнього) матеріалу автономно.

*3. Закономірність гармонізації зовнішніх і внутрішніх чинників як запоруки ефективності розвитку автономності студентів.*

Прикінцева ефективність розвитку автономності залежить від гармонійного сполучення зовнішніх і внутрішніх чинників, котрі є визначальними в цьому процесі.

У намаганнях конкретизувати внутрішні закономірності розвитку автономності студентів вищого навчального закладу (закладу вищої освіти) у середовищі інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності, ми виходили з того, що «об'єктивне знання», пропоноване студентам, не може бути нав'язаним іззовні, воно виникає й закарбовується в свідомості як результат певних структурованих дій. Особистість, залучена до цілеспрямованого й послідовного навчального (освітнього) процесу, не лише сприймає знання, а й відбирає й засвоює лише те, що зіставляється з власними інтелектуальними структурами й загальним рівнем розвитку цієї особистості в теперішній час. Характер, інтенсивність і результативність навчально-пізнавальної діяльності студента зумовлюються активністю його власних дій. Задля визначення внутрішніх закономірностей розвитку автономності ступенів також нами враховано загальні педагогічні закономірності формування особистості (О. Столяренко [500]), до яких належать: безперервність формування особистості у процесі життя; формування в інтересах самореалізації, самоствердження й успіху людини в житті; підпорядкованість формування особистості її особистим

інтересам, які збігаються з інтересами її батьків, дітей і суспільства; підпорядкованість головної мети педагогічної системи формуванню гармонійно розвиненої особистості, освіченої, вихованої, навченої й розвиненої відповідно до ідеалів і цінностей людства, гуманності, моралі, здійснення педагогічних впливів на особистість у виникненні та зміні в неї чотирьох основних педагогічних властивостей: освіченості, вихованості, навченості та розвиненості; цілісність і взаємопов'язаність освіти, виховання, навчання й розвитку особистості; залежність успішності досягнення головної мети формування особистості від забезпечення цілеспрямованості й регулювання всіх педагогічних впливів на особистість, подолання стихійності в цьому процесі; безумовна залежність успіху педагогічного формування особистості від її власної цілеспрямованої активності в самоформуванні; залежність досягнення мети у формуванні особистості від підпорядкування їй усіх підсистем й елементів педагогічного процесу, його змісту, організації, форм, методів, умов, забезпечення й вибору саме таких, котрі безумовно забезпечують її досягнення; реалізація індивідуального підходу у формуванні кожної людини й розвиток її індивідуальності [500, с. 83].

Отже, до ***внутрішніх закономірностей розвитку автономності студентів*** у середовищі інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності ми відносимо:

1. *Біфуркаційність змісту освітньої й самоосвітньої діяльності студента як запорука успішності формування основних показників автономності як важливої професійно-особистісної властивості.* Термін «біфуркація» означає: а) зміну якісної поведінки динамічної системи за малої зміни її параметрів; б) стан динамічної системи в змінюваних умовах, який характеризується перевищенням нею своїх визначених граничних величин і переходом системи в кардинально новий динамічний режим. Термін запропонував американський учений Є. Ласло, – поняття «біфуркація» запозичене з теорії динамічних систем, у якій біфуркація є

ознакою концепції хаосу як складної й непередбачуваної форми порядку, відповідно до якої система набуває вигляду фазово-просторового графіка всіх можливих її сукупних станів [50].

Будь-яка реальність є комплексною, цілісною, взаємопов'язаною. Зрозуміти світ, професійну діяльність неможливо, засвоївши лише розрізнені відомості навіть у великому обсязі. Зрозуміти – значить обов'язково розібратися в їхніх зв'язках і відносинах. Чим більше в людини знань і менше системи в них, тим більше в неї плутанини в думках. Для того, хто вчиться, важливо мати цілісне, структуроване розуміння досліджуваних професійних проблем, підходів, дій і всієї діяльності. Успішне вирішення цього завдання пов'язане з чіткою логікою та структурою викладу змісту заняття викладачем, що передбачає: ретельне розроблення логіки викладу навчального (освітнього) матеріалу, його розподіл на питання й підпитання; оголошення плану автономної діяльності на його початку, із певними коментарями; чітке виділення під час заняття переходів від одного питання й підпитання плану до іншого; наведення конкретних висновків, підведення підсумків сказаного перед переходом до викладу наступної порції навчального (освітнього) матеріалу; наочне представлення структурних схем щодо організації матеріалу, який вивчається.

2. *Залежність потреби студента в автономній діяльності від рівня педагогічної майстерності, загальнокультурного рівня, відповідальності й сумлінного ставлення до виконання фахових обов'язків викладача вищої школи.* В основі педагогічної майстерності викладача вищої школи має бути комплекс педагогічних здібностей. У найбільш узагальненому вигляді педагогічні здібності були представлені В. Крутецьким, який і дав їм відповідні загальні визначення:

- дидактичні здібності – здатності передавати навчальний (освітній) матеріал, перетворюючи його на доступний, презентувати матеріал або проблему ясно та зрозуміло,



викликати інтерес до предмету, – спонукати активну самостійну думку. Викладач із наявними дидактичними здібностями вміє в разі виникнення потреби відповідним чином реконструювати, адаптувати навчальний (освітній) матеріал, важке робити легким, складне – простим, незрозуміле, неясне – зрозумілим; професійна майстерність викладача включає здатність не просто передавати знання, популярно та зрозуміло викладати матеріал, а й здатність організовувати самостійну роботу розумно й тонко «диригувати» пізнавальною активністю, направляти її у потрібне русло;

- академічні здібності – то є здібності до відповідної області наук (математики, фізики, біології, літератури тощо); високопрофесійний викладач знає предмет не тільки в обсязі навчального (освітнього) курсу, а значно ширше та глибше, постійно стежить за відкриттями в своїй науці, абсолютно вільно володіє матеріалом, виявляє до нього великий інтерес, веде активну дослідну роботу;
- перцептивні здібності – то є психологічна спостережливість, пов'язана з тонким розумінням особистості, тимчасових психічних станів;
- мовні здібності – то є здатність ясно й чітко висловлювати свої думки, почуття за допомогою мови, а також міміки й пантоміміки, мовлення викладача завжди відрізняється внутрішньою силою, переконаністю, зацікавленістю в тому, про що він говорить студентам;
- організаторські здібності – то є, по-перше, здатність організувати студентський колектив, згуртувати його, надихнути на вирішення важливих завдань і, по-друге, здатність правильно організувати свою власну роботу;

організація власної діяльності передбачає наявність уміння правильно планувати й самому контролювати її, виробити своєрідне почуття часу – уміння правильно розподіляти роботу в часі, укладатися у визначені терміни;

- здібності встановлення власного авторитету – то є здатність забезпечувати безпосередній емоційно-вольовий вплив і вміння на цій основі домагатися поваги (хоча, звичайно, авторитет створюється не тільки на цій основі, а, наприклад, і на основі прекрасного знання предмету, чуйності й такту й т. ін.); ці здібності залежать від цілого комплексу особистісних якостей викладача, зокрема його вольових якостей (рішучості, витримки, наполегливості, вимогливості й т. ін.), а також від почуття власної відповідальності за навчання й виховання, від переконаності в тому, що він має рацію, від уміння передавати цю переконаність іншим;
- комунікативні здібності – то є здібності до спілкування, уміння знайти правильний підхід до учнів, установити з ними доцільні з педагогічної точки зору взаємини, наявність педагогічного такту;
- педагогічна уява (або прогностичні здібності) – то є здатність, котра виражається у передбаченні наслідків своїх дій;
- здатність до розподілу уваги одночасно між декількома видами діяльності [500].

3. *Залежність оптимального темпу розвитку автономності від особистісного сприйняття навчально-пізнавального матеріалу та його відповідності індивідуально-психологічному рівню розвитку студента як суб'єкта автономної навчальної (освітньої) діяльності.*

Як бачимо, виокремлені закономірності в цілому продовжують традиційні загальнопедагогічні аксіоми єдності й взаємозумовленості

соціального й біологічного в розвитку та становленні особистості, виходять із положення про активність суб'єкта у пізнавальній діяльності.

На основі цих закономірностей можемо визначити принципи розвитку автономності в середовищі інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності студентів. Поряд із загальнодидактичними принципами, дотримання яких є необхідним під час використання існуючих організаційних форм, методів і засобів навчання, нині у педагогічній літературі достатньо ґрунтовно висвітлено принципи контекстного навчання у поєднанні з принципами конструктивізму в освіті, модульності, оптимізації колективних, групових й індивідуальних форм організації навчального (освітнього) процесу, пріоритетності функційної взаємодії навчальних компонентів практико-орієнтованої освітньої діяльності на всіх рівнях засвоєння навчального (освітнього) матеріалу й розвитку соціально-освітнього досвіду студентів та інші. Отже, перш ніж назвати принципи розвитку автономності студентів у середовищі інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності, конкретизуємо, по-перше, загальні принципи навчання у вищій школі та принципи контекстного навчання (А. Вербицький [76]) як похідних концептуальної ідеї контекстно-предметного навчання, і по-друге, загальні принципи формування особистості студента (А. Столяренко [500]).

М. Данілов характеризує дидактичні принципи як нормативні основи навчання, взяті в конкретно-історичному вигляді [128]. Для Ш. Ганеліна принципи навчання – то є вихідні положення, які лежать в основі навчання й визначають усі його сторони: зміст, форми організації, методи; вони виводяться із закономірностей навчального (освітнього) процесу наукового осмислення дидактичної спадщини минулого й узагальнення сучасної практики навчання [99].

Визнаючи, що класичні дидактичні принципи зберігають свою цінність й у вищій школі, науковці модернізують і доповнюють їх. Так, І. Кобиляцький у слов'янському освітньому просторі першим формулює

дидактичний принцип забезпечення єдності наукової й навчальної діяльності студентів [210]. У сучасних працях з дидактики вищої школи, як правило, наводиться перелік принципів навчання, які мають дидактичну, організаційну, психологічну основи. М. Буланова-Топоркова визначає принципи навчання у вищій школі як синтез всіх існуючих дидактичних принципів. До числа таких належать:

- орієнтованість вищої освіти на розвиток особистості майбутнього фахівця;
- відповідність змісту вишівської освіти сучасним і прогнозованим тенденціям розвитку науки (техніки) і виробництва (технологій);
- оптимальне поєднання загальних, групових та індивідуальних форм організації навчального (освітнього) процесу в закладах вищої освіти;
- раціональне застосування сучасних методів і засобів навчання на різних етапах підготовки фахівців;
- відповідність результатів підготовки фахівців вимогам, які пред'являються конкретною сферою їхньої професійної діяльності, забезпечення їхньої конкурентоспроможності [66, с.44].

М. Гарунов, Л. Семушкіна, Ю. Фокін виокремлюють групи «стратегічних принципів навчання у вищій школі», а саме:

- орієнтованість вищої освіти на розвиток особистості майбутнього спеціаліста;
- відповідність змісту вишівського навчання (освіти) у вищій школі сучасним тенденціям розвитку науки (техніки) і виробництва (технологій) і тенденціям, що прогнозуються;
- оптимальне поєднання загальних, групових, індивідуальних форм організації навчального (освітнього) процесу у вищому навчальному закладі (закладі вищої освіти);

- раціонального застосування сучасних методів і засобів навчання на різних етапах підготовки спеціаліста;
- відповідність результатів підготовки спеціалістів вимогам, які висуваються конкретною сферою їхньої професійної діяльності, забезпечення їхньої конкурентоздатності [467].

До числа основних принципів контекстного навчання відносять:

- принцип педагогічного забезпечення особистісного включення студента в навчальну діяльність;
- принцип послідовного моделювання в навчальній діяльності студентів цілісного змісту, форм й умов професійної діяльності фахівців;
- принцип проблемності змісту навчання та процесу його розгортання в освітньому процесі;
- принцип адекватності форм організації навчальної (освітньої) діяльності студентів цілям і змісту освіти;
- принцип провідної ролі спільної діяльності, міжособистісної взаємодії та діалогічного спілкування суб'єктів освітнього процесу (викладача і студентів, студентів між собою);
- принцип педагогічно обґрунтованого поєднання нових і традиційних педагогічних технологій;
- принцип єдності навчання й виховання особистості професіонала [76].

До основних педагогічних принципів формування особистості, за О. Столяренко, належать:

1. Принцип цілеспрямованого, усебічного й гармонійного формування особистості в інтересах самої особистості, її самовизначення й самореалізації в житті, а також в інтересах суспільства й держави.

2. Принцип науковості у формуванні особистості. Складність і сумний досвід стихійного, неосмисленого, заснованого лише на життєвих уявленнях формування особистості вимагають підходити тільки з достовірних, викристалізованих у позитивному досвіді й утілених у

педагогічних і психологічних рекомендаціях позицій. З діями на основі особистих домислів і дрімучої педагогічної некомпетентності треба рішуче покінчити. Занадто велика ціна упущень і помилок в особистій долі людини, котра формується, які дуже важко, а часом і неможливо потім усунути й виправити.

3. Принцип максимального наближення цілей, змісту, методів, умов формування особистості до рівня досягнень світової цивілізації на основі загальнолюдських цінностей, творення, світу, моралі, національної гідності, державності.

4. Принцип безперервності й наступності формування особистості у процесі життя з підвищеною увагою до дитячого, підліткового та юнацького віку й максимальним подоланням стихійних, неконтрольованих педагогічних і суто дидактичних впливів.

5. Принцип системності, взаємопов'язаного формування чотирьох основних педагогічних властивостей особистості – освіченості, вихованості, навченості, розвиненості та відповідної організації чотирьох, пов'язаних єдиною метою й обслуговуючих один одного педагогічних підсистем – освіти, виховання, навчання й розвитку.

6. Принцип єдності педагогічних впливів і самоформування особистості. Ніхто не може зробити людину такою, якою вона не хоче бути й протидіє цьому, формування – то є суб'єкт-суб'єктний процес, взаємодія суб'єкта педагогічних впливів і формування – їхнього об'єкта, що є разом із тим суб'єктом, особистістю зі своїми поглядами, інтересами, бажаннями, ідеалами, планами. Успіх можливий лише за умов збігу їхніх цілей і зусиль, тісної співпраці, обопільної і злагодженої активності, цілеспрямованої активності у формуванні та самоформуванні.

7. Принцип випереджального формування особистості в контексті слідування основних тенденцій суспільного розвитку: гуманізму, демократизму, законності, громадянськості.

8. Принцип формування культурності особистості: естетичної, етичної, екологічної, сімейної, побуту та здоров'я [500, с. 85].

Базові принципи враховують особливості системно-дидактичного забезпечення в умовах модернізації вищої школи, як наслідок маємо такі вихідні положення: цілі та зміст дидактичного забезпечення конкретної навчальної дисципліни розробляються на основі моделі діяльності фахівця, що включає основні функції, завдання, проблеми, об'єкти майбутньої спеціальності; структура та функції реальної предметної діяльності, виражені в моделі фахівця, задають системоутворювальний контекст змісту дидактичного забезпечення не тільки окремих навчальних дисциплін, а й підготовки фахівця в цілому; орієнтація всіх освітніх процедур на гарантоване досягнення навчальних цілей, повне вирішення поставлених дидактичних завдань; оцінка підсумкових результатів навчання; інтерактивний зв'язок в системі «викладач-студент» реалізується як із позицій сукупності набутих знань, умінь і навичок щодо вирішення конкретних професійних завдань, так і з позицій зміни особистісного досвіду щодо моделі діяльності.

Усе сказане вище надає нам вагомі верифіковані підстави задля того, щоб сформулювати **принципи розвитку автономності студентів у середовищі інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності**:

1. *Принцип єдності соціалізації та професіоналізації особистості* в автономній діяльності. Способи реалізації цього принципу витікають з визначень соціалізації як процесу становлення особистості й професіоналізації, яка означає «педагогічно регульований процес професійного становлення особистості, який цілком і повністю відповідає сучасним вимогам у певній галузі діяльності» [380, с. 626].

2. *Принцип наступності станів і видів діяльності «доавтономної» – «автономної» – «позаавтономної»*. В освітній і самоосвітній діяльності зберігається зв'язок якісно різних стадій навчання, різних, як за змістом, так і за способами представлення. У вищій школі

форма і зміст знань, а також умови інтеріоризації цих знань відрізняються від тих, які розповсюджені в старшій профільній школі. Та якісні відмінності окремих стадій інтеріоризації не повинні заступати загального принципу наступності в розвитку автономності як важливого професійно-особистісного новоутворення студентського віку. Принцип наступності передбачає поступовість і взаємопроникнення станів «доавтономної діяльності», власне автономної діяльності студента та «позаавтономної» діяльності.

3. ***Принцип свідомості автономної діяльності.*** Класичний дидактичний принцип свідомості повинен реалізовуватися студентом в автономній діяльності: студенти отримують знання не в готовому вигляді, а досліджують умови (історію) їхнього виникнення, сучасний стан, самостійно розв'язують навчальні проблеми, чітко розуміючи важливість і потрібність засвоєної інформації. Ш. Ганелін, який у ХХ столітті, спираючись на методичні досягнення своїх попередників, науково переосмислив місце й роль принципу свідомості в загальній дидактичній архітектоніці, розбудовує цілісну дидактичну систему саме на основі вивчення механізмів реалізації принципу свідомості: вияв цього принципу як основного у формуванні світогляду суб'єктів учіння, здійснення принципу свідомості в окремих ланках навчання, реалізація принципу свідомості в самостійній діяльності [99]. Під свідомістю Ш. Ганелін розуміє такий принцип дидактики, за допомогою якого «забезпечується ґрунтовне знання фактів, визначень, законів, глибоке осмислення висновків, узагальнень із умінням правильно висловити свої думки в мовленні, перетворення знань на переконання, і вміння самостійно використовувати знання на практиці» [99]. Свідомість є важливим засобом подолання формалізму знань. Реалізація принципу свідомості вимагає активізації розумової діяльності, виховання активності, самостійності у здобутті знань.



Кожна наука, навчальна дисципліна, маючи справу з особливою феноменологією реальності, використовує й особливу термінологію. Автономна діяльність потребує розуміння студентами значення кожного спеціального терміна або поняття, інакше така діяльність приречена на неуспіх. Навіть відомі слова, що мають ключове значення для вивчення певного питання, потребують того, щоб повсякденне розуміння їхнього значення було піднятим до наукового й стало б максимально однаковим у викладача й студентів. Досвідчені викладачі-практики кажуть: у кожному розумінні є частка нерозуміння. Щоб ця частка була принаймні мінімальною, автономній діяльності студента має передувати певна робота з докладного й точного розуміння, розкриття значення нових термінів і понять, перевірки викладачем ступеня свідомого оперування певним поняттям. Саме принцип свідомості автономної діяльності дає змогу переосмислити зв'язок знань і способів діяльності, розуміння та ставлення, системи знань, розвитку мислення та світогляду.

Свідомо готуватися до майбутньої професійної діяльності – значить розвивати необхідні здібності, удосконалювати свої розумові якості. Для студентства діяльність навчання є провідною діяльністю. Але вміння та прагнення вчитися, а головне – бажання оволодіти конкретною професією, як правило, не виникають спонтанно самі по собі після зарахування абітурієнтів як студентів до вищих навчальних закладів (закладів вищої освіти). Тільки бажання оволодіти професією не є надійною гарантією формування професійних якостей. Абітурієнт, як правило, не уявляє собі, що становить сутність його майбутньої професії, яких знань, умінь, навичок і здібностей вона вимагає, яка система підготовки призведе до оволодіння спеціальністю й формування потрібних рис особистості. І тому школярі, які вступають до закладу вищої освіти за формальними мотивами, прирікають себе до певної міри на помилку вибору, що згодом позначається на їхньому навчанні та професійній підготовці. Більшість вступають до закладів вищої освіти без урахування особистих

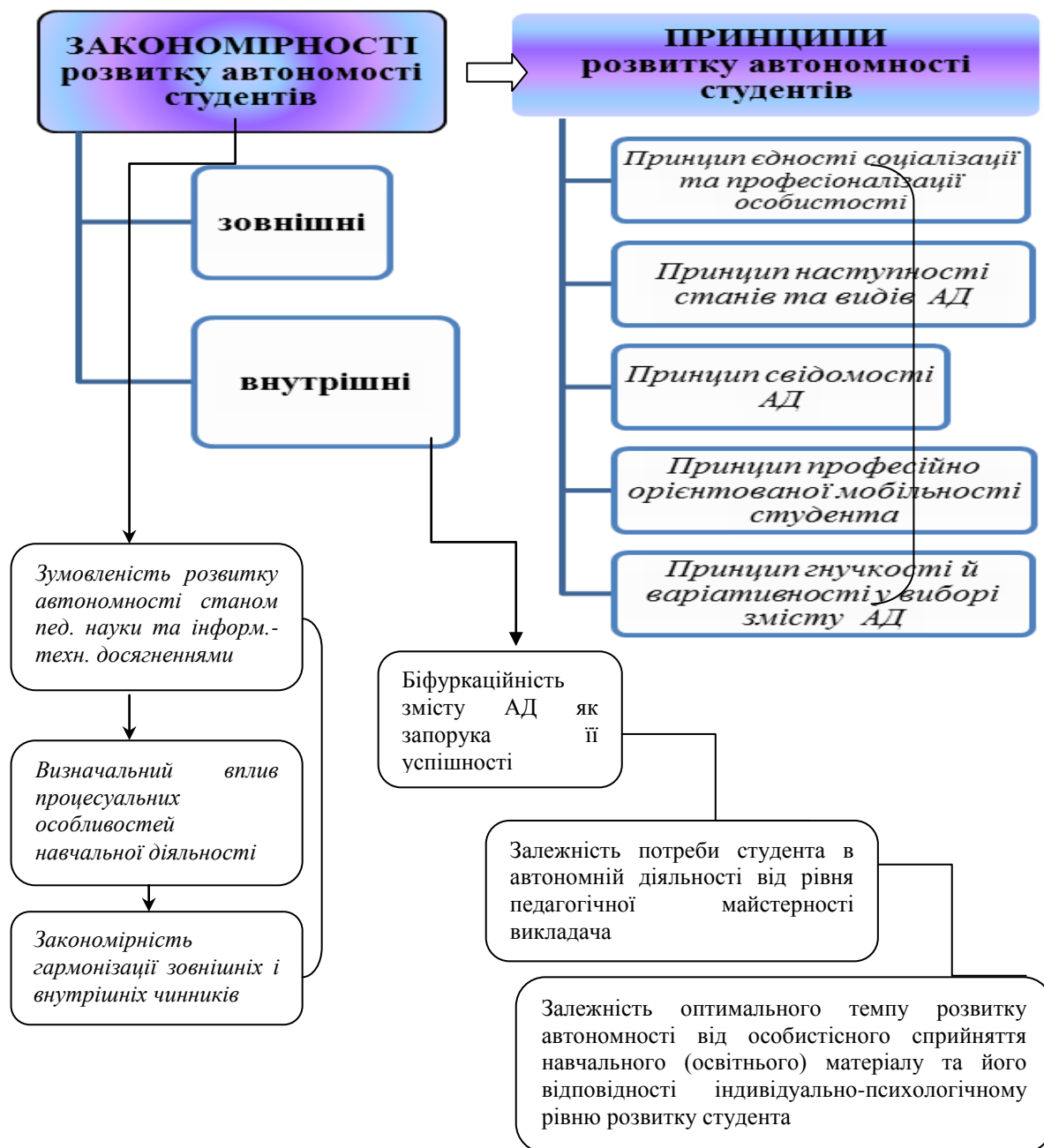
можливостей і специфіки майбутньої професії, лише через бажання здобути вищу освіту, або через усвідомлення престижності вишу та спеціальності, або через невисокий конкурс, або навіть за компанію з друзями. Для становлення студента як фахівця потрібні відповідні передумови, основними індикаторами яких можуть бути професійна спрямованість і відповідна довшівська підготовка молоді. Свідоме позитивне ставлення, інтерес до професії, схильність займатися нею забезпечують успіх розвитку автономності студентів вищої школи.

4. ***Принцип професійно орієнтованої мобільності студента в автономній діяльності.*** У сучасних євроінтеграційних документах знаходимо опис різних видів мобільності в освіті, ми ж використовуємо цей термін для визначення стану *динамічної свободи студента в автономній діяльності*.

Саме в автономній діяльності знаходить утілення педагогічне гасло «дисципліна через свободу», яке сформульоване у працях західноєвропейських і слов'янських педагогів (М. Монтесорі [361], П. Каптерев [196]). Надаючи педагогічне пояснення цьому положенню, італійська вчена, педагог-експериментатор М. Монтесорі свого часу зауважувала: «дисципліна в свободі – той великий принцип, який нелегко зрозуміти прихильникам традиційних методів... Зрозуміло, у нашій системі поняття дисципліни вельми відрізняється від розповсюдженого її розуміння. Оскільки дисципліна заснована на свободі, то й сама дисципліна обов'язково повинна бути діяльною, активною. Зазвичай ми вважаємо індивіда дисциплінованим тільки з тієї пори, коли він стане мовчазним, як німий, і нерухомим, як паралітик. Але в такому разі особистість знищена... Ми називаємо людину дисциплінованою, коли вона володіє собою й уміє узгодити свою поведінку з необхідністю дотримуватися того чи того... правила» [361, с. 108]. Коли діяльність виконується без зовнішнього примусу й виконується студентом якісно – то й є динамічна свобода студента.

**5. Принцип гнучкості й варіативності у виборі змісту автономної діяльності.** Більшість професійних дій має складну, багатокомпонентну структуру: вони складаються з низки послідовно здійснюваних часткових дій, операцій, прийомів (число яких доволі значне). Опанувати такими діями не просто. Склалася три системи подолання цієї складності: предметна, операційна та предметно-операційна (комплексна). Суть предметної системи – у вимозі до тих, хто навчається, виконувати дію, що засвоюється, завжди в цілому. Для освоєння простих дій така система є цілком виправданою, а відпрацювання складних затягується, якість виконання окремих операцій виявляється низькою. Операційна система навчання характеризується послідовними відпрацюванням до досконалості кожного складового елемента дії. До виконання дії в цілому переходять тільки після відпрацювання всіх операцій. Ця система вимагає дуже великого часу, і виникають труднощі в об'єднанні відпрацьованих окремо прийомів й операцій у цілісну навичку. Предметно-операційна (комплексна) система поєднує достоїнства та переваги попередніх двох систем і зводить до мінімуму їхні недоліки. Викладач добре представляє труднощі оволодіння тією чи тією навичкою й знає, що зазвичай не дуже вдається студентам, вирішує, які операції треба відпрацювати окремо. Таке відпрацювання можна провести спочатку або після двох-трьох загальних спроб. Після цього завершується відпрацювання дії в цілому. Отже, система виявляється найбільш придатною для відпрацювання складних дій (О. Столяренко [500]). Тож саме принцип гнучкості й варіативності забезпечує технологічно-процесуальну результативність формування автономності студентів.

Далі, на рис. 2.6., ми наочно представляємо загальний перелік закономірностей і принципів розвитку автономності студентів у середовищі інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності.



**Рис. 2.6. Закономірності та принципи розвитку автономності студентів у середовищі інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності**

Як показують спеціальні дослідження, у вищій школі основна увага приділяється саме предметним знанням, у той час, коли причини припущення помилок під час вирішення навчальних (освітніх) і професійних завдань дуже часто зумовлені недостатнім розвитком логічного мислення, логічної підготовки або криються в невмінні планувати й контролювати свою діяльність. Це пов'язано з тим, що зазначені аспекти професійної підготовки часто спеціально не виділяються

в якості особливого навчального завдання, і як результат, відповідні знання й уміння набуваються та формуються стихійно й мають погані показники за низкою параметрів.

### **2.3.3. Інноваційні технології розвитку автономності студентів вищої школи**

Якість вищої освіти розуміється через зміст таких понять, як доступність, ефективність, надійність. На досягнення таких показників орієнтовані програми розвитку освіти Європейського співтовариства, національних систем освіти.

У документах ЮНЕСКО одне з перших визначень якості освіти з'явилося в доповіді Міжнародної комісії з розвитку освіти «Учитися жити: Світ освіти сьогодні й завтра» (“Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow”). Комісія визначила основну мету соціального розвитку як викорінювання нерівності й становлення демократичного суспільства на принципах справедливості. Зокрема, у доповіді сказано, що «мету та зміст освіти варто переглянути задля забезпечення нової якості суспільства й нової якості демократії. Акцент робиться на значенні науки й технологій. Стверджується, що поліпшення якості освіти можливо лише в таких системах освіти, у яких створені можливості для пізнання принципів наукового розвитку й загального прогресу у форматі локального соціокультурного контексту навчання [700].

Сучасне українське суспільство характеризується пришвидшенням темпів соціально-економічного розвитку, швидким розвитком технологій, особливо в інформаційно-комунікаційній сфері, соціальним замовленням суспільства на фахівця, здатного орієнтуватися в мінливому процесі виробництва, який уміє творчо мислити, самостійно здобувати знання та застосовувати їх для вирішення практичних завдань. Усі ці процеси істотно впливають на формування вищої освіти й упровадження інновацій

у навчальний (освітній) процес вітчизняних вищих навчальних закладів (закладів вищої освіти). «Серед пріоритетних напрямів державної політики в контексті інтеграції вітчизняної вищої освіти до європейського та світового освітнього простору визначено проблеми постійного підвищення якості освіти, модернізації її змісту та форм організації навчально-виховного (освітнього) процесу; розроблення й упровадження освітніх інновацій та інформаційних технологій», – пише О. Дубасенюк [148, с. 23].

У цьому підрозділі дослідження пропонуємо аналітичний огляд технологій, котрі можуть застосовуватись у процесі розвитку автономності студента, й у межах кожної технології намагатимемося виокремити ефективні форми, методи й засоби, за допомогою яких можна вплинути на формування показників автономності.

У теперішній час ще не існує чіткого усталеного визначення цього поняття. «Технології навчання», «освітні технології», «технології в навчанні», – як видно з цих прикладів, сам термін знаходиться ще у процесі становлення і, відповідно, визначення цього поняття ще багато в чому залежать від авторів, які його пропонують чи активно використовують, уявлень про сутність і структуру освітньо-технологічного процесу.

Визначаючи взаємозв'язок феноменів навчання й освіти, серед основних функцій освіти дослідники називають функцію технологічну: «забезпечення «бази життя», формування навичок і вмінь трудової, громадської, господарської, професійної діяльності, розвиток комунікативності в різних видах діяльності та ін.» [281, с. 66]. «Активізація технологічних механізмів має здійснюватися за урахування загальних цілей навчання, уведення до змісту освіти, окрім традиційних елементів, тих, котрі відбивають досвід рефлексійно-творчої діяльності студента» [104, с. 193], – суголосно стверджує О. Герасимова. Технологічні механізми, які в реаліях вищого навчального закладу (закладу вищої освіти) зводяться до розроблення й упровадження різноманітних

технологій, забезпечують структурну єдність формувальних впливів, рух від загальних завдань до конкретних стратегій реалізації, задіювання міжпредметних зв'язківі широкого застосовування сучасних методів навчання.

Занурюючись в історико-педагогічний контекст, пересвідчуємося, що термін «педагогічна технологія» згадувався ще в 20-і рр. минулого століття в роботах з педології, заснованих на працях по рефлексології (В. Бехтерев, А. Ухтомський, С. Шацький [184]). У той же час поширилося й інше поняття – «педагогічна техніка», яке у «Педагогічній енциклопедії» 30-х рр. ХХ століття було визначено як «сукупність прийомів і засобів, спрямованих на чітку й ефективну організацію навчальних занять». До педагогічної технології було віднесено також уміння оперувати навчальним і лабораторним обладнанням, використовувати наочні посібники.

У 40-50-х рр. ХХ століття, з початком активного упровадження в навчальний (освітній) процес технічних засобів навчання й відходом від книжної пояснювально-ілюстративної моделі, з'явився термін «технологія освіти», який у наступні роки під впливом робіт з методики застосування різних технічних засобів навчання, зокрема кіно, радіо, різноманітних технічних засобів контролю, модифікувався у «педагогічні технології».

У середині 60-х рр. минулого століття зміст цього поняття зазнав широкого обговорення у педагогічній пресі за кордоном і на міжнародних конференціях, де було визначено два напрями (контексти) його тлумачення залежно від рівня та результатів досліджень у різних країнах (США, Англія, Японія, Франція, Італія, Угорщина). Прихильники першого стверджували необхідність застосування технічних засобів і засобів програмованого навчання (*technology in education*). Представники другого напрямку головне бачили в тому, щоб підвищити ефективність організації навчального (освітнього) процесу (*technology of education*) і подолати відставання педагогічних ідей від стрімкого розвитку сучасної техніки.

Таким чином, перший напрям було позначено як «технічні засоби в навчанні», другий, що виникає трохи пізніше, як «технологія навчання», або «технологія навчального (освітнього) процесу».

До початку 70-х рр. ХХ століття була усвідомлена необхідність модернізації різних видів навчального (освітнього) обладнання й навчальних предметних середовищ як обов'язкова умова, без якої «не працювали» прогресивні методики та форми навчання, а отже, не могли бути досягнуті відповідні якості та ефективність навчання (освіти). Необхідно підкреслити, що до середини 60-х і початку 70-х рр. у високорозвинених країнах – США, Англії, Японії – починають видаватися журнали з питань педагогічної технології, а в подальшому цією проблемою починають займатися спеціалізовані установи (наприклад, національні ради з педагогічної технології у Великобританії та США) [117].

У 1965 році в АПН СРСР було організовано НДІ шкільного обладнання і технічних засобів навчання (поняття «технологія» у той час не було прийнято з ідеологічних міркувань), а в 1973 році в Угорщині створено державний центр технології навчання. В угоді, укладеній з ЮНЕСКО і Програмою розвитку ООН, було визначено основну задачу цього центру – виготовлення нових сучасних матеріалів за технологією навчання та створення системи підготовки фахівців, розвиток необхідних наукових досліджень.

У 1977 р. на Міжнародному семінарі з цієї проблеми були досить чітко вказані ознаки технологічного процесу в навчанні: знання й досконале володіння технікою, знайомство з фондом аудіовізуальних матеріалів, володіння методикою їх ефективного використання, включаючи розвиток творчого підходу. Деякі вчені, зокрема Л. Салаї (Угорщина), розширили сферу складових процесу навчання, включивши до змісту поняття «технологія навчання» планування, аналіз цілей, наукову організацію навчально-виховного (освітнього) процесу, вибір методів, засобів і матеріалів, найбільш відповідних цілям і змісту в інтересах



підвищення ефективності навчання. Саме в цей період учені дійшли думки про те, що технологія навчання не тільки представляє собою допоміжний засіб і нову систему, але й відіграє велику роль у розвитку навчального (освітнього) процесу, змінюючи його організаційні форми, методи, зміст, що, у свою чергу, зумовлює вплив на педагогічне мислення викладачів, учнів, студентів. Таке тлумачення технології підкреслює важливість не тільки взаємозв'язків усіх компонентів процесу навчання в єдиній системі, а й їхнього взаємовпливу, розвитку, що призводять до зміни менталітету педагога й учнів.

Таким чином, до кінця 70-х – початку 80-х рр. XX століття внаслідок розвитку техніки й комп'ютеризації навчання, що почалася за кордоном, поняття «технологія навчання» і «педагогічна технологія» все частіше стали усвідомлюватися «як система засобів, методів організації та управління навчально-виховним процесом» [536]. Разом із тим були виокремлені дві сторони педагогічної технології: застосування системного знання для вирішення практичних завдань і використання в навчальному (освітньому) процесі технічних пристроїв. Ця ж думка була підкреслена Асоціацією з педагогічних комунікацій і технологій США, у документах якої значиться: «Педагогічна технологія – то є комплексний інтегральний процес, що включає людей, ідеї, засоби та способи організації діяльності для аналізу проблем планування, управління й забезпечення всіх аспектів засвоєння знань» [528].

На думку І. Лернера, технології педагогічні – то є спосіб організації, образ думок про матеріали, виконавців, заклади, моделі й системи типу «людина-машина», це перевірка технічних аспектів проблеми. Педагогічна технологія «передбачає формулювання цілей через результати навчання, виражені в діях, які надійно усвідомлені й визначені» [275].

Очевидним є факт того, що якщо до середини минулого століття домінувало уявлення про освітні технології як про навчання за допомогою технічних засобів, то в теперішній час домінує уявлення про педагогічні

технології як про систематичний і послідовно втілений на практиці заздалегідь спроектований навчально-виховний (освітній) процес. У новому розумінні педагогічна технологія – то є це не просто використання технічних засобів навчання або комп'ютерів, то є виявлення принципів і розроблення прийомів оптимізації освітнього процесу шляхом аналізу чинників, котрі підвищують освітню ефективність, шляхом конструювання й застосування прийомів і матеріалів, а також за допомогою оцінювання методів, які застосовуються.

Цей підхід поширений зараз настільки ж широко, як і часткове розуміння педагогічної технології – застосування технічних засобів у навчанні. Його суть полягає в ідеї повної керованості роботою будь-якого освітнього закладу, перш за все, його основної ланки – навчального (освітнього) процесу. Власне технологія навчання – це законотворча педагогічна діяльність, яка реалізує науково обґрунтований проект дидактичного процесу і якій притаманним є більш високий ступінь ефективності, ніж традиційним способам навчання.

Сучасний етап характеризується розширенням сфери освітніх і педагогічних технологій. Дискусія про суть технології навчання, яка триває в наш час, знайшла відбиття у багатьох визначеннях. Одні дослідники (Дж. Брунер [63], П. Кенес-Комоський [672] та ін.) ототожнюють технологію навчання з процесом комунікації. Інші (О. Молібог [360], Т. Сакамото [692], Ф. Янушкевич [649]) в освітню технологію об'єднують засоби і процес навчання. Третя група (Г. Гасс [668], О. Богомолів [52] та ін.) пропонують розглядати її з позиції наукової організації навчального (освітнього) процесу. Н. Тализіна вважає, що суть сучасної технології навчання полягає у визначенні раціональних способів досягнення поставленої мети. Навчальний (освітній) процес тут розглядається як система дій із планування, забезпечення й оцінювання процесу навчання [514]. Г. Селевко вважає, що будь-яка освітня технологія має задовольняти певним критеріям: концептуальність, системність,

керованість, ефективність, відтворюваність [472, с. 16 –17]. В Україні технологія освіти розробляється саме з позицій системного підходу (С. Сисоєва [477], О. Пехота [388], П. Олійник [388], А. Кіктенко [388] та інші).

В українському освітньому середовищі науковці здебільшого спираються на визначення, яке наводить С. Гончаренко: «Технологія навчання (з грец. – мистецтво слова, навчання) – за означенням ЮНЕСКО, це в загальному розумінні системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання й засвоєння знань, за урахування технічних і людських ресурсів і їхньої взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти. Технологію навчання також часто трактують як галузь застосування системи наукових принципів до програмування процесу навчання й використання їх у навчальній практиці з орієнтацією на детальні цілі навчання, які допускають їх оцінювання. Ця галузь орієнтована у більшій мірі... на перевірку виробленої практики (методів і техніки навчання) у ході емпіричного аналізу й широкого використання аудіовізуальних засобів у навчанні, визначає практику в тісному зв'язку з теорією навчання» [116, с. 331].

Предметом технології навчання є створення систем навчання й систем професійної підготовки, тобто розроблення технології навчального (освітнього) процесу. У загальному розумінні можна виокремити наступні важливі риси педагогічної технології. Це, по-перше, як було зазначено вище, попереднє проєктування навчально-виховного (освітнього) процесу та реалізація створеного проєкту. По-друге, педагогічна технологія пропонує проєкт навчально-виховного (освітнього) процесу, що визначає структуру та зміст навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів навчання. По-третє, будь-яка педагогічна, навчальна технологія – то є процес цілетворення. Якщо у традиційній педагогіці цілі задаються досить нечітко, то у педагогічній технології це центральна проблема, що розглядається в двох аспектах:

1) діагностичного цілепокаладання й об'єктивного контролю за якістю засвоєння суб'єктами навчального (освітнього) процесу навчального матеріалу;

2) розвитку особистості в цілому.

У будь-якій педагогічній технології наголос робиться на принципах цілісності, структурної та змістової єдності складових навчально-виховного (освітнього) процесу.

Ключ до розуміння технологічної побудови навчального (освітнього) процесу – послідовна орієнтація на чітко визначені цілі. Тому, перш за все, зупинимося на центральній педагогічній проблемі постановки цілей і цільової орієнтації навчання.

Як зазначає О. Леонтьєв, процес навчання є завжди навчання діяльності або предметно-практичних дій (наприклад, найпростіших трудових дій, практичного спілкування іноземною мовою, уміння працювати на комп'ютері та ін.), або розумовим діям. Як відомо з психології, акт діяльності, або окрема дія завжди має свідому мету, мотиваційну зумовленість, спрямовані на матеріальний чи нематеріальний предмет. Але дія, чи то практична, чи то матеріальна або розумова, завжди, крім того, опосередкована. Навчати діяльності – це означає зробити вчення мотивованим, учити самостійно ставити перед собою мету та знаходити способи її досягнення (тобто оптимально організувати свою діяльність), допомагати суб'єктам учіння сформувати в себе вміння контролю й самоконтролю, оцінки та самооцінки. Те, що називається знаннями, – це орієнтовна основа навчальної, а потім і позанавчальної, виробничої діяльності. Те, що називається навичками, – то є здатність здійснювати «технологічну» сторону діяльності [274].

Теоретичні знання завжди носять «модельний» характер, пише О. Комар, вони вимагають від того, хто навчається (і не в меншій мірі від викладача), постійного осмислення основних вимог:

- співвідношення між знаннями й істиною, між апріорною недостатністю навчальних знань і ступенем удосконалення їхніх практичних доказів і тверджень;

- оцінювання ступеня достовірності різних категорій наукового знання;

- визначення достовірності й дієвості критеріїв оцінювання різних сторін і характеристик знань, умінь і навичок;

- виявлення й розуміння співвідношень і зв'язків між поняттями й явищами, котрі пропонуються викладачами у процесі викладання навчального (освітнього) матеріалу, і на конкретних прикладах порівняння, які виробляються й апробуються тим, хто навчається, тощо [221].

Такі положення можуть бути представлені як певні висхідні теоретичні основи перспективної моделі системи «викладач – навчання інтерактивним технологіям – студент» + «студент – знання методики роботи за інтерактивними технологіями – викладач», яка створена для дослідження та прогнозування професійних якостей випускника (О. Комар [221, с. 238]).

Іноді науковці (Н. Самсонова [471]) об'єднують технології, котрі застосовуються в сучасній дидактиці, за спільними ознаками: за рівнем використання (загальнопедагогічні, частковометодичні або предметні, локальні або модульні); за науковим напрямом засвоєння досвіду (асоціативно-рефлексійні, інтеріоризаційні, розвивальні, біхевіористські та ін.); за орієнтацією на особистісні структури: інформаційні (формування знань, умінь, навичок), операційні (спрямовані на формування способів розумових дій), евристичні (спрямовані на розвиток творчих здібностей), прикладні (спрямовані на формування дієво-практичної сфери); за характером модернізації традиційної системи навчання (технології активізації й інтенсифікації суб'єктів навчання, технології на основі гуманізації та демократизації стосунків і взаємин суб'єктів навчального

(освітнього) процесу, технології на основі дидактичної реконструкції навчального (освітнього) матеріалу); за філософським обґрунтуванням (наукові, гуманістичні, авторитарні тощо).

Об'єднання за спільними ознаками – то є не єдиний шлях класифікування технологій, котрі застосовуються в освіті. Г. Селевко називає такі класифікаційні параметри:

- за рівнем застосування (частково-предметна або загальнопедагогічна, загальнопредметна);
- за головним чинником розвитку (соціогенна, біогенна та психогенна). Сутністю кожної є активізація пізнавальних здібностей студентів поряд із інтенсифікацією й посиленням особистісного розвитку кожного. Останнє дає змогу перейти від керівництва активністю студентів до самодетермінації, тобто виділення чинників соціалізації й співробітництва як найбільш значущих;
- за концепцією засвоєння (асоціативно-рефлексійна, розвивальна, яка розвиває творчі та критичні аспекти мислення, сприяє подоланню розбіжностей між змістом теоретичної підготовки у процесі навчання й реальними діями під час практичної роботи);
- за орієнтацією на особистісні структури (інформаційно-операційна, така, що спрямована на формування знань, умінь, навичок, розвиток способів розумових дій у цілісній системі, що дає змогу аналізувати, осмислювати, коригувати);
- за характером змісту (навчальна, навчально-тренувальна);
- за організаційними формами (традиційна, академічна, індивідуально-творча, якщо використовуються як традиційні форми й методи навчання, так і творчі, індивідуальні, індивідуалізовані з опорою на активність студентів у цілісному навчальному (освітньому) процесі);

- за стилем взаємин (індивідуально-орієнтовані технології, групові, технології співробітництва);
- за домінуючими методами (розвивальна, саморозвивальна, оскільки підтримує та стимулює цілі в когнітивній, афективній і психомоторній сфері на всіх рівнях [472, с. 27–39])

До найбільш розповсюджених освітніх технологій, активованих у навчальному (освітньому) процесі вищої школи, М. Фіцула відносить технології диференційованого навчання, технології проблемного навчання, ігрові та імітаційні технології, окремо розглядається цикл предметоорієнтованих технологій [563]. Є. Полат виділяє технології індивідуального, диференційованого навчання, а також навчання у співпраці, у групі особистісно орієнтованих технологій. Учена також зазначає, що серед різноманітних новітніх педагогічних технологій найбільш адекватними висунутим цілям є технологія навчання у співпраці (cooperative learning), метод проєктів, різнорівневе навчання, «індивідуальний портфоліо» [412, с. 15].

Названі вище технології представляють так званий рівень «макротехнологій».

Під технологіями диференційованого навчання у вищій школі розуміється така організація навчально-пізнавальної діяльності студентів і викладачів, у якій максимально враховані індивідуально-психологічні особливості суб'єктів навчання й організаційно-методичні можливості закладу освіти, що сприяє оптимізації навчального (освітнього) процесу та досягненню мети фахової підготовки майбутніх спеціалістів [278]. Маємо різноманітні дослідження, присвячені диференціації на рівні загальноосвітньої підготовки, у вищій школі домінують практикуються такі види диференціації:

- за рівнем успішності студентів (як результат такої диференціації – розподіл навчальних завдань за рівнем складності змісту та за операційним умістом);

- за рівнем пізнавальної самостійності студентів;
- за особливостями майбутнього фахового спрямування;
- за науковими, науково-професійними інтересами студентів;
- за навчальною працездатністю, відповідальним ставленням до навчання.

Концепцію спільної продуктивної діяльності викладача зі студентами й студентів між собою та відповідну технологію розробила свого часу професор В. Ляудіс. У якості одиниці проектування навчальної (освітньої) ситуації вона виділяє чотири взаємопов'язані змінні: зміст навчального (освітнього) предмета, структурований відповідно до цілей навчання; умови, що організують засвоєння навчального (освітнього) змісту й узагальнених способів навчальної (освітньої) діяльності; систему навчальних взаємодій викладача зі студентами й студентів між собою, що змінюються у певній логіці в міру освоєння нової діяльності; динаміку зазначених змінних у їхньому взаємозв'язку протягом усього процесу навчання.

Організація ситуації спільної продуктивної діяльності передбачає чотири основні вимоги:

- 1) включення учасників із самого початку навчання до творчої продуктивної діяльності;
- 2) спільне планування студентами й викладачами системи проміжних завдань (творчих і репродуктивних), необхідних для руху до наміченого продукту, тобто вміння викладача направляти спільну діяльність не тільки на виконання технологічної роботи, а й, перш за все, на спільне формування мотиваційно-сислової сфери;
- 3) така співпраця в навчальній діяльності, у якій кожен, орієнтуючись насамперед на сенсову її сторону, міг би визначати свій внесок у цю діяльність;
- 4) закономірна перебудова по ходу навчання висхідних взаємодій за етапами: уведення в діяльність; дії, розділені між викладачем і



студентами; імітовані дії; підтримані дії; саморегульовані дії й дії самоспонукальні [292].

Технологія спільної продуктивної діяльності вже реалізується у викладанні багатьох дисциплін у закладах середньої й вищої освіти.

Досвід говорить про те, що, проєктуючи навчальні ситуації в технології спільної продуктивної діяльності, викладач прагне залучити до сфери уваги цілі й сенси навчально-професійної діяльності. Саме цьому підпорядкована фаза введення в діяльність. Немає націлювання на власне вміння, проте є установка на досягнення спільного результату діяльності, яка відразу емоційно сприймається студентами. Педагог уже не боїться йти на конфліктні ситуації, коли студенти (або значна частина їх) обирають, до якого роду дій вони приєднуються (до нових, які тільки що визначили, або старих, апробованих у попередньому досвіді); чи будуть вони разом із педагогом шукати способи вирішення завдань або займуть пасивну позицію об'єкта управління; чи будуть вони діяти як партнери, допомагаючи один одному, або індивідуально. Зрозуміло, тут викладач застосовує такі прийоми, як заохочення, увага, активізація потаємних почуттів і сподівань, довіра, моральна підтримка тощо.

Отже, основним об'єктом зусиль викладача виступає не стільки освоєння навчального (освітнього) змісту, скільки розвиток навчально-професійної позиції студентів. Пов'язуючи на всіх етапах навчальні та професійні цілі (свої й студентів), цілі оволодіння діяльністю в навчально-професійному партнерстві та засвоєння норм соціальної взаємодії, викладачі збагачують план своєї роботи різними цілями [65].

До технологій навчання, якими має володіти й які повинен використовувати кожен студент, і котрі можна назвати «мікротехнологіями», належать:

– технологія самосприйняття й самооцінки (рефлексії – погляду й оцінки себе з боку): самовдоволення вбиває будь-які думки про самовдосконалення, тому потрібно вчитися прийомам самоаналізу й

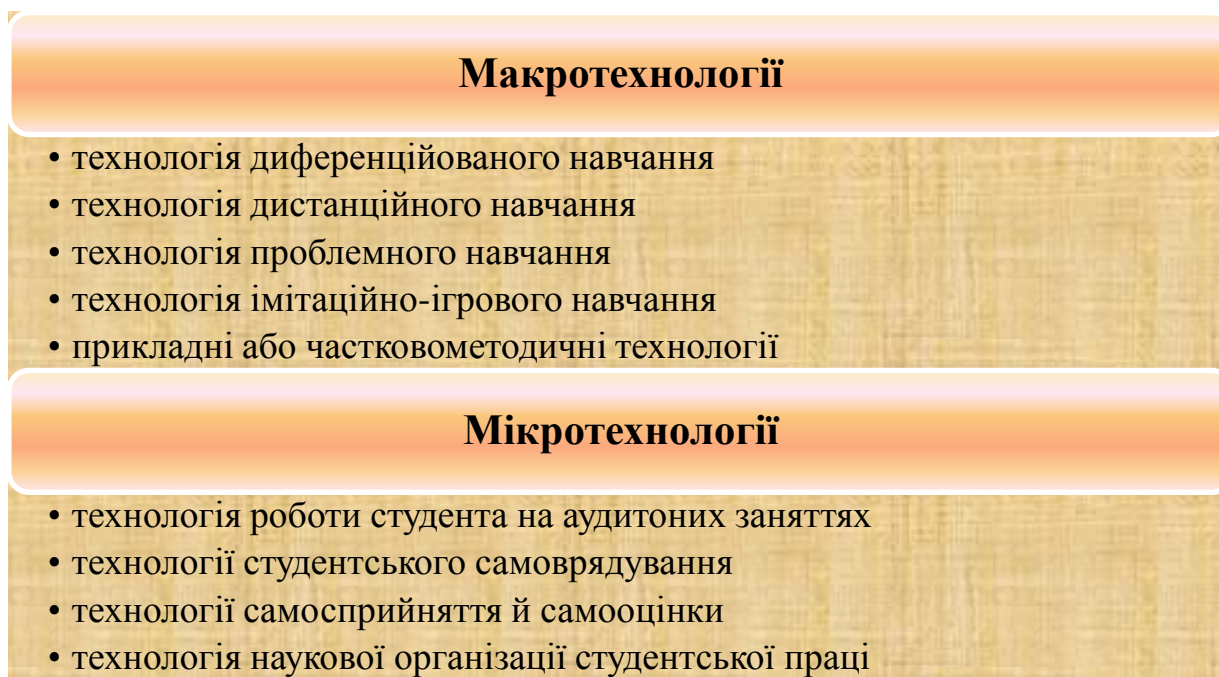
самооцінки (оцінювати себе у справах і досягненнях, не у порівнянні з тим, що було, а з тим, що має бути, не з гіршими, а з кращими, орієнтуватися як на свою думку, так і на думку інших; порівнювати себе з даними психологічного тестування тощо);

– технологія самоврядування: полягає вона в застосуванні прийомів самоконтролю, самостимулювання, самообілізації, саморегуляції, самозмушення, самозаохочення, самокритики, самопокарання;

– технологія роботи на аудиторних заняттях, із книгою, із персональним комп'ютером;

– технологія наукової організації студентської праці: організація робочого місця, раціоналізація режиму праці та відпочинку, техніка конспектування, збирання, систематизації та зберігання навчальних матеріалів, конспектів, виписок, нотаток, організація відпочинку, гігієна розумової праці (О. Столяренко [500]).

Спектр макро- і мікротехнологій представлено на рис. 2.7., що подається нижче.



**Рис. 2.7. Різновиди сучасних технологій в освітньому просторі вищої школи**

Своєрідний педагогічний «прорив» у застосуванні технологій в освітніх цілях відбувся внаслідок появи та розповсюдження сучасних інформаційно-комп'ютерних засобів. «Енергійна сила нової реальності – техносфера, інформація, комп'ютеризація, глобалізація, постмодернізм тощо, як вибухова хвиля, проходить через увесь сьогоднішній розвиток цивілізації. Вона обіцяє до середини нашого століття підняти її вгору майже по вертикалі, тобто перевести із звичної колії руху. Це – зсув тектонічних плит культурного, наукового й освітнього фундаменту, що посилює тенденції до дестабілізації, самопідриву звичного культурно-освітнього життя, котре, після вибуху (як галактика) усіма своїми розірваними частинами розлітається в раніше закриті простори інших освітніх практик» [241],– пише В. Кремень.

Інформація в сучасному світі дає змогу людині отримувати нове знання, забезпечує ефективність соціальних практик, – пізнання, спілкування, художньої творчості, управління. Це положення спочатку було усвідомлене у бізнес-середовищі (здатність до швидкого пізнання, ефективного аналізу – запорука успіху, конкурентоздатності), а потім розповсюдилося й на сферу освіти, зокрема, – вищої освіти. Інформація (від лат. *informatio* – ознайомлення, роз'яснення) у традиційному розумінні: будь-який вид даних або відомостей, що сприяють усуненню дефіциту знань; у теперішній час без якого-небудь зв'язку з поняттям «знання» так часто називають електронні зібрання даних, а також окремі компоненти, наприклад, результати статистичних досліджень [63, с. 135].

У сучасній енциклопедичній літературі визначено, що інформаційні технології в освіті – методи й засоби отримання, перетворення, передачі, збереження та використання інформації в навчально-виховному (освітньому) процесі [380, с. 216]. У теперішній час інформація має таку ж стратегічну цінність, як і традиційні матеріальні й енергетичні ресурси. Сучасні інформаційні технології (Є. Рапацевич [380]), котрі дають змогу створювати, зберігати, переробляти інформацію та забезпечувати

ефективні способи її представлення споживачу, є могутнім інструментом пришвидшення прогресу в усіх сферах суспільного розвитку, без сумніву, це один із найсуттєвіших чинників, який визначає конкурентоздатність країни, регіону, окремого закладу освіти. Важлива роль у створенні та використанні інформаційних технологій належить вищій школі як основному джерелу підготовки кваліфікованих, високоінтелектуальних кадрів і потужній базі фундаментальних і прикладних наукових досліджень [380, с. 217]. Нині під *інформаційною технологією* (ІТ) розуміють сукупність методів і технічних засобів збирання, організації, зберігання, оброблення, передачі й представлення інформації, що розширює знання людини й розвиває її можливості з управління технічними й соціальними процесами (М. Жалдак [155]).

*Інформаційні та комунікаційні технології* на основі систем телекомунікації в усьому світі визнані ключовими технологіями ХХІ століття, що на найближчі десятиріччя будуть основними двигунами прогресу. Інформатизація освіти є частиною цього глобального процесу. Актуальною проблемою сьогодення є розроблення таких освітніх технологій, які здатні модернізувати традиційні форми навчання задля підвищення рівня ефективності навчального (освітнього) процесу у вищому навчальному закладі (закладі вищої освіти). Український дидакт В. Чайка пише про те, що «робота у вищій школі на сучасному етапі реалізації ідей Болонської угоди спрямована переважно на інтенсивну інформатизацію, мобілізацію потенціалу системи самоорганізації навчання, які забезпечують формування в майбутніх фахівців цілісного досвіду діяльності, самореалізацію професійних якостей» [598, с. 206].

Світова практика розвитку та використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освіті демонструє тенденцію до зміни традиційних форм організації освітнього процесу в умовах інформаційного суспільства.

Західноєвропейські філософи (М. Кастельс [200], Ж. Дерріда [663]) зазначають, що процес формування та розповсюдження Інтернету сформував назавжди структуру нового засобу комунікації – в архітектурі мережі, у культурі користувачів, у фактичних структурах комунікації. Архітектура мережі Internet залишиться технологічно відкритою, сприяючи широкому публічному доступу й серйозно перешкоджаючи введенню урядових або комерційних обмежень ... незважаючи на всі спроби регулювати, приватизувати й комерціалізувати Інтернет і вхідні в неї системи, мережі комп'ютерних комунікацій, як в Інтернеті, так і за її межами, характеризуються найширшим розповсюдженням, багатосторонній децентралізацією та гнучкістю [200]. Філософи освіти також чільну увагу приділяють аналізу віртуальної реальності, визначають, що комунікаційна система, яка на противагу історичному досвіду минулого створює реальну віртуальність, – то є система, у якій сама реальність (тобто матеріальне/символічне існування людей) повністю охоплена, повністю занурена у віртуальні образи, у вигаданий світ, світ, у якому зовнішні відображення знаходяться не просто на екрані, через який передається досвід, але самі стають досвідом [200].

Усі повідомлення всіх видів синтезуються в інформаційних технологіях, які стали настільки всеосяжними, настільки різноманітними, настільки «слухняними» для користувачів, що абсорбують в одному й тому ж мультимедіатексті цілісність людського досвіду: «нова комунікаційна система радикально трансформує простір і час, фундаментальні виміри людського життя. Місцевості позбавляються свого культурного, історичного, географічного значення й реінтегруються у функційні мережі або в образні колажі, викликаючи до життя простір потоків, що замінює простір місця. Час стирається в новій комунікаційній системі: минуле, сьогодення й майбутнє можна програмувати так, щоб вони взаємодіяли один із одним в одному й тому ж повідомленні. Матеріальний фундамент нової культури є простір потоків і позачасовий

час. Ця культура перекриває й включає різноманітність систем відображення; це культура реальної віртуальності, де вигаданий світ є вигадка у процесі свого створення [200].

Застосування нових інформаційних технологій зміщує акценти з мети освіти, спонукає змінювати обсяг, склад, структурування навчального (освітнього) матеріалу, що опановується студентами, орієнтує на розвиток повноцінного теоретичного мислення, на використання засобів сучасної комунікації, обмін результатами інформаційної роботи. Нові інформаційні технології допомагають знайти природний шлях перевтілення студентів на активних учасників навчального (освітнього) процесу, дають змогу активно діяти в соціально-культурному середовищі, користуватися у процесі навчання тими ж інструментами, що й викладач вищої школи, активно прилаштовуючись до нових професійних функцій. За допомогою сучасних інформаційних технологій стає реальністю отримання освіти дистанційно. Internet відкриває можливості отримання навчальної інформації з будь-якої бібліотеки, музею, книгосховища, наукового, культурного центру, що «створює реальні можливості для самоосвіти, розширення кругозору, підвищення кваліфікації» (Є. Полат [412]). У такий спосіб пришвидшується майбутня професійна адаптація випускників вищих навчальних закладів (закладів вищої освіти) поза їхніми стінами. Комп'ютер (ноутбук, нетбук, планшетний пристрій, смартфони тощо), будучи технічною базою нових інформаційних технологій, є й засобом комунікації, і засобом оперативного отримання й оброблення інформації, і засобом оновлення знань, набуття нових умінь.

Нові інформаційні технології пов'язані, у першу чергу, з інформаційним забезпеченням процесу управління в режимі реального часу.

Розрізняють такі типи нових інформаційних технологій:

- когнітивні технології – спрямовані головним чином на отримання, збереження та застосування знань;

- технології прийняття інтелектуальних рішень;
- інструментальні технології – спрямовані на використання їх як інструменту або середовища для побудови; інших технологій і для їхнього обслуговування;
- прикладні технології – спрямовані на розв’язування задач певної проблемної області;
- комунікативні технології – направлені здебільшого на вирішення проблем зв’язку, комунікації, спілкування [412].

Найбільш повним утіленням у практику сучасних інформаційних технологій можна вважати виникнення й поширення мережі дистанційної освіти в Україні.

У Концепції розвитку дистанційної освіти в Україні [229] дистанційна освіта визначається як форма навчання, рівноцінна очній, вечірній, заочній та екстернату, яка реалізується, в основному, за технологіями дистанційного навчання через мережу Інтернет. Під дистанційним навчанням розуміється індивідуалізований процес передавання й засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчання у спеціалізованому середовищі, яке створене на основі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій.

Дистанційне навчання ґрунтується на певних *педагогічних принципах*, що поділяються на три групи:

- загальні (принципи гуманізації навчання, науковості, системності та розвитку);
- принципи, що стосуються цілей і змісту навчання (відповідності цілей і змісту навчання державним освітнім стандартам, генералізації, історизму, цілісності та комплектності);
- принципи, на яких базується дидактичний процес та адекватна йому педагогічна система з її елементами (відповідності дидактичного

процесу закономірностям учіння, провідній ролі теоретичних знань, єдності освітньої, виховної й розвивальної функцій навчання, стимуляції й мотивації позитивного ставлення до навчання, проблемності, поєднання колективної навчальної роботи з індивідуальним підходом до навчання, узгодження абстрактності мислення з наочністю в навчанні; доступності; міцності оволодіння змістом навчання (змістом освіти)).

Н. Морзе пропонує класифікацію моделей дистанційного навчання за ступенем дистанційності, зазначаючи разом із тим, що навчання, під час організації та здійснення якого застосовуються технології й ресурси Інтернет може бути:

1) повністю дистанційним із використанням електронної пошти, чатів, відеозв'язку;

2) очно-дистанційним, коли частина очних занять у класі є порівняною з кількістю занять, що проводяться вчителем дистанційно;

3) доповнювати очну форму з окремими параметрами, наприклад, викладач проводить заняття в очній формі, але разом з тим використовуються матеріали з мережі Інтернет, відеоколекції з освітніх сайтів та інші Інтернет-ресурси – так звана Інтернет-освіта [363].

Одним із найголовніших чинників успішного упровадження дистанційного навчання є правильний вибір телекомунікаційного інформаційно-навчального (освітнього) середовища, на основі якого навчання буде здійснюватися дистанційно. Дистанційний курс розміщується на навчальній платформі закладу вищої освіти (або закладів).

Навчальні платформи повинні відповідати таким вимогам:

- надійність в експлуатації;
- відповідність міжнародним стандартам із розроблення дистанційних курсів;
- можливість здійснювати гнучке управління навчальним (освітнім) процесом (модульність побудови);
- наявність мовної локалізації;



– наявність простого інтерфейсу, доступного для користувача-початківця.

Серед інноваційних технологій, на основі яких у вищих навчальних закладах (закладах вищої освіти) повинно створюватися нове навчальне (освітнє) середовище, де студенти можуть отримати доступ до навчальних матеріалів у будь-який час й у будь-якому місці, є технології електронного (дистанційного, мобільного) навчання, використання яких зробить навчальний (освітній) процес більш привабливим, демократичним, комфортним і стимулюватиме студентів до самоосвіти та навчання протягом усього життя, – пишуть Ю. Триус, І. Герасименко, В. Фанчук [478].

Нині доступні системи підтримки дистанційного навчання, які набули найбільшого застосування в закладах освіти України, а саме: системи дистанційного навчання, що розповсюджуються на комерційній основі – Lotus Learning Space, Прометей, «Агапа», і вільно поширювані програмні засоби – «Веб-клас ХІІІ» та MOODLE.

Більш детально розглянемо систему підтримки дистанційного навчання MOODLE. MOODLE (від англ. Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment – модульне динамічне об'єктно-орієнтоване середовище для навчання) є програмним комплексом для організації дистанційного навчання в мережі Internet. Це пакет програм, призначений для створення в мережі Інтернет навчальних курсів різних напрямів, а також різних тестових програм для перевірки знань. Розроблення системи було розпочато Мартіном Дугіямасом (який і сьогодні координує її) у 90-ті роки ХХ ст., кілька попередніх прототипів були створені й відкинуті перед тим, як 20 серпня 2002 року він випустив версію 1.0. Ця версія була націлена на малі класи університетського рівня й була предметом наукових досліджень, у яких детально аналізувалася природа співробітництва та процеси, що відбувалися всередині цих маленьких груп студентів. З тих

пір постійно проводилися нові випуски системи, що включали додаткові послуги, кращу масштабованість і вдосконалене виконання [478].

Система Moodle реалізує філософію «педагогіки соціального конструкціонізму» й орієнтована, насамперед, на організацію взаємодії між викладачем і студентами у процесі навчання, хоча вона може бути використана й для організації традиційних дистанційних курсів, а також підтримки очного й заочного навчання. Завдяки концепції відкритого програмного забезпечення, що сповідують розробники системи, особливостям технологічної платформи та своїм функційним можливостям Moodle набуває все більшого поширення в світовому інформаційному освітньому просторі. Сьогодні система Moodle використовується не лише в університетах, а й у загальноосвітніх школах, некомерційних організаціях, приватних компаніях, індивідуальними викладачами й навіть, батьками, які самостійно навчають своїх дітей. Moodle рекомендується навчальним закладам (зкладам освіти), як найбільш розвинена система електронного навчання, що має багатомовний інтерфейс, зокрема, є локалізація системи українською мовою. Система Moodle надає змогу організувати повноцінний навчальний (освітній) процес, включаючи засоби навчання, систему контролю й оцінювання навчальної (освітньої) діяльності студентів [478].

Ураховуючи нинішні умови отримання вищої освіти в Україні та певну невизначеність для випускника вишу щодо майбутнього працевлаштування, сучасні студенти намагаються отримати якомога ширші можливості підготовки (як максимум) або хоча б документального підтвердження (як мінімум). Це виявляється, у першу чергу, у поєднанні навчання за різними напрямками підготовки. Цілком зрозуміло, що повноцінно студент не може відвідувати заняття на денній формі навчання відразу на двох факультетах. Поєднання денна + заочна форма дещо спрощує ситуацію, хоча відразу викликає необхідність самостійного вивчення значного обсягу матеріалу з різних дисциплін (порядку кількох

десятиків упродовж усього терміну навчання), що для нинішнього випускника середньої школи створює конкретну проблему. Адже, як показує досвід, лише мала частина абітурієнтів (уже не кажучи про всю когорту випускників) здатні до ефективної самостійної роботи з джерелами навчальної (і наукової) інформації. Здавалося б, із появою дистанційного навчання шляхом взаємодії студента через відповідний сервер зі своїми тьюторами, можливість самоперевірки знань, лавиноподібне розширення віртуального простору різноманітних соціальних мереж усі проблеми майже вирішені. Є запит на інформацію, є розроблені засоби її пошуку, передачі й аналізу, є цілком фахова допомога викладачів. Достатньо широко представлені на ринку послуг і програмні платформи дистанційної освіти. Звичайно, у них різна структура, рівень доступності та складність освоєння [17], однак, вони розроблені саме з конкретною метою забезпечення дистанційної форми навчання.

Наведемо загальні характеристики системи дистанційного навчання MOODLE:

- простий і зручний інтерфейс користувача;
- просто інсталується майже на всі платформи, де підтримується PHP;
- повна абстракція баз даних, підтримуються всі види баз даних;
- у списку курсів висвітлює опис кожного курсу, включаючи можливість перегляду гостями;
- існує можливість категоризації та пошуку курсів – на одному сайті за допомогою MOODLE можна підтримувати тисячі курсів;
- надійна система безпеки – форми перевіряються, дані підтверджуються, паролі шифруються.
- більшість текстових областей уведення (ресурси, поштові відправлення) можуть бути відредаговані за допомогою вбудованого WYSIWYG HTML-редактора.

Перелічимо основні характеристики системи стосовно підтримки роботи користувачів:

- вплив адміністратора зводиться до мінімуму, проте забезпечується високий рівень безпеки;
- підтримка низки механізмів аутентифікації через вбудовані модулі аутентифікації полегшує інтеграцію з існуючими системами;
- адміністратор контролює створення курсів і призначає викладачів, записує користувачів на курси;
- розробник курсів створює курси;
- викладачі можуть не мати привілеїв модифікувати курси (наприклад, позаштатні викладачі);
- викладачі можуть додавати «реєстраційний ключ» до своїх курсів для неможливості прослуховування їх не-студентами; ключ може передаватися особисто чи електронною поштою;
- за наявності бажання викладачі можуть власноруч записувати студентів;
- заохочується створення студентами онлайн-профайлів, включаючи фотографії, описи; за бажання поштові адреси можуть не висвітлюватися;
- кожен користувач може обрати мову для інтерфейсу MOODLE (на сьогодні підтримується 78 мов) [478].

Основні можливості системи щодо підтримки курсів:

- штатний викладач має повний контроль над усіма налаштуваннями, включаючи обмеження щодо інших викладачів;
- курси можуть обиратися залежно від тижня, теми, дискусії;
- гнучкі засоби діяльності стосовно курсу – форуми, журнали, ресурси, дослідження, вибори, завдання, чати, семінари;
- зміни в курсі з моменту останнього входження в систему можуть висвітлюватися на домашній сторінці курсів;
- усі оцінки за форуми, журнали, виконані завдання можуть бути переглянуті на одній сторінці (і збережені в окремому файлі);

- повні звіти про вхід у систему і діяльність користувачів доступні з графами й деталями стосовно кожного модуля (останній вхід, кількість часу) так само, як і детальна історія активності кожного студента, включаючи листування, журнальні статті на сторінці;
- копії листів на форумах, відповіді викладачів можуть бути збережені у форматі HTML чи у вигляді простого тексту;
- викладачі можуть вводити власні системи оцінювання форумів, завдань, журналів;
- курси можуть бути запаковані в стандартний zip-файл.

Наведемо основні характеристики системи навчання за модулями дистанційного курсу. Модуль завдань надає такі можливості:

- завдання можуть бути охарактеризовані датою складання й максимальною оцінкою;
- студенти можуть завантажувати свої завдання на сервер (у будь-якому форматі);
- дозволяється невчасне виконання завдання, але час запізнення показується викладачеві;
- відповідь викладача приєднується до сторінки із завданням кожного студента, про що надсилається попередження;
- викладач може дозволити перескладання завдань після оцінювання [478].

Модуль тестів дає змогу реалізувати такі можливості:

- викладачі можуть визначати базу даних питань для використання в різних тестах;
- тести можуть бути розподілені за категоріями для полегшення доступу, і ці категорії можуть бути доступними для всіх курсів на сайті;
- тести автоматично оцінюються й переоцінюються, якщо питання змінюються;

- тестам відповідає обмежене часом вікно, поза яким доступу до них немає;
- на вимогу викладачів тестування може проводитися багаторазово, з демонстрацією правильних відповідей;
- тестові питання і відповіді можуть бути перемішані для захисту від списування;
- у тестах підтримується HTML і малюнки;
- тестові питання можуть бути імпортовані із зовнішнього текстового файлу;
- кількість спроб проходження тестів може бути обмеженою;
- існують питання з багатьма правильними відповідями, питання, що потребують короткої відповіді (слово чи фразу), питання типу правда-неправда, випадкові питання, нумеровані питання, питання із вбудованими відповідями (у фрагменті тексту), вбудований описовий текст і графіка [17].

В Україні систему Moodle для підтримки дистанційного навчання використовують: Дніпропетровський національний університет; Києво-Могилянська академія; Факультет інформатики Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова (м. Київ); Херсонський економіко-правовий інститут; Херсонський державний аграрний університет; Кафедра інформатики Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка; Класичний приватний університет (м. Запоріжжя); ДВНЗ «Криворізький державний педагогічний університет» та інші.

Наповнення електронного дистанційного курсу – форуми, глосарії, тести різноманітних видів, перелік індивідуальних завдань і самостійних робіт, завдання до кожного заняття, список рекомендованої літератури (з посиланнями на електронні версії підручників), інсталяційні файли (за потреби), демонстрації Wolfram, опорні конспекти, відеоуроки,

електронний журнал, – створює всі можливості для розвитку автономності студентів.

У цілому ж система управління навчальним контентом Moodle як інноваційна технологія надає змогу вищому навчальному закладу(закладу вищої освіти):

- реалізувати модульну організацію навчального (освітнього) процесу за вимогами Болонської декларації;
- реалізувати повнокомплектне науково-методичне забезпечення дисциплін;
- інтегруватися закладу вищої освіти до європейського науково-освітнього простору;
- включити вищий навчальний заклад (заклад вищої освіти) до світового реєстру власників електронних форм організації навчально-методичного процесу;
- створити Internet-середовище для електронних форм навчання;
- створити центр дистанційної освіти;
- забезпечити оперативний контроль навчального (освітнього) процесу [478, с. 8].

Як частковий вияв дистанційної освіти можна розглядати роботу студентів з веб-квестами в мережі. Окремі веб-квести можуть бути завданнями для самостійної роботи в дистанційних курсах. На думку Є. Полат, Веб-квест повинен мати наступну структуру:

- вступ (формулювання теми, опис головних ролей учасників, сценарій квеста, план роботи або огляд усного квеста);
- центральне завдання (завдання, питання, на які студенти мають знайти відповідь у межах самостійного дослідження, який підсумковий результат має бути досягнутий);
- список інформаційних ресурсів, які можна використати під час досліджень, у тому числі ресурси Інтернет;
- опис основних етапів роботи; керівництво до дії;

– заключення (підсумки дослідження, питання для подальшого розвитку теми) [412].

Говорячи про переваги дистанційних технологій навчання, не можна оминати увагою й недоліки. А. Гладир, Н. Зачепа серед недоліків називають такі: по-перше, будь-яка форма самостійної роботи над навчальним (освітнім) матеріалом потребує певних навичок. Формулювання проблеми, пошук шляхів її вирішення, аналіз їхньої ефективності, висновок щодо адекватності отриманого результату – для реалізації всіх цих етапів студент повинен мати потрібні знання. Важливо, щоб і викладач чітко дотримувався певних правил такої форми навчання [109]. По-друге, за умови потокової форми навчання, коли в одного викладача-тьютора кілька десятків, а іноді – до сотні студентів, оперативне спілкування із кожним з них саме по собі теж є проблемним. А здатність сучасного випускника середньостатистичної загальноосвітньої школи – студента першого року навчання розібратися у повному переліку питань будь-якої фундаментальної навчальної дисципліни викликає великі сумніви. Тим більше, під час вивчення, наприклад, дисциплін математичного циклу. По-третє, якість і швидкодія інформаційних мереж продовжує бажати кращого – підтвердження цьому були отримані недавно під час вимушеного періоду «дистанційного» навчання студентів (час від часу студенти скаржилися на збій у програмі тестування знань). Усе сказане дає змогу стверджувати: як самостійна форма здобування знань на сьогоднішній день дистанційна форма не є задіяною у повному обсязі через низку об'єктивних причин, із яких найголовніша – базовий рівень знань студента. Як вихід – поєднання цієї форми зі звичайним, аудиторним навчанням, у ході якого викладач під час безпосереднього спілкування має змогу допомогти студентові засвоїти найскладніші розділи дисципліни [109]. Таке навчання вже отримало назву «очно-комбінованого», «комбінованого». Причому, як стверджують методисти, найкраще починати таке поєднання не раніше третього семестру. За умови вдалої



реалізації такої тактики на рівні магістратур окремі спецкурси можна повністю перевести у формат дистанційного навчання, створивши у такий спосіб сприятливе середовище для розвитку автономності студентів.

Нам усім, урахувуючи таку ситуацію – інноваційний характер сучасного освітнього простору, який, у свою чергу, потребує інноваційної людини, потрібно перекваліфікуватися. Це означає – не тільки йти в ногу зі звичними знаннями, які ми не повинні ігнорувати, але й готувати себе до діяльності в такому освітньому просторі, який постійно оновлюється. Лише інноваційне суспільство, що вміє цілеспрямовано виходити із своєї культурної, освітньої закритості, має шанс чітко, самостійно, із знанням справи пережити вибухові виклики, котрі супроводжують трансформації росту (В. Кремень [241]).

Цілком поділяємо думку про те, що інноваційну спрямованість педагогічної діяльності зумовлюють соціально-економічні перетворення, які вимагають відповідного оновлення освітньої політики, прагнення педагогів до засвоєння та застосування педагогічних новацій. Велику роль відіграє конкуренція вищих навчальних закладів (закладів вищої освіти), яка стимулює пошук нових технологій, форм, методів організації навчально-виховного (освітнього) процесу, диктує відповідні критерії щодо підбору науково-педагогічних кадрів [148, с. 24].

Таким чином, новітні технології навчання, котрі розробляються й упроваджуються у практику на основі поєднання інформаційно-комп'ютерних, мережевих засобів і досягнень сучасної психології й педагогіки уможливають розвиток автономності студентів вищих навчальних закладів (закладів вищої освіти) у сучасному освітньому просторі.

## Висновки до розділу 2

У другому розділі дисертаційної праці висвітлено теоретичні засади інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності студентів як організаційно-дидактичної основи розвитку їхньої автономності.

На основі розкриття сутності, основних властивостей і функції знань як філософської, педагогічної категорії здійснено теоретичний аналіз механізмів інтеріоризації. Досліджено види знань, які опановує студент у період навчання в закладі вищої освіти та визначено, що інтеріоризація є психологічним механізмом автономності, оскільки її сутність – формування розумових дій і внутрішнього плану свідомості студента через засвоєння зовнішніх дій і соціальних форм спілкування. Наголошуємо на тому, що автономність – то є саме та властивість, яка активно формується у період навчання у закладі вищої освіти, і послуговується цією властивістю особистість протягом усього життя.

Психолого-дидактичні особливості розвитку автономності студентів у середовищі інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності базувалися на розкритті змістової сутності різних середовищ інтеграції та на виокремленні декількох пластів інтеграції. Установлено, що навчально-професійне середовище – то є сукупність матеріальних і просторово-предметних чинників, соціальних і морально-психологічних компонентів, інформаційно-технологічних ресурсів. Локальне освітнє середовище – то є функційний і просторовий комплекс, об'єднання суб'єктів освіти, єдність просторово-предметних і соціально-педагогічних компонентів, коли кожен такий суб'єкт здійснює свою діяльність, використовуючи просторово-предметні елементи цього середовища. Навчально-інформаційне середовище – то є частина інформаційного простору, найближче стосовно індивіда інформаційне оточення, сукупність умов, у яких здійснюється його діяльність.

У навчально-інформаційному середовищі розгортаються процеси інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності студента, яка охоплює чотири пласти:

- а) пласт інтеграції змісту навчання;
- б) пласт інтеграції форм освітньої й самоосвітньої діяльності;
- в) пласт інтеграції методів і прийомів освітньої й самоосвітньої діяльності студентів;
- г) пласт інтеграції індивідуально-психологічних властивостей студента (студентів) і викладача (викладачів).

У розділі надано розгорнуту характеристику кожному із пластів інтеграції.

Створено концепцію розвитку автономності студентів в умовах інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності. Зміст концепції відбивається через запропоновані п'ять концептуальних ідей:

- *ідея системного комунітаризму* (автономність розглядається як цілісна система, що складається із взаємопов'язаних компонентів-складників, включає суб'єкт у різні види діяльності; знання про автономність у цілому, її властивості, структуру домінує над знаннями про часткові складники автономності);
- *ідея контекстно-предметного навчання* (особистісне включення студента в освітню діяльність; послідовне динамічне моделювання цілісного змісту, форм й умов майбутньої професійної діяльності; діалектичність змісту навчання; єдність навчання й саморозвитку; відкритість; діяльність учіння й викладання є контекстні щодо об'єктивних соціальних умов розвитку вітчизняного суспільства);
- *ідея конструктивізму* (використання в освітній і самоосвітній діяльності особистого досвіду й знань для засвоєння нового

знання; одночасне осмислення як окремого явища, так і їхньої системи у процесі пізнання);

- *ідея оптимізації й інтенсифікації навчального (освітнього) процесу* (вибір оптимального варіанта процесу навчання в конкретній ситуації, підвищення швидкості й якості навчальної роботи, що виконується у певний проміжок часу);
- *ідея неперервності та функційної повноти* розвитку автономності студента (цільове, функційне об'єднання навчального (освітнього) змісту й технологій його вивчення в завершенні самостійні комплекси-модулі, взаємодія на функційному рівні всіх пластів інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності у практико-орієнтованому напрямі, неперервність навчання й навчального (освітнього) процесу на противагу дискретності.

Визначено закономірності розвитку автономності студентів. Закономірностями розвитку автономності студентів у середовищі інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльностями вважаємо об'єктивно існуючі, постійні й необхідні зв'язки та взаємозалежності, що визначають перебіг інтеріоризаційних процесів і зумовлюють ефективність і результативність розвитку автономності студентів у середовищі інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності. Нами виокремлено:

а) *зовнішні загальні закономірності, пов'язані із включенням автономної діяльності студентів до загальної системи суспільних відносин і взаємосунків:*

- зумовленість розвитку автономності студентів станом розвитку педагогічної науки та сучасними інформаційно-технічними досягненнями;
- визначальний вплив процесуальних особливостей навчальної (освітньої) діяльності на розвиток автономності суб'єктів навчального (освітнього) процесу;

- закономірність гармонізації зовнішніх і внутрішніх чинників як запоруки ефективності розвитку автономності студентів;

б) *внутрішні закономірності*, які є властиво специфічними автономності як системотвірній визначальній характеристиці діяльності студентів:

- біфуркаційність змісту освітньої й самоосвітньої діяльності студента як запорука успішності формування основних показників автономності;
- залежність потреби студента в автономній діяльності від рівня педагогічної майстерності, загальнокультурного рівня, відповідальності й сумлінного ставлення до виконання фахових обов'язків викладача вищої школи;
- залежність оптимального темпу розвитку автономності від особистісного сприйняття навчально-пізнавального матеріалу та його відповідності індивідуально-психологічному рівню розвитку студента як суб'єкта автономної навчальної (освітньої) діяльності.

На основі вказаних вище закономірностей сформульовано принципи розвитку автономності студентів у середовищі інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності. До числа таких принципів належать:

- принцип єдності соціалізації та професіоналізації особистості в автономній діяльності;
- принцип наступності станів і видів діяльності «доавтономної» – «автономної» – «позаавтономної»;
- принцип свідомості автономної діяльності;
- принцип професійно орієнтованої мобільності студента в автономній діяльності;
- принцип гнучкості й варіативності у виборі змісту автономної діяльності.

Надано аналіз інноваційним технологіям, котрі застосовуються в освітньому просторі вітчизняної вищої школи, наголос зроблено на

інформаційно-комунікаційних технологіях, зокрема, на тих можливостях, що відкриваються під час застосування дистанційного й комбінованого навчання у процесі розвитку автономності студентів закладів вищої освіти.

Основні концептуальні ідеї, закономірності та принципи розвитку автономності студентів закладів вищої освіти в середовищі інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності висвітлені в низці публікацій автора дисертаційної праці ([418], [421], [422], [425], [426], [427], [428], [429], [431], [432], [437], [685], [685], [687], [689]).

Таким чином, аналіз проблеми інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності студентів як організаційно-дидактичної основи розвитку їхньої автономності, що базувався на вивченні механізмів інтеріоризації й екстеріоризації знань, виокремленні пластів інтеграції в різних середовищах, формулюванні закономірностей і принципів розвитку автономності студентів надав змогу закласти теоретичні основи для ґрунтовного осмислення проблеми, яка вивчається.

### РОЗДІЛ 3

## ОБҐРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ СИСТЕМИ РОЗВИТКУ АВТОНОМНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ В СЕРЕДОВИЩІ ІНТЕГРАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ Й САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

### 3.1. Моделювання як основа проєктування сучасних дидактичних систем

З часів Платона моделювання постає як діяльність, яка відрізняє людину мислячу від натовпу: адже уявляти в деталях ідеальну або реальну модель, планувати шляхи досягнення – така мисленнєва діяльність властива лише індивіду з розвиненим інтелектом, наявними знаннями, обізнаністю в тій сфері, об'єкти якої моделюються.

Моделювання (франц. *modeler* – ліпити, формувати) – загальнонауковий метод дослідження, який застосовується як у гуманітарних, так й у природничих, фізико-математичних науках. Завданням моделювання є, як правило, установлення схожості (аналогії) явищ, адекватності одного об'єкта іншому та створення на цій основі простої за структурою та змістом моделі об'єкта, що відображає більш складний об'єкт – оригінал [380, с. 441]. Питання моделювання та розроблення моделей різних видів і різних типів складності є доволі дослідженим у педагогічній науці й дидактиці вищої школи. Власне потрактування поняття «модель» нараховує декілька десятків визначень.

У філософських роботах модель розглядається здебільшого як метод дослідження певних об'єктів, явищ шляхом моделювання аналогів певного фрагмента (сегмента) природної або соціальної реальності [356]. Також термін «модель» використовується, коли йдеться про побудову реально існуючих предметів, явищ, конструйованих об'єктів, як метод опосередкованого практичного або

теоретичного оперування об'єктом. За такого підходу досліджується не власне певний об'єкт, що викликає певний інтерес та увагу дослідника, а використання допоміжної або штучної системи, яка знаходиться у певній об'єктивній відповідності до об'єкта, що пізнається, здатна заміщати його на певних етапах пізнання, визначається, який саме ефект дає це заміщення, і як результат отримується інформація про об'єкт, що моделюється, у цілому.

Усвідомлення прийняття рішення як способу дії не тільки зумовлює його результат, а й зумовлюється його результатом, – пише в докторському дослідженні В. Усов, – тому можна говорити про те, що проблема прийняття рішень виявляється ідентичною проблемі зворотного зв'язку. Її суть в управлінській діяльності полягає в невизначеності результату взагалі, позитивного або негативного зокрема [547, с. 27]. Об'єктивна логіка вирішення цієї проблеми, на думку вченого, відбиває таку закономірність: можливі результати – бажані результати – певний результат. Її рефлексійне відтворення в суб'єктивній формі передбачає послідовність відповідей на такі питання: 1) що буде, якщо ...? 2) що буде краще? 3) бути чи не бути (для певного об'єкта)? Три виокремлених питання конкретизують практичне ставлення самореалізації суб'єкта, а відповідні їм процеси представляють собою певні стадії й форми операційного відбиття ситуації моделювання: 1) передбачення результатів дії; 2) їхню оцінку; 3) вольовий акт вибору способу дії. Таким чином, моделювання полягає в методично дібраних відповідях на питання, що виникають на окремих етапах операційного відображення ситуації.

Передбачення результатів дії в моделюванні відрізняється від передбачення варіантів розв'язання проблем. Основним методом тут є екстраполяція, а прогностичний образ забезпечує зворотний зв'язок з можливими результатами дії. Непередбачені, несподівані результати ведуть до втрати керованості моделлю. Оцінка можливих результатів



дій супроводжується емоційними переживаннями суб'єкта. Особливо вони сильні в умовах підвищеного ризику й невизначеності. Ці переживання є наслідком зіткнення різних точок зору й відображають боротьбу можливих внутрішніх і зовнішніх мотивів діяльності [547].

На заключній стадії моделювання суб'єкта залишається зробити лише сам акт вибору певного способу дії. Тож йому потрібно фактично висловити своє ставлення до найбільш бажаного в реальних умовах результату. Однак суб'єкт модельованих дій може й не прийняти рішення внаслідок наявності цілої низки причин, які обмежують його прагнення [547].

У дослідженнях із філософії освіти та власне педагогіки часто послуговуються визначенням моделі, яке надають Р. Шеннон [620], В. Штофф [629]: модель – це репрезентована уявно або матеріально реалізована система, яка, відбиваючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна заміщати його таким чином, щоб процес вивчення цього заміщення надавав досліднику нову інформацію про об'єкт.

Поза цим визначенням у педагогічних роботах дослідники також використовують такі потрактування моделі:

а) специфічний об'єкт, що створюється задля одержання й (чи) зберігання інформації у формі уявного образу, опису знаковими засобами або матеріального предмета, що відбиває властивості, характеристики та зв'язки об'єкта-оригінала, котрі є істотними для вирішення суб'єктом певного завдання (З. Курлянд, Р. Хмелюк [264, с. 221]);

б) логічна й послідовна система відповідних елементів, що включає цілі, зміст освіти, проектування педагогічної технології та технології управління навчальним (освітнім) процесом, навчальних планів і програм. Завданням цієї моделі є допомога у побудові навчальних планів і (освітніх) програм, різних способів організації навчання, управління навчальним (освітнім) процесом, визначення

критеріїв ефективності технології, видів і способів контролю, оцінювання тощо (О. Дахін [130]);

в) представлення освітнього результату або його певного зрізу на основі проєктування змісту й інструментальних засобів (Е. Маралова, В. Ізіляєв [341]).

Результати термінологічного аналізу свідчать, що *поняття «модель» використовується в широкому значенні як система*, що мисленнєво уявляється й (або) матеріально реалізується та, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна заміщати його так, що її вивчення дає нову інформацію про цей об'єкт; у вузькому значенні: симпліфіковане зображення певного явища за допомогою іншого, більш вивченого й дослідженого, яке легше зрозуміти та на цій основі вивчати взаємозв'язки та взаємовпливи. П. Гаччет та Р. Чарлі зазначають, що моделлю може бути все, що має визначену структуру. Тож активування науково-педагогічного феномена «модель системи» як інструментарію формування складного феномена, – автономності студентів, – нам видається цілком виправданим з науково-теоретичних і прикладних позицій [357].

Прагматичною підставою для поширення в науково-педагогічному середовищі методу моделювання та розроблення різноманітних за цільовим призначенням моделей (структурно-функційних, дидактичних, варіативно-дидактичних, лінгводидактичних та ін.) слугує той факт, що сучасна освіта «не переймається достатньою мірою формуванням життєвих орієнтацій людини, що дорослішає» (Е. Маралова [341, с. 45]), освіта перестала виховувати й формувати «проєктно-мислячу людину, у якій би галузі соціальної практики вона не діяла – духовній, культурі, освіті, науці, виробництві, побуті й т. п.» [341, с. 45], а моделювання дає змогу оптимально сполучати експериментальне вивчення об'єкта з побудовою логічних конструкцій, абстракцій у будь-якій сфері життєдіяльності.

Глибинний науково-філософський аналіз моделюванню як явищу надає Н. Вершиніна. Учена зазначає, що для аналізу рівнів організації науки, їхнього взаємозв'язку між собою, виявлення відповідності та кореляції між різними системними одиницями використовують моделі різних типів. Найбільш розповсюдженими є еволюційно-генетичний і функційно-структурний типи. Перший, еволюційно-генетичний, передбачає виокремлення й зіставлення основних функцій науки, розмежування процесів дослідження й навчання, комунікації й навчання. Така модель взаємин між рівнями організації науки є концептуальною схемою, що описує вже сталу науку (наукове знання) [80]. Функційно-структурна модель, за визначенням Н. Вершиніної, передбачає інтерпретацію кожного з рівнів організації науки як підструктури, що отримала свою автономність шляхом функційної дивергентності й інтеграції. На одному рівні можуть і повинні бути представлені характеристики змін як у когнітивному, так і в соціальному компонентах. У загальному вигляді вчена представляє це таким чином:

- перший рівень – функції дослідницького пошуку інтегруються системою особистості дослідника, ученого, його особистими контактами;
- другий рівень – новий науковий напрям: виокремлюється нова галузь дослідження, створюється нова дослідна програма, мета якої – створення теорії та на її основі – нового наукового напрямку;
- третій рівень – створення спеціалізованого знання, перетворення теорії на парадигму розв'язування наукових задач з єдиним об'єктом дослідження, єдиною технікою та методами дослідження (практичне втілення цього рівня – поява оглядів, монографій, спецкурсів, які мають на меті легітимізувати дослідну програму);
- четвертий рівень – рівень дисциплінарної організації знання та дисциплінарної наукової співдружності, пов'язаний з інтеграцією функцій учіння, передачі знання, рекрутування й соціалізації нових спеціалістів, популяризації наукових досягнень;
- п'ятий рівень – дисциплінарні комплекси знань, пов'язані з необхідністю

концентрації знання, що транслюється на різних рівнях системи освіти (утілюється у створення підручників, навчальних посібників, методичних вказівок, інструкцій) [80].

Перші три рівні вчена характеризує як «неінституційний тип організації», а четвертий і п'ятий – «інституційний».

Практична цінність моделі власне у педагогічних дослідженнях переважно визначається її адекватністю досліджуваним аспектам об'єкта, а також тим, наскільки правильно й повно враховані на етапах побудови моделі основні принципи моделювання, – наочності, чіткої визначеності структурних компонентів, об'єктивності, – які визначають можливості й тип моделі, а також її функції в конкретному педагогічному дослідженні, пише В. Міхеєв [356, с. 206].

Український вчений М. Чобітько, вивчаючи специфіку особистісно зорієнтованої професійної підготовки, у докторському дослідженні на основі теоретичного аналізу узагальнює, систематизує та розкриває зміст сучасних моделей особистісно зорієнтованої педагогічної взаємодії учасників навчального (освітнього) процесу: самореалізації; мотивації; акцентуацій; контролю; статусу; спілкування; управління; позитивних зрушень. На його думку, модель самореалізації розглядає особистісно зорієнтоване навчання як засіб самореалізації, соціалізації й адаптації студентів до процесу професійної підготовки та спрямована на розкриття потенціалу учасників навчального (освітнього) процесу, досягнення самоідентичності й самосприйняття, особистісного зростання, самоактуалізації в органічному їх поєднанні. Модель самореалізації спрямована не тільки на формування знань предметного характеру, а й включає розвиток інтелекту; емоційної сфери; стресостійкості; упевненості в собі та самосприйняття; позитивного ставлення до світу та сприйняття інших; самостійності й автономності; мотивації, самоактуалізації, самовдосконалення. Модель мотивації акцентує увагу на реалізацію в навчальному (освітньому) процесі центрального механізму особистісно

зорієнтованого навчання – мотивації й самомотивації. Новітнім різновидом можна вважати введення в науковий обіг такого типу моделей, як модель акцентуацій – вона характеризує ставлення та ступінь задоволеності учасників навчального (освітнього) процесу виконуваною діяльністю та її процесами. Учній наполягає на тому, що вивчення особливостей особистості студентів (акцентуацій), має велике значення та практичний інтерес для викладачів, оскільки акцентуовані особистості потребують особливої психолого-педагогічної допомоги. Модель контролю характеризує спрямованість на формування в студента вмінь пояснювати результати своєї діяльності: а) впливом зовнішніх чинників (екстернальний локус); б) власними здібностями й уміннями (інтернальний локус), що має важливе значення для самооцінної діяльності студентів. Модель статусу характеризується визначенням офіційної позиції, офіційної ієрархії, соціальним рангом учасників освітнього процесу, а також відношенням з боку групи, мірою поваги, авторитету, що задовольняє їхню потребу в самоствердженні й самовизнанні. Модель спілкування характеризується спрямованістю на забезпечення ефективності професійного спілкування викладача зі студентом у процесі навчання й виховання та створення сприятливого для навчально-виховного (освітнього) процесу психологічного клімату, оптимізацію навчальної (освітньої) діяльності та взаємин між викладачами й студентами. У моделі управління освітньою діяльністю охарактеризовані різні стилі управління (авторитарний, демократичний і потуральницький). Показано, що демократичний стиль управління найбільшою мірою відповідає меті та завданням гуманістичної освіти. Модель позитивних зрушень спрямована на підтримку позитивних кроків у навчальній діяльності студентів, як підґрунтя для самосхвалення, самоповаги з боку студента. Модель комунікації відображає дії суб'єктів навчального (освітнього) процесу не тільки на вербальному, а й на невербальному рівні (М. Чобітько [603]).

Будь-які дидактичні моделі вирізняються багатозначністю та багатоплановістю, – це забезпечує конкретизацію, відтворення й опис властивостей об'єкта, явища чи процесу, що моделюється. Звідси – множинність характерологічних ознак педагогічних моделей, – у сучасних дисертаційних працях із педагогіки натрапляємо, як на загальноновживані, на такі визначення: власне педагогічна, структурно-функціональна (структурно-функційна), структурна, дидактична моделі та похідні від них. Ці характеристики відбивають той факт, що основним призначенням педагогічних моделей є цілісне представлення складної структури явища, що досліджується, або процесу у вигляді більш природної, простої для сприйняття системи. Усі дослідники підкреслюють, що авторські моделі, які створюються, у певному сенсі є більш простими за оригінал і дають змогу виявити те, що в оригіналі є прихованим або не очевидним через складність, розмаїтість певного явища. Так, Л. Воронець вивчає властивості низки споріднених моделей: тематична модель – то є сукупність розділів і тем відповідної галузі, які визначають комплекс декларативних і предметних знань навчального (освітнього) курсу; уточнена операційна модель – то є система процедурних умінь і навичок використання предметних знань у процесі вирішення завдань і виконання вимог освітньо-кваліфікаційних характеристик й освітньо-кваліфікаційних програм підготовки фахівців, семантико-процедурна модель включає декларативні та процедурні предметні знання [88].

Серцевиною будь-якої дидактичної моделі є певна педагогічна ідея або ідеї. Поняття «педагогічна ідея» уводиться в науковий обіг для позначення стрижня, концептуального початку, сутнісного ядра всього процесу освіти. Педагогічна ідея в цьому випадку не є чисто теоретичним феноменом, оскільки, по-перше, вона відбиває сутність як теоретичного, так і практичного процесу, а по-друге, носієм її є всі учасники освітнього процесу в цілому. Педагогічна ідея не є також і

чисто гносеологічним феноменом, маючи онтологічний статус, оскільки соціально-історичною формою вияву педагогічної ідеї зовні є освіта в цілому як процес соціально-практичного руху людства до спільних цілей. Дійсність педагогічної ідеї, таким чином, це одночасно й об'єктивний, і суб'єктивний світ, це «третій світ» К. Поппера. У певному розумінні – те саме, що називалося у Платона «світом ідей», а в Гегеля – «об'єктивним духом». Однак істотна відмінність від Платона в тому, що «третій світ» у Поппера є результат людської діяльності, а змістом його є не ідеї й поняття, а теорії, проблеми, проблемні ситуації, аргументи. Хоча, як вважав Поппер, існує багато «теорій у собі», аргументів у собі та проблемних ситуацій у собі, які ніколи не були вироблені або зрозумілі й, можливо, ніколи не будуть зроблені та зрозумілі людьми. На відміну ж від Гегеля, людина у творах К. Поппера бере творчу участь у створенні «третього світу». У Гегеля людина – агент процесу, у Поппера ж – «суб'єкт».

Педагогічна ідея виступає, по-перше, у формі повсякденної педагогічної практики, яка існує у взаємодії поколінь на рівні суспільної психології, менталітету. Потім – у формі педагогічної теорії, яка, будучи детермінованою й філософією, і наукою, й ідеологією чи політикою, завжди внутрішньо суперечлива, а її розвиток є дихотомічним (грец. *dichotomia*, від *dicha* – на дві частини і *to me* – переріз, поділ за ознакою суперечності, основою якого є наявність чи відсутність певної ознаки, а не її зміна, як це передбачається у поділі за видозміною ознаки [565]).

Фундаментальне протиріччя тут – протиріччя між буттям повсякденної практичної педагогіки й свідомістю педагогіки теоретичної. Ця внутрішня суперечність породжує педагогічний пошук у професійній педагогічній практиці, пошук, який продуктивно долає рутину й застарілу традицію. Одночасно професійна педагогічна практика діє селективно, точно відбираючи адекватні культури,

соціальної структурі й епосу форми навчання й виховання. Власне педагогічна ідея як єдність педагогічної теорії та педагогічної практики постає у формі нової педагогічної парадигми, актуалізується в освітньому процесі й не завжди рефлектується в ході моделювання (за А. Фомінім [565]).

Отже, в основі будь-якої дидактичної моделі – певні педагогічні ідеї, які й надають їй неповторності й оригінальності. У сучасних наукових дослідженнях часто цитується думка про те, що дійсність є незрівнянно багатшою, аніж будь-яка створювана модель будь-якого призначення. Водночас, сама модель є частиною цієї дійсності (твердження, абсолютно правильне щодо дидактичного моделювання), особлива предметність, яка створюється у процесі пізнання та набуває різних форм – від знакових конструкцій до моделей, які не лише відбивають, а й реально, предметно відтворюють процеси, що протікають у дійсності, яка вивчається [467].

### **3.2. Модель системи розвитку автономності студентів вищої школи**

Процес навчання забезпечує розвиток особистості як цілісної біологічної й соціальної істоти, стимулює формування ставлення суб'єкта навчального (освітнього) процесу до соціального середовища й тим самим зумовлює розвиток окремих сторін особистості та їхню організацію. Взаємини, мотиви, потреби, ідеали виникають і складаються в сфері навчальної (освітньої) діяльності на основі змісту предмета вивчення. Разом із тим зв'язки, котрі виникають між умовами процесу навчання й розвитком особистості, відбиваються на системі внутрішніх протиріч свідомості особистості (наприклад, між рівнем домагання й можливостями студента). Важливого значення набуває також ставлення студента до процесу навчання та взаємозалежність між двома компонентами процесу навчання: діяльністю викладача (цільовою дидактичною тенденцією,



дидактичними засобами й системою вимог) і діяльністю студентів, спрямованістю їхньої особистості, пізнавальними можливостями, рівнем інформованості й операційною готовністю.

Педагогічну модель системи організації самостійної навчальної (освітньої) діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів створює у своїй докторській праці О. Малихін, який розуміє її як схематизоване представлення всіх педагогічних заходів, що забезпечують ефективність і результативність цього процесу. Об'єктом педагогічного моделювання вчений визначає систему організації самостійної навчальної (освітньої) діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів у широкому й вузькому розумінні. Предметом визначено систему педагогічного впливу на процеси САМО студентів вищих педагогічних навчальних закладів, а метою – створення функціональної (функційної) системи організації засвоєння студентами вищого педагогічного навчального (освітнього) закладу знань і способів їх здобуття на рівні мотиваційно-цільового, організаційно-структурного, процесуально-діяльнісного, контрольного-оцінювального й аналітико-прогностичного аспектів. До педагогічної моделі системи організації самостійної навчальної (освітньої) діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів дидактом включено:

- рівень реалізації процесів САМО студентів, що виступає метою та запроєктованим результатом організації самостійної навчальної (освітньої) діяльності у вищому педагогічному навчальному закладі;
- дидактичну систему організації самостійної навчальної (освітньої) діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів, що включає відповідні форми, методи й засоби;
- сукупність педагогічних умов, створення яких забезпечує підвищення результативності й ефективності функціонування моделі;

- методичне забезпечення самостійної навчальної (освітньої) діяльності й засоби педагогічної підтримки студентів вищих педагогічних навчальних закладів;
- системно-блочне структурування змісту самостійної навчальної (освітньої) діяльності на основі професіоналізації й індивідуалізації, яке передбачає максимальне використання міжпредметних зв'язків, урахування специфічних особливостей тієї чи іншої дисципліни, одного чи іншого блоку дисциплін;
- упорядковану сукупність навчальних задач задля організації й перебігу такої діяльності;
- механізми реалізації інтерактивної суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студентів [326].

Оскільки автономність студентів розвивається за умови обмеження контактів з педагогічним управлінням, то звідси легко простежується висновок про динамічність усієї системи дидактичного управління, про поступовий рух процесу навчання та про необхідність генералізації дидактичних впливів. У міру розвитку автономності опосередковані й безпосередні дії студентів коректуються й видозмінюються, що й відбивається на програмі дій управління автономністю. Разом із тим зміст навчального (освітнього) матеріалу вносить в систему предметних дій педагога певні обмеження.

Ураховуючи сказане вище, ми розробляємо *модель системи розвитку автономності студентів* вищої школи в середовищі інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності.

Основні положення синергетичного та компетентнісного підходів (див. розділ 1) нами взято за основу задля розроблення моделі системи розвитку автономності студентів. Окрім того, ми спираємося й на загальні положення дидактичного моделювання, які містяться у працях С Архангельського[24], Т. Дмитренко [140], В. Садової [467],

М. Солдатенка [493] та інших. Слід звернути увагу на той факт, що дослідники здебільшого описують різні властивості моделей і макромоделей, наводять різноманітні характеристики. Поряд із цим, потрібно визнати, що на час написання дисертаційної праці відсутніми виявилися глобальні дослідження науково-теоретичного й експериментального характеру, які були б присвячені моделюванню навчальної діяльності студентів в сучасних умовах, дослідження, які б спиралися на дані реального експериментування й моделювання навчальної (освітньої) діяльності.

До основних організаційних положень, на яких ґрунтується *модель системи розвитку автономності студентів* можемо віднести:

1) *Цілісність, організованість й упорядкованість моделі системи.* Організованість свідчить про можливість регулювання, управління зв'язками між елементами або структурними складниками моделі системи та її зв'язками з навколишньою оболонкою – дидактичними умовами. Упорядкованість моделі зумовлена домінуванням суттєвих зв'язків над випадковими. І. Харламов писав про те, що у педагогіці розрізняють зв'язки закономірні й каузальні: «закономірними будуть ті зв'язки, які задовольняють певні вимоги, найважливіша із них – вимога об'єктивності зв'язку» [578, с. 11], тобто виявляється поза залежністю від настрою, бажань, смаків учасників педагогічної взаємодії. У нашому дослідженні до каузальних (від лат. *causa* – причина [578, с. 269]) ми відносимо саме ті зв'язки, які довільно встановлюються учасниками навчального (освітнього) процесу.

2) *Об'єктивність зв'язків* (між елементами, компонентами, етапами реалізації). До закономірних зв'язків відносимо ті зв'язки, які характеризуються *всезагальністю, повторювальністю* (здатність виникати, відтворюватися в аналогічних умовах) [467].

Цікавим є питання добору принципів застосування певних моделей дидактичного спрямування. Вітчизняна дослідниця І. Дорохіна, розробляючи дидактичну модель формування індивідуально-особистісного стилю пізнавальної діяльності студентів, уточнює принципи дидактичного моделювання, серед яких:

1. *принцип альтернативності знань*: потребує об'єднання й пропонування суб'єктам навчання різних підходів, концепцій у розумінні проблем пізнання, розв'язанні навчально-пізнавальних задач. Навчальний (освітній) процес має висвітлити множину наукового знання, культивувати вибір і продукувати усвідомленість навчально-пізнавальної позиції, прищеплювати культуру вибору, привчатися поважати точку зору іншого, формувати широту поглядів і толерантність світогляду. Принцип альтернативності забезпечує студентові можливість вибору змісту, форми, виду, способу діяльності та часу її виконання;
2. *принцип гнучкості та варіативності змісту навчання*: передбачає формування різнобічного складу дисциплін і курсів, варіативність вибору навчальних (освітніх) програм для забезпечення елективності навчання. Студент повинен мати право й реальну можливість конструювати не тільки навчальний (освітній) простір, а й час, хронологію свого просування у професійній підготовці, самостійно планувати й задавати режим інтенсивності навчання, ритм навчального (освітнього) навантаження, темп і термін засвоєння змісту навчального (освітнього) курсу.
3. *принцип науково-дослідної орієнтації змісту освіти* передбачає залучення студентів до знань, які дають змогу увійти в коло актуальних і передових наукових досліджень як фундаментально-методологічного характеру, так і

прикладного, конструктивно-технологічного порядку. Цей принцип потребує «увімкнення» знань, що складають фундамент організації науки та власного дослідно-евристичного потенціалу. Ідеться, перш за все, про знання методології наук, про залучення до дослідної діяльності з метою отримання нових знань;

4. *принцип палімпсесту*, який утілюється у багатократне нашарування та послідовне перетворення колективного досвіду навчально-пізнавальної діяльності в індивідуальний шляхом обрання студентом індивідуальної стратегії пізнавальної діяльності (І. Дорохіна [145, с. 89–90]).

Модель системи розвитку автономності студентів вищої школи абсорбує принципи розвитку автономності, які визначені нами у попередньому розділі. Поряд з цим, ми визначаємо й *організаційні принципи* моделі системи розвитку автономності студентів. До таких принципів належать:

- принцип нелінійності (ціннісно вартісна навчальна інформація зберігає свою цілісність, але розгалужується на складники та підкомпоненти, які відповідають індивідуальним можливостям, запитам, схильностям сучасних студентів);
- принцип зверненості до активності особистості через ціннісно вартісну діяльність;
- принципи динамічності та діалогічності сучасної фахової підготовки;
- принципи пізнавальної активності та самостійності майбутнього фахівця;
- принцип опори на провідні види діяльності в разі вибору виду занять і способів розв'язування навчальних завдань.

Конкретизація вихідних положень і принципів моделі системи розвитку автономності студентів створює відповідний теоретичний

фундамент. Ми свідомо уникаємо елементів технологізації формотворчих впливів, оскільки, за відомим висловом К. Дарроу, створення теорії (а розроблення моделі системи розвитку автономності студентів можна віднести до різновиду науково-теоретичної діяльності) є «побудова інтелектуального собору, що зводиться во славу Божу, який приносить глибоке задоволення як архітектору, так і глядачам, а не запуск сучасної свиноферми з технологічною лінією» [659, с. 20]. Розробляючи модель системи ми також урахували етапи професійного становлення особистості.

Зважаючи на сказане вище, можемо визначити, що *модель системи розвитку автономності студентів вищої школи в середовищі інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності* – це описова характеристика, що розробляється на засадах синергетичного та компетентнісного підходів, ураховує закономірності розвитку автономності, містить вимоги до структури й результатів навчально-професійної діяльності, особистісних якостей майбутнього фахівця, конкретизує шляхи, методи й прийоми розвитку автономності як складної інтегральної властивості.

Уважаємо, що **модель системи розвитку автономності студентів** поєднує п'ять синкретичних блоків:

- блок цілепокладання;
- ціннісно-орієнтаційний;
- діяльнісно-процесуальний;
- коригувальний;
- прогностичний.

Конкретизуємо інформаційно-змістові та процесуально-організаційні характеристики кожного блоку.

## **БЛОК ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ.**

### **Інформаційно-змістові характеристики блоку.** «...

найпріоритетнішими сферами у ХХІ столітті, – наголошує В. Кремень, – стають наука, як сфера, що продукує нові знання, та освіта, як сфера, що олюднює знання і, насамперед, забезпечує індивідуальний розвиток людини» [370, с. 3].

Закон України «Про вищу освіту» встановлює чіткий розподіл закладів вищої освіти. Існуватимуть класичні університети (мінімум 6 тисяч студентів денної форми навчання, 8 галузей освіти, 8 наукових спеціальностей); профільні університети (4 тисячі студентів, 4 галузі освіти, 3 наукові спеціальності); академії (2 тисячі студентів, 1–2 галузі освіти, 2 наукові спеціальності), коледжі (не менше тисячі студентів, підготовка бакалаврів), професійні коледжі (не менше 500 студентів, підготовка молодших спеціалістів). Відтепер назва кожного закладу освіти автоматично надаватиме відомості про критерії та масштаби його діяльності.

Основними завданнями закладу вищої освіти є:

1) провадження на високому рівні освітньої діяльності, яка забезпечує здобуття особами вищої освіти відповідного ступеня за обраними ними спеціальностями;

2) для університетів, академій, інститутів – провадження наукової діяльності шляхом проведення наукових досліджень і забезпечення творчої діяльності учасників освітнього процесу, підготовки наукових кадрів вищої кваліфікації й використання отриманих результатів в освітньому процесі;

3) участь у забезпеченні суспільного й економічного розвитку держави через формування людського капіталу;

4) формування особистості шляхом патріотичного, правового, екологічного виховання, утвердження в учасників освітнього процесу моральних цінностей, соціальної активності, громадянської позиції та

відповідальності, здорового способу життя, уміння вільно мислити та самоорганізовуватися в сучасних умовах;

5) забезпечення органічного поєднання в освітньому процесі освітньої, наукової й інноваційної діяльності;

6) створення необхідних умов для реалізації учасниками освітнього процесу їхніх здібностей і талантів;

7) збереження та примноження моральних, культурних, наукових цінностей і досягнень суспільства;

8) поширення знань серед населення, підвищення освітнього й культурного рівня громадян;

9) налагодження міжнародних зв'язків і провадження міжнародної діяльності в галузі освіти, науки, спорту, мистецтва і культури;

10) вивчення попиту на окремі спеціальності на ринку праці [441].

Та в цілепокладанні вищої освіти убачаємо певні протиріччя: мету освіти у вищій школі значна частина викладачів визначає як засвоєння знакової навчальної інформації, і чим більше її засвоєно, тим вищим вважається рівень освіти людини. Проблема ж міститься в тому, що випускнику закладу вищої освіти в реальній практичній діяльності складно засвоїти той соціально-ціннісний контекст, у якому він буде працювати, оскільки власне професійна діяльність спонукає не тільки й не стільки до предметних дій, а до соціальних учинків. Тому більшість сучасних науковців кінцевою освітньою метою визначають підготовку конкурентоздатної людини-фахівця (Б. Гершунський [105], А. Кузьмінський [258], Н. Ничкало [378], О. Савченко [464] та ін.). Та й під цим кутом зору очевидно є низка протиріч: поняття «конкурентоздатний» – швидкоплинне, змінне, неконстантне, залежить від чисельних зовнішніх чинників, соціальної кон'юнктури, умов, які вирішально впливають на процес фахової діяльності. Тож проблему цілепокладання варто розглядати саме крізь оптику аксіологічних установок (соціальних й індивідуальних). Саме професійно-



аксіологічні настанови дають змогу здійснити сепарацію надмірної інформаційності, спрямувати зміст освіти на пізнання людиною самої себе, своєї творчої сутності та розкриття індивідуальності у професійній діяльності, виробити в майбутнього професіонала вміння навчатися протягом життя, постійно оновлювати базу засвоєних знань.

Функції блоку цілепокладання зводяться до:

- конструювальних (прогнозування та планування подальших формотворчих упливів);
- відбору аксіологічно вартісного змісту навчальної інформації, адекватного визначеним цільовим орієнтирам);
- технологічних (визначення методів, прийомів, що відповідають висунутій меті – розвитку автономності студента в середовищі інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності);
- перспективно-розвивальних (студенти вчать орієнтуватися в навчальній (освітній) і навчально-професійній діяльності, бачити системно її мету й аксіологічний зміст у структурних зв'язках та ієрархії окремих елементів).

***Процесуально-організаційні характеристики блоку цілепокладання.***

Блок цілепокладання переважно активує мотиваційно-спонукальні механізми: виявляються наявні пізнавально-світоглядні інтереси, ціннісні інтенції студентів і здійснюється зіставлення із загальною метою фахової підготовки (А. Алексюк [7], Л. Артемова [23], А. Кузьмінський [258], Л. Кондрашова [226], З. Курлянд [264], В. Лозова [281], О. Мороз [367], О. Цокур [594] та інші), є спонукальним щодо розвитку складників полікогнітивного та світоглядного фракталів автономності студентів. Отже, у процесуально-організаційному плані блок цілепокладання зводиться до проєктування бажаних (очікуваних) результатів. Оскільки, як зазначалося, автономність не є жорстко фіксованою структурою, а динамічним утворенням, що відбиває інваріантні (еволюційні чи

регресивні) переходи до іншого рівня професійної самоорганізації й залежать від багатьох чинників, то мета ставиться певною мірою узагальнено, варто співвіднести її з тенденціями саморозвитку окремих студентів, майбутніх спеціалістів, наблизити до конкретної ситуації навчання й особистого досвіду кожного, разом із тим ураховувати можливості флуктуації, різновекторних життєвих, навчальних, навчально-професійних траєкторій, багатоконтекстність. У такий спосіб здійснюється зародження мотивації привласнення ціннісних орієнтирів і настанов, орієнтація на засвоєння теоретичних знань про сутність цінностей.

### ***ЦІННІСНО-ОРІЄНТАЦІЙНИЙ БЛОК.***

***Інформаційно-змістові характеристики*** цього блоку моделі системи розвитку автономності студентів вищої школи зумовлені ціннісними орієнтаціями суб'єктів навчально-виховного (освітнього) процесу вищої школи: саме на цьому етапі студенти починають отримувати знання про сутність певних навчальних дисциплін, здійснюється вплив на емоційну сферу майбутніх професіоналів. Остання тісно пов'язана із розвитком уяви, образного мислення як основ для розвитку креативно-творчої індивідуальності. Емоційно-ціннісна й інтелектуально-ціннісна сфери в межах цього блоку розвиваються в єдиному контексті за певною послідовністю, яка має такий вигляд:

- навчально-аксіологічна мотивація: педагогічний процес у вищій школі має чітку професійну спрямованість, тобто передбачає вихід за межі навчальної (освітньої) діяльності та пізнавальної мотивації, актуалізацію важливих для майбутнього педагога-фахівця професійних мотивів, зауважує М. Фіцула [563, с. 131], тому проблема мотиваційного забезпечення навчального (освітнього) процесу полягає у формуванні не лише пізнавальної,

- а й професійної мотивації, спрямованої на становлення особистості майбутнього фахівця;
- набуття й опанування системи спеціалізованих, загальногуманітарних знань;
  - вироблення професійно значущих умінь, розвиток здібностей;
  - створення в такий спосіб основи для засвоєння професійних цінностей.

Рівень та особливості вияву креативного потенціалу студентів розглядаємо як певний показник здатності майбутніх фахівців відчувати міру досконалості своєї праці.

У межах ціннісно-орієнтаційного блоку моделі системи еволюціонують складники світоглядного, інструментального, полікогнітивного фреймів автономності студентів. Стимулювання навчально-аксіологічної мотивації здійснюється шляхом застосування різноманітних методів і прийомів: використання цікавих прикладів, розкриття аксіологічного змісту навчального (освітнього) матеріалу та його практичного значення для майбутнього фаху, опора на наявний життєвий досвід викладача та майбутніх спеціалістів. Студенти переконуються в необхідності формування професійно-ціннісної орієнтації та ціннісних компетенцій для подальшого їхнього становлення як фахівців, спеціалістів.

***Процесуально-організаційні характеристики ціннісно-орієнтаційного блоку втілюються у використанні ціннісного навчання, роз'яснення важливості формування вмінь і навичок здійснення автономної діяльності, формування позитивних мотивів учіння. На разі пригадаємо, що сучасна психолого-педагогічна наука більшість своїх висновків й узагальнень базує на положенні про невідпинність і необмеженість розвитку особистості, тож ціннісне навчання виконує орієнтувально-настановчі функції, ефективним у цьому зв'язку є аксіологічна іррадіація – поширення аксіологічного***

впливу викладача (вплив спрямовується на одного зі студентів, одночасно присутні інші студенти групи, які перебувають у стані активного усвідомлення інформації й особливостей діалогу викладача й студента, у підсумку така взаємодія виходить за межі діади). Також ціннісне навчання шляхом аксіологічної іррадіації може застосовуватись з пропедевтичною метою (упередження відхилення від поняття «професійна поведінкова норма»[254]).

Науковцями (О. Густова [124], Н. Кузьміна [254], Н. Пряжников [446]) визначено чинники, котрі сприяють формуванню в студентів позитивних мотивів учіння та ставлення до процесу учіння як до ціннісного, особистісно вартісного:

- усвідомлення найближчої та кінцевої мети навчання;
- усвідомлення теоретичної та практичної значущості знань, що засвоюються;
- емоційна форма викладу навчального (освітнього) матеріалу;
- показ «перспективних ліній» у розвитку наукових понять;
- професійна спрямованість навчальної (освітньої) діяльності;
- вибір завдань, що створюють проблемні ситуації в структурі навчальної (освітньої) діяльності;
- наявність зацікавленості та «пізнавального психологічного клімату» в навчальній групі [434].

Визначені чинники є дійсними саме в межах цього блоку моделі системи розвитку автономності студентів вищої школи в середовищі інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності.

### ***ДІЯЛЬНІСНО-ПРОЦЕСУАЛЬНИЙ БЛОК.***

***Інформаційно-змістові характеристики.*** Призначення цього блоку – забезпечити оптимальність формування складників як полікогнітивного, так і світоглядного, інструментального й коригувально-рефлексійного фреймів. Адже як компетентнісний, так і

синергетичний підходи вимагають нового розуміння поняття «зміст освіти», яке містить, крім сукупності навчальної інформації, ще й досвід відомих способів дій, досвід творчої діяльності, досвід емоційно-ціннісної діяльності (І. Лернер [275], М. Скаткін [482], З. Курлянд, Р. Хмелюк [264]).

У процесі проектування моделі системи як провідний дидактичний засіб розробляються навчальні (освітні) програми, відповідно до цих програм здійснюється автономна навчальна діяльність. Українська дослідниця Л. Воронець, вивчаючи проблему моделювання навчальних курсів у навчальних закладах III-IV рівнів акредитації (нині – заклади вищої освіти), визначає дидактичні принципи формування навчального курсу, зокрема в контексті професійної та наукової спрямованості; системності, урахування міжпредметних зв'язків, фундаменталізації й систематичності; дозованої послідовності, раціонального використання навчального часу; доступності; уніфіковано-ідентифікаційного діагностування й пише про те, що дотримання принципів урахування міжпредметних зв'язків, доступності, систематичності та дозованої послідовності у процесі формування навчального курсу вищої школи актуалізує проблему вибору способу упорядкування й наповнення його змістового блоку. «Реалізація принципу раціонального використання часу порушує проблему визначення таких видів навчальних занять студентів і в таких послідовностях, які б за мінімально можливий сумарний навчальний час давали б максимально можливий навчальний ефект. У зв'язку з цим виникають задачі: пошуку способу поділу змістового блоку навчального курсу на окремі дози навчальної інформації; устанавлення «моментів насичення» під час вивчення конкретних визначених обсягів навчальної інформації, розв'язання яких буде обґрунтованою основою для реалізації принципів дозованої послідовності й раціонального використання навчального часу. Практичній реалізації принципу

уніфіковано-ідентифікаційного діагностування сприятиме розв'язування задачі визначення форм тестових завдань для кожного рівня засвоєння студентами навчальних елементів курсу» [264, с. 11].

Передача студентам загальнолюдського та професійного досвіду, формування в студентів здатності до усвідомленого вибору, створення індивідуальних критеріїв оцінювання автономної навчальної (освітньої) діяльності, заснованих на гуманістичних ідеалах, – завдання, яке розв'язується в межах діяльнісно-процесуального блоку. Цей блок забезпечує накопичення досвіду ціннісної поведінки, усвідомлення студентами особливостей індивідуального фахового саморозвитку, стимулює професійно зорієнтовані дії та вчинки.

Кожна індивідуальна властивість як внутрішнє надбання особистості формується тривалий час, зауважує І. Бех [46, с. 100]. На цьому шляху студент повинен передусім подолати ситуативність, коли за одних обставин він реалізує певну морально-духовну цінність у відповідному вчинку, за інших – буде неспроможним це зробити. Тому саме в цьому блоці моделі системи повною мірою активується вимога створення цілісного простору інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності. Цей простір має включати не лише безпосереднє коло спілкування (викладачі, одногрупники, студенти в'язого факультету). Межі ціннісного простору як середовища морально-духовного діяння можуть бути різними. Так, громадянськість, солідарність та інші суспільні цінності в особистісному заломленні свідомості студента, що діє автономно, не нівелюються (і варто враховувати попередній життєвий досвід, умови родинного існування, специфіку регіону); допомога іншому в автономній діяльності не повинна шкодити тому, хто допомагає, іти всупереч потребам та інтересам того, хто надає допомогу.

*Процесуально-організаційні характеристики цього блоку втілюються в «роз'яснення переваг автономної діяльності» та*

«автономних дій»: ідентифікацію чинників, учинків, суспільних явищ, культурно-історичних подій (своєрідне накопичення знань про цінності). Такі дії здійснюються відповідно до законів впливу навчальної діяльності на індивіда (студента), сформульованих вітчизняними науковцями (І. Бех [46], О. Отич [391]):

- сенсомоторної цілісності, що розкриває онтогенетичну єдність процесів сприймання, емоційного переживання та зовнішньопредметної дії;
- спрямовуючої сили первинної емоційної реакції: можливо (і потрібно) спрямувати процес емоційного переживання щодо підсумків й ефективності навчальної діяльності та відтворення певних емоційних реакцій у професійно доцільному руслі;
- «переживання переживань»: пояснює психологічні механізми виникнення в особистості під впливом діяльності бажання знову відчувати ті позитивні емоції, які студент відчуває за умови успішного додання навчальних труднощів, розв'язування складних завдань, інтеріоризації цих емоцій як цінностей, що характеризуються стійкістю, силою, спрямованістю;
- «позитивного впливу», який вимагає від викладача створення таких умов взаємодії студентів і викладачів, за яких навіть переживання невдач у навчальній діяльності набуває достатньої емоційної сили та ціннісного забарвлення й закріплюється за конкретним навчальним змістом;
- виразності стимулу: сильні емоції, що стають домінантами свідомості й зумовлюють певні емоційні реакції, можуть бути викликані лише за умови яскравості стимулу (І. Бех [46, с. 15]).

Бально-рейтингова система сьогодні достатньо успішно діє в закладах вищої освіти, відкриваючи можливості для упровадження спецкурсів, спецсемінарів, факультативів. У такий спосіб ідеї ціннісної свободи особистості набувають конкретних рис: можливість вільно

обираючи форму навчання та його зміст (якщо йдеться, наприклад, про спецкурси за вибором чи факультативи), забезпечує гарантованість формотворчим впливом. В освітньому просторі вищої школи сьогодні створена й використовується багатомірна позааудиторна діяльність. На основі ідей і цінностей професійної освіти затверджується перелік номінацій, які відбивають спектр позанавчальної (освітньої) діяльності студентів – творчі конкурси, виставки творчих робіт, студентські студії тощо. Тому створення цілісного простору фахової підготовки не можна пов'язувати лише з активацією традиційних аудиторних форм навчальної (освітньої) діяльності.

У контексті індивідуальних дій із метою забезпечення оптимального впливу на всі фактори автономності в межах цього блоку активуються методи саморозвитку: самоорганізація, самоосвіта, самонаказ, самонавіювання, самопрограмування, самообмеження, самокорекція, аутотренінг, самозобов'язання, самовизначення, саморозкриття: саме у такий спосіб оптимально реалізується вимога професійної самоактуалізації студентів у процесі фахової підготовки, відбувається залучення майбутніх фахівців до активних видів діяльності, що закріплює ціннісні орієнтації у свідомості студентів, готовність керуватися надбаними знаннями у повсякденній діяльності (навчальній і позанавчальній), зберігати й підтримувати їх протягом життя.

Означені вище різновиди навчальної (освітньої) діяльності, окрім суто формувальних завдань, підводять до сенсової рефлексії та самооцінки, у такий спосіб діяльнісний блок моделі системи розвитку автономності студентів тісно пов'язується з блоком коригувально-рефлексійним.

### ***КОРИГУВАЛЬНИЙ БЛОК.***



*Інформаційно-змістові характеристики.* Заклад вищої освіти повинен визначити благо людини найвищим критерієм оцінювання своєї діяльності, принципи рівності, справедливості, людяності – нормою взаємин між людьми. Навчально-виховний (освітній) процес сам по собі сприяє наближенню до внутрішнього світу інших людей, водночас процес потребує постійного коригування, розвитку рефлексійного апарату.

Сутнісно динаміку формування автономності забезпечує коригувально-рефлексійний фрактал автономності. Роботи відомих психологів і філософів (Б. Ананьєва [9], Б. Ломова [284], Р. Немова [373]), у яких визначаються глибинні сенси міжособистісного спілкування та внутрішнього діалогу людини із собою, створюють теоретичні підстави для розроблення змісту та механізмів практичних дій у межах коригувального блоку. Рефлексія – одна із найважливіших властивостей свідомості, про що йшлося вище (див. фрактали автономності), і сама можливість її виникнення в індивіда формується у процесі пізнання оточуючого світу, суспільства, оволодіння діяльностями, що історично склалися, і способами спілкування з іншими людьми, а, відповідно, й ідеальною формою відбиття: «Рефлексійність свідомості виникає лише на рівні ідеальної форми відбиття дійсності» – зауважує Б. Ломов [284, с. 188]. Таку форму відбиття повинен забезпечити коригувальний блок.

Ефективність стимулювально-формувальних упливів підвищується чи знижується залежно від наявності контролю чи самоконтролю за їхнім здійсненням. Під контролем в автономній діяльності розуміється спрямоване спостереження за висуванням і виконанням вимог. Самоконтроль як одна із форм самосвідомості – невід’ємна частина узагальненого вміння регулювати свою поведінку, дії, емоції. Контролюючі дії допомагають суб’єкту ціннісної діяльності

краще зрозуміти сутність знань, мотивів окремих учинків, сприяють виробленню морального мислення.

Оцінювання дій і поведінки студента спочатку формулюється у свідомості викладача або окремих студентів і представляє собою складне поєднання суджень, умов, ситуацій тощо. Традиційно вважається, що для того, щоб вона стала стимулом, її треба донести до свідомості індивіда у вигляді конкретної мотивованої й коректної думки. Представники західного позитивізму застерігають від таких дій, оскільки розглядають моральну оцінку як утілення лише суб'єктивного ставлення особистості до оточуючого середовища. На їхню думку, свідомість перетворюється на моральну лише в тому випадку, коли підіймається над особистими інтересами й зумовлює вчинки всупереч останнім.

Оцінка й самооцінка здебільшого характеризують діяльність (стан) окремих індивідів. Так звана «масова свідомість», яка також може бути одним із стимулів ціннісного саморозвитку, утілюється в суспільну думку. У вищій школі носіями суспільної думки є студентська група та мікрогрупи в ній. Формуючи фрактали автономності, викладач вищої школи повинен ураховувати, що в групі студентів можуть скластися як суспільно важлива система моральних норм, ціннісних орієнтацій і настанов, так і суспільно несхвальні утворення, що визначатимуть відповідні способи поведінки. Тому коригувальні впливи (індивідуальні та групові) мають бути своєчасними й доцільними.

Суспільна думка поза навчальним (освітнім) процесом формується різноманітними засобами масової інформації.

Сучасні медіа-продукти дуже епізодично виконують роль стимулятора морального розвитку глядачів (слухачів), продукуючи так звану «масову культуру» й «усереднену особистість». Нині відомі фундаментальні дослідження, у яких розглядаються приховані механізми формування в такий спосіб так званої «людини натовпу». Це

явище іспанський філософ Х. Ортега-і-Гассет називає знаменням нашого часу: не в тому біда, що звичайна людина вважає себе непересічною й навіть вищою за інших, а в тому, що вона проголошує й затверджує право на посередність і саме посередність перетворює на правило; сучасний середній європеєць душевно здоровіше й міцніше за своїх попередників, але й душевно бідніше, тому він подекуди нагадує дикуна, що раптово забрів у світ цивілізації. Школи, якими так пишалось минуле століття, запровадили в маси сучасні життєві навички, але не зуміли виховувати їх. Забезпечили її засобами для того, щоб жити повніше, але не змогли наділити ні історичним чуттям, ні відчуттям історичної відповідальності. У масу вдихнули силу й пиху сучасного прогресу, але забули про дух; природно, вона й не думає про дух, і нові покоління, бажаючи правити світом, дивляться на нього як на первородний рай, де немає ні давніх слідів, ні давніх проблем» (з передмови до книги О. Шпенглера [628]). Отже, коригувально-рефлексійні механізми, задіяні в цьому блоці, покликані забезпечити якість формування фракталів автономності студентів.

*Процесуально-організаційні характеристики коригувального блоку моделі системи розвитку автономності студентів* зводяться до застосування ціннісного аналізу окремих міжособистісних, навчальних ситуацій. Саме рефлексійні механізми повинні забезпечити «підтримувальний характер фахового навчання», знизити спонтанність міжособистісних упливів, що панують у студентській спільноті. У практичній проєкції такі заходи мають конкретизуватися в досягнення групової одностайності на засадах суспільно важливих моральних цінностей. Гуманістично спрямована одностайність є формою вияву відповідних їхніх групових міжособистісних взаємин. Ці взаємини породжуються за допомогою соціально-педагогічного впливу на процес групової взаємодії, «педагогічно-рефлексійного опосередкування групових міжособистісних взаємин» (І. Бех [46, с. 108]). Для

досягнення ціннісної групової одностайності потрібен виражений діалог викладача з кожним студентом на приватно-особистісному рівні, такий рефлексійно спрямований суб'єкт-суб'єктний діалог, імовірно, сприятиме особистим морально-духовним зрушенням.

Звичайно, такі позитивні зрушення, викликані аналітико-рефлексійним діалогом, навичками здійснення рефлексійного аналізу, не можна обмежити лише прямою дією викладача: суттєвість цих зрушень також пов'язується з так званим «ефектом персоналізації» [46, с. 108]: певна особа (учений, викладач закладу вищої освіти, одногрупник) розглядається як носій провідних морально-духовних цінностей, своєрідний еталон, аналізуючи діяльність якого студент коректує власну траєкторію формування ціннісних компетенцій. Відбувається подальший розвиток і формування автономності, осмислення майбутніми педагогами значення певних цінностей для особистісного розвитку й фахового становлення, конкретизація способів емоційної реакції (способів оцінювання) щодо окремої цінності або групи професійних цінностей і шляхом рефлексії суб'єктивне привласнення знань. Тому цей блок містить такі форми роботи, як груповий та індивідуальний тренінг, дидактичні ігри, тематичні форуми. Дії коригувально-рефлексійного блоку спрямовані й на досягнення побічного педагогічного результату: формування готовності до відкритої та принципової критики (як в особистому, так і в мистецько-творчому сегментах), незважаючи на її об'єкт і можливі негативні наслідки, активізації емоційно-оцінного ставлення студентів до власної діяльності (Ю. Кулюткін [259], Г. Сухобська [259], В. Шадріков [605]).

До складу цього блоку моделі системи входять також моніторингові дії, спрямовані на відстеження динаміки формування автономності студентів у середовищі інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності.

Методологічні й теоретичні проблеми моніторингу освітнього процесу та якості освіти в цілому розглядаються у працях В. Андреева [13], І. Анненкової [18], І. Бестужева-Лади [46], Л. Засеевої [168], О. Майорова [295], С. Сіліної [476], Є. Хрикова [586], С. Шишова [627] та інших. Серед учених-дослідників не існує однастайності у визначенні сутності моніторингу та тлумаченні його різновидів. Здебільшого моніторинг розглядається як:

- а) спосіб дослідження реальності, що використовується в різних науках;
- б) спосіб забезпечення сфери управління різноманітними видами діяльності через надання своєчасної та якісної інформації [18, с. 406].

Підкреслюється, що будь-який моніторинг у системі вищої освіти – то є одночасно категорія педагогічна й управлінська, оскільки він не копіює загальні положення теорії інформації, а переводить їх у вимір мови педагогіки, психології та управління. В. Анненкова зазначає, що соціальна сутність освітнього моніторингу визначається тим, що саме він виявляється головним засобом контролю й обліку передачі соціального досвіду [18, с. 409]. Усебічне дослідження освітнього моніторингу виконано О. Майоровим, який розглядає історію становлення моніторингу, подає розгорнуту класифікацію видів моніторингу за різними ознаками, сформульовані вимоги до інформації «зворотного зв'язку», надається огляд різних таксономій, що створює підґрунтя для побудови систем моніторингу, визначено його функції, надається загальне визначення поняття «моніторинг в освіті» [295].

Узагальнюючи накопичений досвід та аналізуючи сучасні вітчизняні досягнення, В. Садова виокремлює провідні засади моніторингу педагогічної освіти, на яких базується моніторинг якості засвоєння педагогічних дисциплін:

- зумовленість моніторингу характером змісту, формами й методами педагогічної освіти;
- системність і цілісність моніторингу: виходячи з сутності

другого стрижневого визначення (моніторинг – то є система), можемо стверджувати, що моніторинг має структурований характер, кожному компоненту моніторингу притаманні певні властивості й характеристики;

– інтегративність моніторингу та його тісний зв'язок із загальним соціально-політичним, культурним контекстом [467, с. 193].

Розглядаючи моніторинг сучасної педагогічної освіти на метарівні, дослідниця конкретизує його *функції*:

– прогнозування основних напрямів розширення спектра освітніх послуг, котрі надаються як окремими педагогічними закладами вищої освіти, так і системою педагогічної освіти в цілому;

– якісне наповнення й поліпшення взаємозв'язків української системи педагогічної освіти та простору національної й світової культури;

– координування навчальних планів і програм педагогічних закладів вищої освіти;

– інтеграція науково-дослідної діяльності в системі вищої педагогічної школи, наукових шкіл, окремих науковців;

– кооперація інтелектуальних зусиль дослідників у межах певних дослідних тем;

– концептуальне обґрунтування потреби оновлення педагогічної освіти, поліпшення якості підготовки науково-педагогічного персоналу [467, с. 193].

Разом із тим вводиться термін «диз'юнктивний моніторинг якості засвоєння змісту навчальних дисциплін» – він розуміється як низка послідовних контрольних-оцінних і контрольних-корекційних процедур із використанням сучасних комп'ютерних засобів, що здійснюються викладачем у ході навчального (освітнього) процесу одноосібно або спільно зі студентами, спрямованих на визначення міцності та ґрунтовності педагогічних знань, сформованості основних умінь і навичок майбутніх учителів відповідно до чинних програм із педагогічних дисциплін [467].

У нашому дослідженні, послуговуючись терміном «моніторинг», ми маємо на увазі той його різновид, який науковці визначають як *професіографічний* (С. Сіліна [476]), – «процес безперервного науково обґрунтованого, діагностико-прогностичного, планового спостереження за станом і розвитком педагогічного процесу підготовки фахівця задля забезпечення найбільш оптимального вибору освітніх завдань, а також засобів і методів їх розв'язання» [476, с. 48].

Сфера застосування професіографічного моніторингу – вищі професійні навчальні заклади, навчально-виховний (освітній) процес, процес формування професійних якостей і властивостей майбутніх спеціалістів. Саме професіографічний моніторинг покликаний усунути ознаки фахової некомпетентності (якщо такі є) у питаннях *діагностування, прогнозування й аналізу* процесу становлення майбутніх фахівців не тільки на початковій і кінцевій стадії фахової підготовки, але й у проміжній фазі розвитку досліджуваного явища, його коректування в необхідному руслі. Тому результативність розвитку автономності студентів у процесуальному вимірі визначається шляхом застосування професіографічного моніторингу.

«Якість професійної підготовки студентів має прослідковуватися на всіх етапах... Однак задля моніторингу професійної компетентності ми радимо використовувати весь педагогічний інструментарій, різноманітні методи наукового дослідження», – пише І. Костікова [232, с. 148].

У практичній площині моніторинг реалізується за допомогою діагностико-аналітичних методів і чітко розроблених експертних процедур. На відміну від контролю (так, як його тлумачить сучасна дидактика, – поточного, періодичного, підсумкового), моніторинг дає змогу охопити всі складники підготовки майбутнього фахівця, ураховувати побічні впливи та чинники. Процесуальні аспекти професіографічного моніторингу формування цієї системно-

інтегральної властивості втілюються в декілька стадій. Коротко схарактеризуємо кожну стадію.

*Перша стадія професіографічного моніторингу:* попереднє планування професіографічного моніторингу формування автономності студентів (визначення критеріїв і показників сформованості, орієнтовний опис рівнів сформованості, специфікація діагностичного матеріалу).

*Друга стадія професіографічного моніторингу:* здійснення курикулярного (змістового) аналізу.

Курикулярному аналізу підлягають навчальні плани та програми дисциплін власне професійного, гуманітарного циклів із цільовою установкою виявлення аксіологічного потенціалу вказаних вище дисциплін. Також на цій стадії здійснюється з'ясування індивідуальних особливостей і можливостей студентів з окремих напрямів формування автономності студентів.



**Рис. 3.1. Стадії професіографічного моніторингу розвитку автономності студентів закладів вищої освіти**

*Третя стадія професіографічного моніторингу:* здійснення корекційних дій (застосування індивідуальних і групових завдань,



вправ, бесіди, вироблення індивідуально спрямованих стратегій розвитку автономності та їхня реалізація на основі принципів кумуляції (накопичення позитивного), зіставлення набутого й потенційно можливого, поступового ускладнення та інших).

Науково обґрунтований професіографічний моніторинг розвитку автономності студентів дає змогу здійснювати:

а) аналітичну роботу: виявити основні тенденції формування цього складного явища, внести відповідні зміни у формувальний процес, установити залежність від певних чинників;

б) прогнозування особливостей формування автономності;

в) проектування стратегії формування автономності студентів як в освітньому середовищі вищої професійної школи, так і в умовах подальшої фахової діяльності.

Результати моніторингу надають підстави для:

- варіювання складності та проблемності навчальних завдань залежно від індивідуальних особливостей підготовки студентів;

- варіювання кількості пропонованих завдань і завдань у межах однієї теми, які перебувають у залежності від результативності їхнього виконання кожним студентом;

- раціональне поєднання алгоритмічних та евристичних засобів контролю й самоконтролю;

- здійснення постійного обліку можливостей і меж застосування сучасних комп'ютерних засобів для цілей контролю й самоконтролю.

### ***ПРОГНОСТИЧНИЙ БЛОК.***

***Інформаційно-змістові характеристики.*** Формування автономності студентів – то є певний шлях від первинної мотивації, розуміння та сприйняття сутності, основних норм і понять до практичної реалізації набутого в діяльності. Суспільна затребуваність майбутнього фахівця – важливий підсумок навчання у вищій школі.

Дослідниками визначено, що у структурі будь-якої продуктивної діяльності домінує когнітивний початок, що завжди позитивно впливає на якість підготовки майбутніх спеціалістів. Та перебуваючи тривалий час статусно в ситуації «того, кого вчать», студент неусвідомлено звикає до репродуктивних видів діяльності, діє за шаблоном, не повною мірою усвідомлює творчу природу навчальної праці. Тому в тривалій різновекторно-мережевій взаємодії студентів переважно автономність остаточно формується в межах прогностичного блоку, який є спонукальним також і для окремих фракталів. Використання в цьому блоці інноваційних форм і методів формування автономності здійснюється відповідно до таких принципів, як принцип компліментарності (передбачає гармонійне зіставлення змісту освіти та духовно-моральної атмосфери закладу вищої освіти), принцип провідної ролі теоретичного пізнання, відповідно до якого загальнолюдська моральна теорія відіграє роль координатора мистецько-педагогічного дискурсу, принцип активності, який постулює, що етичні знання не є результат ідеального споглядання об'єктивної реальності, а, скоріше, відбиття етичного дискурсу та практикоперетворювальних, творчих дій.

Існування людини – завжди безкінечний, спрямований у майбутнє процес становлення. Планування майбутньої діяльності повинно відбуватися відповідно до соціокультурних реалій, урахувати культурологічні потреби (можливості вибору змісту подальшої освіти, шляхів її здобуття тощо) і спиратися на результати своєчасного науково обґрунтованого моніторингу результативності розвитку автономності.

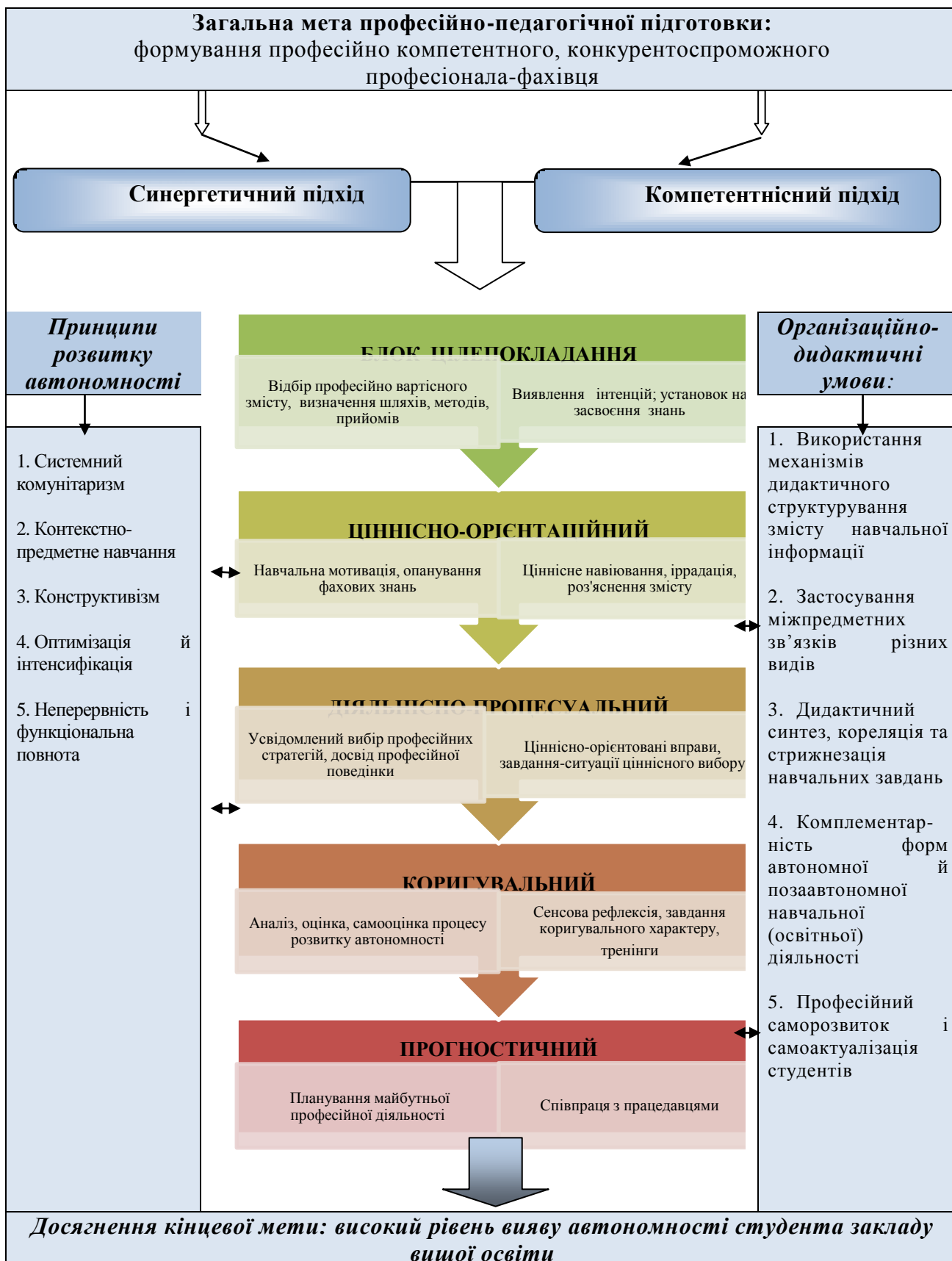
***Процесуально-організаційні характеристики.*** Професійний потенціал студентів розкривається на ґрунті формулювання особистісного сенсу шляхом спільного обговорення, дискусій, у творчій діяльності. Для майбутніх професіоналів виняткового значення

набувають питання засвоєння професійного та загальнокультурного контексту задля розвитку власної творчої індивідуальності, формування естетики праці, власного професійного стилю.

Важливий напрям діяльності в межах прогностичного блоку – формування вміння мобілізувати всі свої сили на досягнення запланованого результату, готовності діяти відповідно до власної системи цінностей, інколи – діяти всупереч думці одногрупників. Саме ці поведінкові властивості є свідченням професійно-особистісної зрілості та результативності формування автономності студентів. Адже за твердженнями К. Абульханової-Славської, справжня активність особистості полягає не в тому, що ця особистість приймає всі суспільні вимоги, і навіть не в тому, що творчо «проектуює» їх на себе і творчо перетворює їх у діяльності, а в тому, що вона сама бачить, «схоплює» протиріччя, формулює й розв’язує проблемні задачі й таким чином перетворює об’єктивні можливості на свої здібності та переваги [1, с. 222].

Модель системи розвитку автономності студентів вищої школи в середовищі інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності наочно представлена на рис. 3.2.

Окрім блоків, модель системи розвитку автономності студентів включає також визначені й схарактеризовані принципи автономності. Процедура реалізації моделі системи можлива за декількома *позиціями* (термін «позиція» застосовується в значенні *варіант, напрям, можливий шлях*).



**Рис. 3.2. Модель системи розвитку автономності студентів вищої школи в середовищі інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності**

Основними з цих позицій є:

а) *оптимальна*: реалізація моделі системи формування автономності студентів (релізовані у процесі фахової підготовки всі блоки в сукупності із визначеними й схарактеризованими організаційно-дидактичними умовами, про які мова піде далі);

б) *імовірнісна*: реалізуються блоки із двома або трьома умовами як супровідними;

в) *критична*: реалізуються окремі блоки моделі системи розвитку автономності та окремі організаційно-дидактичні умови формування автономності студентів.

«Більш результативним пошуком займаються там, де визначають методологію, теорію, концептуальність, відповідність соціальним, економічним, культурним, гуманістичним традиціям і запитам. Ці питання не дають негайного результату, однак, лише на інституційному та методологічному рівнях народжуються різноманітні моделі», – підкреслює А. Огурцов [383]. Теоретичні узагальнення цього підрозділу потребують наступного зауваження: недоліком будь-якої моделі, у тому числі – й структурно-функціональної (структурно-функційної), є те, що вона завжди – формальна. З цього приводу С. Кульневич указує: модель і не може бути інакшою, оскільки її задача – надати загальну схему, показати можливі орієнтири досягнення мети [260].

А. Петровський пише про те, що дидактична модель навчального (освітнього) предмета включає два блоки: основний, куди включено саме той зміст, заради якого навчальний предмет уведений до навчального плану підготовки спеціаліста, і блок засобів, або процесуальний блок, що забезпечує засвоєння знань, формування різних умінь, розвиток і виховання особистості студента. Важливо відзначити, що кожен навчальний предмет є багатofункційним, має багатоцільове призначення, але в кожній дисципліні повинна бути

виділена провідна функція, з огляду на яку вона була включена до структури навчального (освітнього) плану й на підставі якої може бути побудована типологія навчальних предметів (дисциплін). Ця функція забезпечується, перш за все, основним компонентом змісту цієї дисципліни й багато в чому визначає конкретне наповнення допоміжного, процесуального блоку її змісту [404].

Не зважаючи на такі й подібні думки, ми стоїмо та тому, що теоретичне обґрунтування моделі системи формування автономності студентів, яке передбачало конкретизацію методу моделювання та типу моделі, виходячи з її призначення, вихідних положень і принципів на засадах синергетичного та компетентнісного підходів, утілюється в розробленні п'яти взаємопов'язаних блоків, кожен із яких описується за допомогою інформаційно-змістових та організаційно-процесуальних характеристик.

### **3.3. Сутнісне розуміння організаційно-дидактичних умов імплементації моделі системи розвитку автономності студентів**

Сучасне гасло «майбутнє освіти – майбутнє суспільства» [370] має нині буквальний сенс, й особливості розвитку світової й національної культури надають нам чимало прикладів на підтвердження цієї думки. Освіта відіграє роль соціокультурного каталізатора позитивних змін, що підтверджує й державна політика в освітній галузі, спрямована на її оновлення, реформування, приведення у відповідність до викликів часу та потреб членів європейського громадянського суспільства. У провідних державних документах і низці європейських угод, підписаних представниками українського уряду в рамках Болонського руху [370], чітко визначається, що європейський вимір в освіті як певна система орієнтирів, принципів, шляхів і методів формування «ідеального європейця» спирається на забезпечення гармонійного взаємозв'язку соціуму й культури. А сам

«ідеальний європеєць» повинен мати розвинену самосвідомість, здатність до рефлексії, самоактуалізації, самотрансценденції, проактивність, сформованість ціннісних орієнтирів й установок до екзистенційної свободи, демократичність поглядів та адаптивність [370]. Усі ці якості й властивості формуються в автономній діяльності, і задля формування стану автономності й приведення в дію моделі системи розвитку автономності студентів потрібно створити певні умови організаційно-дидактичного характеру.

Модель системи розвитку автономності набуває дієвості внаслідок виконання умов як організаційних, так і дидактичних за своєю сутністю – тобто тих умов, які безпосередньо пов'язані зі змінами навчального (освітнього) процесу, модернізацією організаційних форм, стратегій опанування змісту навчання тощо. Таким чином, застосування словосполучення «організаційно-дидактичні» як визначального для умов, що нами розробляються, вважаємо цілком виправданим.

Визначення «організаційно-дидактичні умови» знаходимо в роботах вітчизняних дослідників (О. Герасимова [104], І. Сіняговська [479]). Так, вивчаючи проблему формування пізнавальної самостійності студентів вищих педагогічних навчальних закладів, І. Сіняговська визначає такі організаційно-дидактичні умови:

1. Здійснення дидактичної адаптації студентів педагогічного університету.
2. Інтенсифікація самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів.
3. Забезпечення варіативності змісту навчання в контексті майбутньої фахової діяльності студента [479, с. 41].

О. Герасимова називає та наповнює змістом загальні (відбивають особливості організації та здійснення навчального (освітнього) процесу у педагогічному університеті) і часткові (орієнтовані на суб'єктів навчальної

(освітньої) діяльності) організаційно-дидактичні умови формування рефлексивних (рефлексійних) умінь студентів вищої школи. До групи загальних організаційно-дидактичних умов вона відносить такі умови: системність і неперервність процесу формування рефлексійних умінь студентів; оптимальне використання організаційних й організаційно-методичних резервів певного педагогічного закладу вищої освіти, розроблення технологічних механізмів формування рефлексійних умінь студентів педагогічного університету. Групу часткових організаційно-дидактичних умов складають такі умови: активізація знаннєво-рефлексійного потенціалу певних навчальних дисциплін, орієнтація студентів на розвиток рефлексійних умінь у процесі навчання; усебічний максимально індивідуалізований дидактичний супровід як спонука до розвитку рефлексійних умінь студентів [104].

Як бачимо, вітчизняні дослідники послуговуються словосполученням «організаційно-дидактичні умови» як таким, що відбиває, перш за все, особливості внутрішньої організації, позиціонування та співвідношення провідних методологічних підходів, окремих методів, прийомів, засобів, особливостей структурування освітнього середовища тощо, спрямованих на розв'язання певної наукової проблеми [104]. Термін «організаційні» у такому випадку має локальне значення (див. «Великий тлумачний словник сучасної української мови»: «1. // Пов'язаний з організацією чого-небудь» [74, с. 679]). Отже, цей підрозділ дослідження присвятимо аналізу організаційно-дидактичних умов імплементації моделі системи розвитку автономності студентів вищої школи. А перш ніж ми зануримося в змістову специфіку організаційно-дидактичних умов розвитку автономності, пригадаємо деякі специфічні особливості студентського віку, розуміння яких допомагає досліднику якнайповніше врахувати всі фактори й чинники в доборі умов.



Психологи (М. Гамезо, Л. Орлова [98]) стверджують, що поступово, із придбанням професійних знань студенти більш глибоко осмислюють професійні тонкощі своєї майбутньої спеціальності, у них формується певне ставлення до майбутньої професійної діяльності. У багатьох із них, які досягли достатньо високого рівня соціальної зрілості, настає пора вираженого професійного самовизначення. Головними ознаками цього є осмислена та тверда готовність до активної самостійної діяльності з обраної спеціальності, прагнення постійно вдосконалюватися в ній. Поряд із аналізом динаміки професійного самовизначення студента істотну роль для розуміння процесу формування його особистості відіграє аналіз протиріч, властивих студентському віку:

1. Соціально-психологічні. Це суперечність між розквітом фізичних й інтелектуальних сил студента та чітким лімітом часу, наявних економічних можливостей для задоволення зростаючих потреб. Протиріччя між результатами діяльності студента, які виявилися в нього (у неї) індивідуально-психологічними властивостями й міжособистісними взаєминами, що складаються в групі, ставленням оточуючих однокурсників до особистості. Цілком можливі протиріччя в системі «викладач-студент» (не випадково в різних порадах для студентського колективу пропонуються способи взаємодії з викладачами залежно від їхніх типів, таких, як «інтеллігенти», «вузькі фахівці», «адміністратори» і навіть «невдахи»). До групи соціально-психологічних протиріч можуть бути віднесені й суперечності адаптаційного процесу: між новими для студента вимогами, умовами й уже наявними стереотипами поведінки.

2. Суперечності між прагненням до самостійності у відборі знань, способів їхнього придбання й досить жорсткими формами та методами підготовки фахівця певного профілю. Ці протиріччя мають дидактичний

характер і можуть породжувати незадоволеність студентів і викладачів результатами навчального (освітнього) процесу.

3. Протиріччя між великою кількістю інформації, яка надходить із різних джерел, розширює знання студента, і наявним обмеженим часом для її осмислення. Ці суперечності можуть призвести як до поверхневих знань, так і до поверхневого мислення. Активно здійснюється розвиток, формування й удосконалення інформаційної культури в широкому сенсі цього слова (тобто розробленні, створенні інформації та її сприйнятті, осмисленні, використанні) [98, с. 236].

Ураховуючи все, сказане вище, ми визначаємо організаційно-дидактичні умови імплементації моделі системи розвитку автономності студентів вищої школи. Змістове наповнення цих умов викладено в наступних підпунктах.

### **3.3.1. Використання механізмів дидактичного структурування змісту навчальної інформації**

**Перша організаційно-дидактична умова: використання механізмів дидактичного структурування змісту навчальної інформації для її автономного засвоєння студентами**

Зміст навчання – то є базова категорія дидактики вищої школи, а структура змісту – те, як і які саме зв'язки в ньому встановлюються (А. Петровський [404]). Зв'язки можуть установлюватися не тільки між поняттями, але й між предметами, образами або явищами, наприклад, за їхньої подібності та відмінності, близькості й віддаленості, причини й наслідку. Помітних переваг однієї структури навчального (освітнього) матеріалу понад іншою дослідникам виявити не вдалося. Однак дослідження показали, що заучування будь-якого матеріалу полегшується в міру підвищення структурованості логічних, семантичних, синтаксичних зв'язків його частин. Чим більше в матеріалі таких зв'язків нового зі старим, тим тіснішим виявляється зв'язок кожної наступної частини з

попередньою, тим легшим є заучування. Непарма одним із принципів навчання є принцип послідовності й систематичності. Дослідження показують, що чітко виділені окремі зв'язки заучуються набагато легше, ніж складні, що включають багато відносин або ланок. Саме цим пояснюються труднощі, що виникають під час заучування багатьох математичних теорем, доказів. Труднощі виникають і тоді, коли певні зв'язки не виділені чітко, а замасковані у фактичному й описовому матеріалі. Деяку роль відіграє також розташування частин матеріалу. Так, крайні елементи, початок і кінець, заучуються раніше, ніж середні, дотичні елементи зв'язуються міцніше, ніж віддалені [404].

Механізми дидактичного структурування (за Л. Воронець [88]) включають:

1. Формування змістового блоку навчального (освітнього) курсу на основі врахування завдань і вимог освітньо-кваліфікаційних характеристик і освітньо-кваліфікаційних програм до підготовки фахівців, зміст і структура якого фіксуються у формі семантико-процедурної моделі курсу, що складається на основі тематичної й уточненої операційної моделей. Декларативні предметні знання – це твердження про об'єкти предметної сфери, їхні властивості, відношення між ними. Процедурні предметні знання описують принципи та порядок перетворення об'єктів.

2. Структурування змістового блоку навчального (освітнього) курсу з використанням модульного принципу, який передбачає визначення обсягу логічно-закінченої дози навчального (освітнього) матеріалу та використання комплексу видів навчальних занять для його якісного засвоєння. На ґрунті таких закономірностей навчання, як:

- а) підвищення з кожним роком навчання рівня сформованості в студентів загальнонавчальних умінь і навичок;
- б) підвищення з кожним роком навчання ступеня науковості, складності, рівня абстракції навчальних курсів, – очевидно, для кожного

року навчання існують певні співвідношення між послідовністю та часовим навантаженням на кожний вид навчальних занять.

3. Визначення кількісного співвідношення видів навчальних занять і визначення рівня освоєння студентами кожної логічно закінченої частини курсу за принципом уніфіковано-ідентифікаційного діагностування, який передбачає по будову тестових завдань на основі таблиці відповідності між рівнями засвоєння навчальних елементів курсу та формами тестових завдань для їхньої перевірки [88].

Основним змістом і продуктом освіти вважалося відтворення знань або професійної поведінки за заданим узірцем, унаслідок чого головним предметом засвоєння було саме знання, а не процес його отримання та досвід ціннісної професійної поведінки. Знаннева парадигма професійної підготовки зумовлювала локалізований, замкнений, предметоцентричний характер вищої освіти, – усе, що виходило за межі засвоєння знань (досвід, ставлення тощо) тлумачилося продуктом додаткової «позаосвітньої» діяльності. Основною ж лінією руху освітнього процесу вважалося засвоєння знань, а положення про провідну роль теоретичної підготовки розглядалося як провідне, основоположне у багатьох педагогічних системах загальноосвітньої (Ю. Бабанський [29], І. Ільєсов [182], В. Краєвський [236], Н. Менчинська [350]) і професійної (С. Архангельський [24], І. Кобиляцький [210], З. Курлянд [264]) підготовки майбутнього фахівця. Лише в останні десятиліття науковці визнали: позитивний ефект навчання взагалі й професійної підготовки зокрема, адаптованість випускників вищих навчальних закладів (закладів вищої освіти) до різноманітних професійних і життєвих ситуацій досягається, як правило, не тільки й не стільки за рахунок засвоєння самих теоретичних знань, а досвіду самоорганізації, подолання перешкод, які створювались у ході навчальної (освітньої) діяльності, а розвиток психічних функцій тих, хто навчається (пам'яті,

мислення, уваги, – того, що «зберігається» в людині після завершення навчання), засвоєння вмінь, – завжди опосередковане особистісно-сенсовою сферою.

Учені визнають: між індивідуально-особистим і предметним досвідом особистості може бути як стан узгодження, позитивного взаємовпливу, так і стан дисгармонії, фрустрації, взаємнесприйняття. Дисгармонійна, фрустраційна взаємодія особистісного й предметного видів досвіду втілюється в невміння студента встановити рефлексійні сполучення повсякденного й наукового досвіду, подолати власні упередження. Такий стан виникає також тоді, коли студент не бачить адекватного сенсу у вивченні певної дисципліни або дисциплін, тобто ця дисципліна не представлена в його життєвих планах, у сфері самоствердження. Фрустраційне сприйняття предмета підсилюється слабкістю загального інтелектуального досвіду, відсутністю звички мислити логічно, нерозвиненістю самостійності як особистісної якості. У таких студентів, як правило, відсутнє «натхнення» і захопленість, а за потреби вони не здатні виявити вольові зусилля [236, с. 131]. Навпаки, гармонійна інтеграція особистого та предметного досвіду на ґрунті аксіологічного світобачення – то є взаємна індукція видів досвіду. Розбіжності повсякденного й наукового досвіду, відсутність однозначних рішень породжують позитивний емоційний відгук на певний парадокс. Студенти не просто знаходять, а «привносять» власний сенс, власне бачення предмета, екстраполують евристичний стиль мислення на інші сфери життєдіяльності та поведінку. Завдання ж викладача полягає в тому, щоб спрямувати індивідуально-ціннісний досвід майбутнього професіонала певної галузі, ураховуючи, що кожен студент є неповторною самобутньою істотою, що потребує консультативної підтримки на шляху суб'єктивного сходження до професійної досконалості через зміст, форми та методи професійної

підготовки, сформованості духовно-морального характеру: совісті, дисциплінованості, милосердя, інтелігентності [236].

*Робота над логічною структурою навчальної інформації* в автономній навчальній діяльності – то є центральна задача педагога, який прагне створити умови, котрі стимулюють професійну активність. Отримані від викладача логічні схеми навчальної інформації надають стрункості її вивченню, організують процес аналізу проблеми. Разом із тим очевидно, що логічна послідовність у розгляді проблеми може бути різною. Для того щоб визначити структуру, яка є найбільш ефективною для досягнення висунутих цілей, викладачу потрібно докласти чималих зусиль.

Наведемо в якості прикладу декілька варіантів формулювання проблем для розв'язання в автономній діяльності. Їхня змістова й логічна структура розглядається педагогом як вирішення професійного завдання. Успішність залежить і від ерудиції студента, і від його вміння творчо вирішувати теоретичні професійно орієнтовані завдання. Так, тема «Проблемне навчання як спосіб організації евристичного пошуку» може бути представлена у вигляді такої структурно-логічної схеми:

- визначення психолого-педагогічного змісту проблеми;
- постановка проблеми на основі наочної інформації;
- проблемна ситуація як завдання, вирішення якої здійснюється з елементами евристичної діяльності;
- педагогічне управління процесом вирішення проблемних пізнавальних ситуацій.

Проблема «Евристичні й логічні способи пізнання у структурі проблемного навчання» має такий зміст:

- пізнавальна функція логіки;
- евристичні дії у структурі пошуку нового;
- гіпотеза як основний елемент продуктивної діяльності;

- проблемне навчання – педагогічна технологія, що зумовлює продуктивне мислення студентів у ході вирішення навчальних завдань;
- синтез евристичних і логічних методів пізнання.

Постановка обох проблем пов'язана з аналізом їхнього складу та структуруванням послідовності вивчення проблеми та її інтерпретацією. Поряд із цим логіка пізнання повинна збігатися з логікою уведення її до навчально-педагогічного процесу. Внутрішній змістовий план проблем виявляється досить складним. Питання, які названі, самі по собі можуть розглядатися як самостійні. Обмеження в їхньому вивченні вводяться відповідно до цілей та умов навчання.

Першим кроком у постановці навчальної проблеми є виокремлення основних наукових ідей, котрі потребують вивчення. Процес цей набуває логічного характеру, здійснюється шляхом теоретичного аналізу конкретної навчальної інформації, що входить до складу навчального курсу. Потім виявляються наукові проблеми. Постановка проблеми перед студентами має суттєве значення для розуміння теоретичного змісту навчального (освітнього) матеріалу.

Наступна дія пов'язана з проєктуванням складу, перш за все, логіки розвитку проблеми й системи наукових понять, що входять до змісту центральної проблеми й дотичних питань. Шляхом аналізу навчальної інформації визначається покрокове уведення наукових понять у навчальний (освітній) процес.

Графічне зображення інформаційних зв'язків (у вигляді слайдів чи окремої презентації) і певних відношень необхідно в тому випадку, якщо студент має недостатньо чітке уявлення про структуру інформації. Якщо ж студент може подумки побудувати та простежити послідовність розвитку вирішення поставленої проблеми, то графічне зображення не є обов'язковим. Однак і в тому, і в іншому випадку необхідно здійснити проєктування пояснення поставленої проблеми й

розкриття способів її вирішення через гіпотетичні побудови, їхнє обговорення й оцінювання результатів. Потім здійснюється моделювання діалогічних прийомів обговорення проблеми. Завдяки збудованим гіпотетичним лініям вирішення, їхньому аналізу й вибору найбільш раціонального рішення у викладача з'являється можливість розвивати продуктивне мислення студентів.

Отже, ефективність формувальних упливів визначається, перш за все, багатофункційністю та багатовимірністю дій викладача. Включення до автономної навчальної діяльності структурно-логічних схем, *ціннісно-орієнтованих вправ, творчих робіт, заснованих на механізмах вибору, когнітивних завдань-ситуацій, послідовність розв'язування яких побудована залежно від зростання повноти, проблемності, новизни, міжпредметності знань, креативності* забезпечує досягнення позитивного результату у формуванні автономності. Унаслідок такої діяльності емоційно-ціннісне сприйняття починає керувати свідомістю, студенти усвідомлюють значущість базових, фундаментальних професійних цінностей і починають керуватися ними у повсякденному житті, прагнуть протидіяти негативним явищам. Роль викладача полягає в тому, щоб допомогти студентам знайти місце автономних дій на шкалі індивідуально-професійних орієнтацій, закріпити в свідомості звичку до автономної діяльності.

Отже, використання механізмів дидактичного структурування навчальної інформації покликане заповнити лакуну, наявний розрив між культурою та людиною шляхом:

- надання особистісного сенсу тим предметним знанням, які автономно засвоюються студентом;
- зацікавленістю тими видами діяльності, які раніше не представляли інтерес для суб'єктів навчання.



### **3.3.2. Застосування в межах моделі системи розвитку автономності студентів вищої школи міжпредметних зв'язків різних типів**

Питання ролі й місця міжпредметних зв'язків у засвоєнні дисциплін як гуманітарного, так й інших циклів усебічно висвітлювалося у багатьох педагогічних наукових роботах, які нині є «золотим фондом» педагогічної науки (Ю. Бабанський [397], С. Гончаренко [115], І. Ільєсов [182], І. Лернер [275], В. Онищук [137], Ч. Куписевич [261], В. Лозниця [280], Н. Тализіна [513], Г. Щукіна [634], М. Чурілін [604] та інші), так і в сучасних методичних і дидактичних дослідженнях (З. Бакум [31], К. Баханов [40], С. Жила [163], О. Малихін [326] та інші). Так, М. Чурілін визначає поняття «міжпредметні зв'язки» як певний стимул інтересу до пізнання сутності процесів і явищ у світі, що мотивує навчально-пізнавальну діяльність, ставить того, хто навчається, у позицію активного суб'єкта пізнання й учіння [604]. Саме у вищій школі відбувається різке зростання навчально-пізнавальної активності, студенти активно засвоюють нові гуманітарні поняття міжпредметного змісту (із суспільствознавства, культурознавчі, літературознавчі та ін.) у єдності з оволодінням комплексом навчально-пізнавальних дій, умінь. Домінантна тенденція – то є виділення міжпредметних зв'язків у самостійний дидактичний принцип (Н. Лошкарьова [287], В. Максимова [299], С. Рашкова [454] та ін.). Крім того, як вважають педагоги, міжпредметні зв'язки підсилюють взаємодію всіх дидактичних принципів у процесі навчання, підпорядковуючи їх вирішенню проблеми формування цілісної системи знань. Міжпредметні зв'язки передбачають взаємну систематизовану узгодженість: змісту освіти за різними навчальними предметами, відбір навчального матеріалу, його побудову, виходячи із загальних цілей освіти та специфіки кожної навчальної дисципліни. Разом із тим міжпредметні зв'язки базуються на внутрішньопредметній послідовності навчальних дисциплін, а також на методах вивчення цих дисциплін.

Вдалим є визначення А. Бандури, яка розглядає міжпредметні зв'язки як складову частину, вияв, сторону одного з основних принципів дидактики – систематичності та послідовності. Міжпредметні зв'язки – то є взаємовідношення між двома чи декількома навчальними предметами (дисциплінами), які передбачають взаємне використання та взаємозбагачення спільних для них знань, практичних умінь і навичок, а також методів, прийомів, форм і засобів навчання [36, с. 12].

Психологічні основи міжпредметних зв'язків розглядав Ю. Самарін, який довів свого часу, що асоціація (зв'язок) повинен увійти в основу вивчення розумової діяльності людини. «Новизна, оригінальність розумової діяльності полягає в тому, що звичайне явище, звичайний предмет включають у нову, незвичну систему відносин» [468].

С. Жила [163] і Т. Александрова [4] у своїх дослідженнях незалежно одна від одної показали розвивальне значення самостійного оволодіння вміннями переносу знань зі споріднених предметів, зокрема, гуманітарних. Здійснення міжпредметних зв'язків вимагає наявності вміння переносити знання з одного предмета на інший (інші), уміння абстрагувати, узагальнювати, конкретизувати навчальну (освітню) інформацію, здобуту з різних джерел.

На основі отриманих даних В. Лозниця встановив, що у процесі вирішення завдань, зміст яких відбиває міжпредметні зв'язки, ефективними є підказки, котрі сприяють:

- кращому розумінню умови задачі;
- активізації минулого досвіду;
- активізації просторової уяви;
- пошуку опорних структур і функцій;
- виділення домінувальних структур і функцій з опорної групи аналогів;
- «прив'язці» домінувальних структур і функцій до структур і функцій умови задачі;

- вибору оптимального рішення.

Характерним є те, зазначає вчений, що серед тих, хто навчається, у яких успішність вище, а тим більше, які займаються в технічних гуртках, краще застосовують у процесі вирішення інформацію у вигляді абстрактних підказок, ніж ті, у яких показники успішності є нижчими [280].

О. Цивкунова для свого дослідження обирає як провідне положення про те, що однією з істотних умов формування навчальної автономності є встановлення міждисциплінарних зв'язків між різними мовними дисциплінами, зокрема курсом англійської та латинської мов, і робить висновок про те, що навчальна автономність студента не визначається сумою знань, умінь і навичок, набутих у межах кожної окремо взятої навчальної дисципліни; вона визначається тією єдністю, яку утворюють у свідомості студента вміння й знання міждисциплінарного характеру, в іншому випадку перенесення вмінь із дисципліни в дисципліну надзвичайно ускладнене [596].

У відповідності до реалізації європейських вимог, вибіркова частина навчальних планів й освітніх програм у вищій школі містить курси за вибором студентів. Прикладом таких курсів гуманітарного спрямування можуть слугувати курси «Країнознавство», «Література англійських країн» та інші. Наприклад, курс «Країнознавство» інтегрує знання з історії європейських країн, літературознавства, суспільствознавства, іноземної мови. Суб'єкти навчання вчать аналізувати інформацію, зіставляти, порівнювати, групувати й класифікувати факти, коментувати явища, події тощо.

На думку А. Хуторського, основу сучасної освіти складають фундаментальні метапредметні об'єкти, які забезпечують можливість суб'єктивного особистісного пізнання їх учнями. Пізнання гуманітарних об'єктів призводить до виходу за межі звичайних навчальних предметів і переходу на метапредметний рівень пізнання.

На метапредметному рівні багатобічність понять і проблем зводиться до відносно невеликої кількості фундаментальних освітніх об'єктів: категорій, понять, символів, принципів, законів, теорій, що відбивають особливості розвитку гуманітарного процесу [590].

Міжпредметні та метапредметні курси за вибором є сучасним засобом реалізації права на свідомий й узгоджений (повністю або частково) із педагогом вибір основних компонентів своєї гуманітарної освіти: сенсу, завдань, темпу, форм і методів навчання, особистісного змісту, системи контролю.

Ю. Швалб стверджує, що сфера освіти дедалі ширше стає простором осмисленого вибору суб'єктом форм і змісту власної освіти, більше того, суб'єкт навчання (той, хто навчається) тільки тоді може ефективно включатися в систему освіти, коли він сам перетворюється на активного суб'єкта побудови й розвитку самої системи освіти [616]. Культура, як зазначалося вище, являє собою надскладний феномен, що визначає систему ціннісних орієнтацій як суспільства в цілому, так й окремої особистості – носія певної культури. Цілком слушним є зауваження про те, що національні культури формувалися в самотніх і специфічних природних, соціальних умовах, тому їх механічне пряме порівняння призводить до викривлення аутентичних уявлень і сприяє формуванню стереотипів. Порівняльне вивчення культур можливе лише через «механізми культурних універсалій і розгляду параметрів кожної культури в емічному (внутрішньо зумовленому) аспекті» (Г. Єлізарова [154, с. 6–7]). Отже, використання міжпредметних і метапредметних курсів є виправданим і з цієї точки зору.

Ефективність міжпредметних і метапредметних курсів за вибором залежить від селекції методів навчання. Відповідний добір методів забезпечує не стільки вивчення відомого, скільки «прирощування» невідомого, створення суб'єктами навчання індивідуального освітнього продукту. У процесі створення освітніх продуктів у межах предметів

гуманітарного циклу в тих, хто навчається, відбувається розвиток внутрішніх навичок і здібностей, які частково властиві спеціалістам у певній гуманітарній галузі.

Саме курси за вибором призвичаюють студентів мислити оперативно в автономній діяльності.

Оперативний стиль мислення передбачає:

- наявність умінь планувати структуру дій, необхідних для досягнення цілі за допомогою фіксованого набору засобів;
- здатність будувати інформаційні моделі для опису об'єктів і систем;
- спроможність організувати пошук інформації, необхідної для розв'язування висунутої задачі;
- здатність до структурування мовних засобів комунікації;
- навички своєчасного звернення до комп'ютера під час розв'язування задач із різних предметних галузей (Л. Воронець [88]).

Перераховані вміння й навички є загальнозначущими, мають загальнокультурну цінність незалежно від прикладних задач майбутньої професійної діяльності фахівців з вищою освітою.

### **3.3.3. Дидактичний синтез, кореляція та стрижнезація навчальних завдань у межах моделі системи розвитку автономності студентів вищої школи**

О. Стукалова аналізує вищу професійну освіту студентів і визначає, що зміст освіти варто конкретизувати за такими позиціями:

- 1) урахування ціннісної природи знання та його зверненість до проблем духовного світу людини, відповідність критеріям істинності, об'єктивності, універсальності, комплексності, діалогічності та герменевтичності;

- 2) базування змістових характеристик освітнього середовища на ідеях фундаментальності, спектральності, відкритості діалогу культур і наступності традицій;
- 3) продуктивної взаємодії культурно-творчого розвитку та професійного становлення майбутніх спеціалістів;
- 4) розкриття виховного потенціалу, який зумовлений впливом на емоційно-чуттєву, інтелектуальну, мотиваційну сфери, досвід особистості [504, с. 10].

Науковці пропонують широкий спектр інноваційних форм навчання у вищій професійній школі, виходячи з того, що ЄС здійснює інновації в цьому напрямі на ґрунті ідеї створення спільного *Knowledge Society* («суспільства знань»). Наприклад, щодо лекційної форми, то традиційні вступні лекції, лекції інформативного плану, оглядові поступово доповнюються й частково витісняються проблемними лекціями, лекціями-візуалізаціями, бінарними лекціями, лекціями-консультаціями, лекціями-настановами, лекціями-конференціями та ін. Усі перераховані форми можуть бути оболонкою для багатомірної діалогічних форм навчальної взаємодії викладача й студентів.

Тому важливою організаційно-дидактичною умовою вважаємо **дидактичний синтез, кореляцію та стрижнезацію навчальних завдань**. Саме ця умова сприяє формуванню широко ерудованої людини з розвиненим асоціативним мисленням, здатної нетрадиційно підходити до розв'язування різноманітних проблем.

Перехід вітчизняної вищої школи на загальноєвропейські стандарти та здійснення навчально-виховного (освітнього) процесу в умовах кредитно-модульної системи відкривають широкі можливості для використання інтегрованих курсів, курсів за вибором студентів. Науковцями визначено, що інтегровані курси можуть будуватися на основі злиття двох-трьох дотичних предметів в один або об'єднання навчальної інформації з окремих проблем в інтегровані блоки.

Уведення інтегрованих курсів (предметних і проблемних) створює передумови для різнобічного розгляду базових понять, явищ, широкого охоплення змісту, формування в студентів на цій основі широкого наукового світогляду та розумового кругозору, досягається економія навчального (освітнього) часу. Інтеграція змісту дає змогу зменшити кількість обов'язкових предметів, раціонально використовувати педагогічні кадри, вважає В. Ковальчук [215, с. 9].

Дидактичний синтез, змістова кореляція та стрижнезація як виокремлення головного й об'єднання різнопланової навчальної (освітньої) інформації навколо провідної теми, проблеми, питання дають змогу повною мірою реалізувати принцип провідної ролі теоретичних знань у навчанні, разом із тим, формування навчальних умінь і навичок відбувається на базі глибокого осмислення провідних понять, відношень, зв'язків, як усередині окремого гуманітарного предмета (дисципліни), так і на міжпредметному (міждисциплінарному) рівні. Суб'єкти навчання починають більш глибоко розуміти провідні ланки власного навчання, підсилюються рефлексійні процеси, той, хто навчається, повною мірою усвідомлює себе самого як суб'єкта учіння.

Дидактичний синтез, кореляція та стрижнезація навчальної інформації дають змогу здійснювати навчальний (освітній) процес на високому рівні складності. Складність розуміється як додання перешкод, характер цих перешкод визначається шляхом пізнання взаємозалежності явищ, їхнього внутрішнього істотного зв'язку (Л. Занков [167]). Збагачення розуму, свідомості того, хто навчається, різнобічним змістом створює сприятливі умови для все більш глибокого усвідомлення отриманих гуманітарних відомостей, включення їх до загальної розгалуженої системи гуманітарних знань.

Г. Поленова на сторінках своєї роботи визнає: спрямоване дозоване введення в освітній процес закладів освіти підходу,

орієнтованого на смислове сприйняття різноманітних аспектів культурної та соціальної взаємодії у формі компактних узірців письмової (мовної) комунікації має й прямий, і побічний освітній ефект, дає змогу чітко розуміти провідну ідею, стрижневу проблему, підхід тощо. Саме шляхом синтезу, кореляції та стрижнезації навчальної (освітньої) інформації підвищується компетентність і пізнавальна самостійність [413].

Ідея розвитку пізнавальної самостійності студентів тривалий час розроблялася в аспекті психолого-педагогічного обґрунтування основних видів діяльності студентів. Провідна діяльність студентів – навчальна – трактувалася теоретиками як явище складне, що характеризується цілями, мотивами, пізнавальними процесами, починаючи зі сприйняття інформації й закінчуючи функціонуванням найскладніших творчих процесів, різних емоційних виявів і т. ін. Поряд із терміном «навчальна діяльність» використовувався термін «пізнавальна діяльність», останній термін вживали у більш широких, у порівнянні з «навчальною діяльністю», сенсах: як активність особистості, здатність змінювати навколишню дійсність; як вияв зусилля, напруга розумових сил, здатність і прагнення до енергійного виконання діяльності, як необхідна умова, зовнішня ознака зародження й розвитку самостійності; як перетворювальне ставлення суб'єкта до оточуючих його явищ, предметів.

Аспект пізнавальної діяльності як вчення органічно виводив педагогів на постановку питання про структуру пізнавальної діяльності; було уведено термін «пізнавальна дія», пізнавальну діяльність розглядали як здійснення низки пізнавальних дій, що в цілому складається з внутрішньо взаємопов'язаних дій, логічна послідовність яких і визначає її структуру. Пізнавальну дію характеризує отримання нового пізнавального результату, потреба



нового пізнання, що дає змогу розглядати пізнавальну дію як структурну одиницю, елемент пізнавальної діяльності.

Вихід теоретиків на дослідження структури навчальної (навчально-пізнавальної) діяльності відкривав реальні можливості управління процесами розвитку пізнавальної самостійності та творчості студентів.

Були зроблені висновки про те, що виконання навчальних дій і вправ призводить до досягнення «стану навченості», що можливість розвитку формування творчих здібностей знаходиться у прямій кореляційній залежності від сформованості фонових компонентів, їхньої автоматизації й максимального звільнення провідної ролі навчальної (освітньої) діяльності, що співвідноситься з її смисловою стороною.

Інший аспект розуміння навчальної (пізнавальної) діяльності, пов'язаний із розвитком пізнавальної самостійності та творчості, є традиційним: діяльність, спрямована на вирішення різного роду пізнавальних завдань, включаючи й завдання-проблеми. Стверджувалося, що, якщо навчальні завдання відображають професійно значущі ситуації, то за такого підходу відбувається наближення студентів до їхньої майбутньої практичної діяльності й дає змогу забезпечувати індивідуалізоване навчання. Якщо навчальні завдання орієнтовані на самостійну та творчу пізнавальну діяльність, то вони сприяють розвитку самостійності та творчості як якостей майбутнього фахівця.

Орієнтація на модель навчального (освітнього) процесу як діяльність, що забезпечує вирішення навчальних завдань, актуалізувала питання про класифікацію навчальних завдань. Автори звернули увагу й обґрунтували необхідність під час складання завдань урахувати професійні способи мислення, котрі традиційно вважаються

ефективними, завдання будуються на актуалізації неадекватності певних умов і наявних у людини стереотипів професійного мислення.

Виділимо ще один із аспектів осмислення навчальної (пізнавальної) діяльності з позиції розвитку пізнавальної самостійності та творчості студентів: ступінь інтелектуальної самостійності її суб'єкта. У дидактиці уточнювалися терміни «самостійна діяльність» та «самостійна робота». Самостійна діяльність трактувалася як вид навчальної (пізнавальної) діяльності, а самостійна робота – то є форма організації освітнього процесу, що передбачає організацію самостійної навчальної (пізнавальної) діяльності (О. Малихін [325]).

Також важливим у контексті розвитку автономності є розширення обізнаності щодо нових напрямів у гуманітаристиці, підвищення особистої активності та творчих виявів на ґрунті синтезу й кореляції навчальної та позанавчальної гуманітарної інформації, її «добудовування» на якісно новому рівні осмислення. Саме в такий спосіб виникає й розгортається самостійна дослідницька діяльність суб'єктів навчання.

Т. Ткач упевнена, що «через освіту й освітній простір людина набуває можливості віднайти та зберегти себе у своїй самості, а з іншого боку – проектувати свою життєдіяльність і будувати її за цим проектом» [524, с. 148]. Поєднання в локальному освітньому просторі закладу освіти формальних і неформальних компонентів надає суб'єктам навчального (освітнього) процесу змогу усвідомленого вибору освітніх альтернатив, уможливорює не тільки відтворення певних традицій, а й активного реагування на нові зразки соціально-культурної практики. Традиції й новації, переплітаючись між собою, викликають до життя нові уявлення, ідеї, форми діяльності, перетворюючи освітній простір на розвивальний. У результаті «виникають нові ідеалізовані зразки культури, що трансформуються в особистісні знання» [524, с. 155]. Ця трансформація породжує власні

ініціативи суб'єкта, що втілюються в межах індивідуальних освітніх просторів.

У минулому столітті М. Данилов [128], І. Каіров [191], М. Скаткін [482] та інші корифеї педагогічної науки обґрунтували погляди на створення методології педагогіки як самостійної галузі педагогічного знання, підкреслювали важливість детального розроблення оцінно-критеріального апарату. Увагу цим проблемам приділяли зарубіжні дослідники – свого часу широкої популярності набули рекомендації з питань методології та методів наукового дослідження Дж. Гілфорда [107], Д. Картрайта [198], Я. Скалкової [480]. Визнається, що у багатьох випадках для дослідника недостатньо однієї лише наявності певного явища. Він повинен знати ступінь інтенсивності вияву певної ознаки. У такому випадку він створює систему категорій, у межах якої визначається міра вияву ознаки. Успіх аналізу залежить від глибини теоретичного усвідомлення вихідних позицій і від точності формулювання категорій і їхнього застосування під час аналізу [198, с. 116].

Д. Картрайт вважає за необхідне в ході аналізу будь-якого явища:

1) точно визначити факти, які будуть досліджені, і це пов'язується з плануванням усього дослідження;

2) заздалегідь визначити, які види унаочнення інформації потрібні;

3) визначити головну лінію аналізу та коло змінних;

4) для кожної змінної визначити систему категорій;

5) визначити методи диференціації одиниць аналізу;

6) перевірити схему аналізу та хід дій [198, с. 483].

Дидактичний синтез і кореляція повинні відбуватися не лише між завданнями певного навчального (освітнього) курсу, а й між завданнями різних споріднених курсів. Саме такий різновид є продуктивним для розвитку й формування фракталів автономності

студентів. Один із варіантів такого узгодження пропонує Л. Воронець (див. нижче).

Для практичної реалізації необхідно: розв'язати проблему раціонального наповнення змістового блоку навчального (освітнього) курсу та його структурування; визначити коефіцієнти кількісного співвідношення видів навчальних занять; установити відповідність між рівнями засвоєння навчальних елементів курсу й формами тестових завдань для їхньої перевірки.

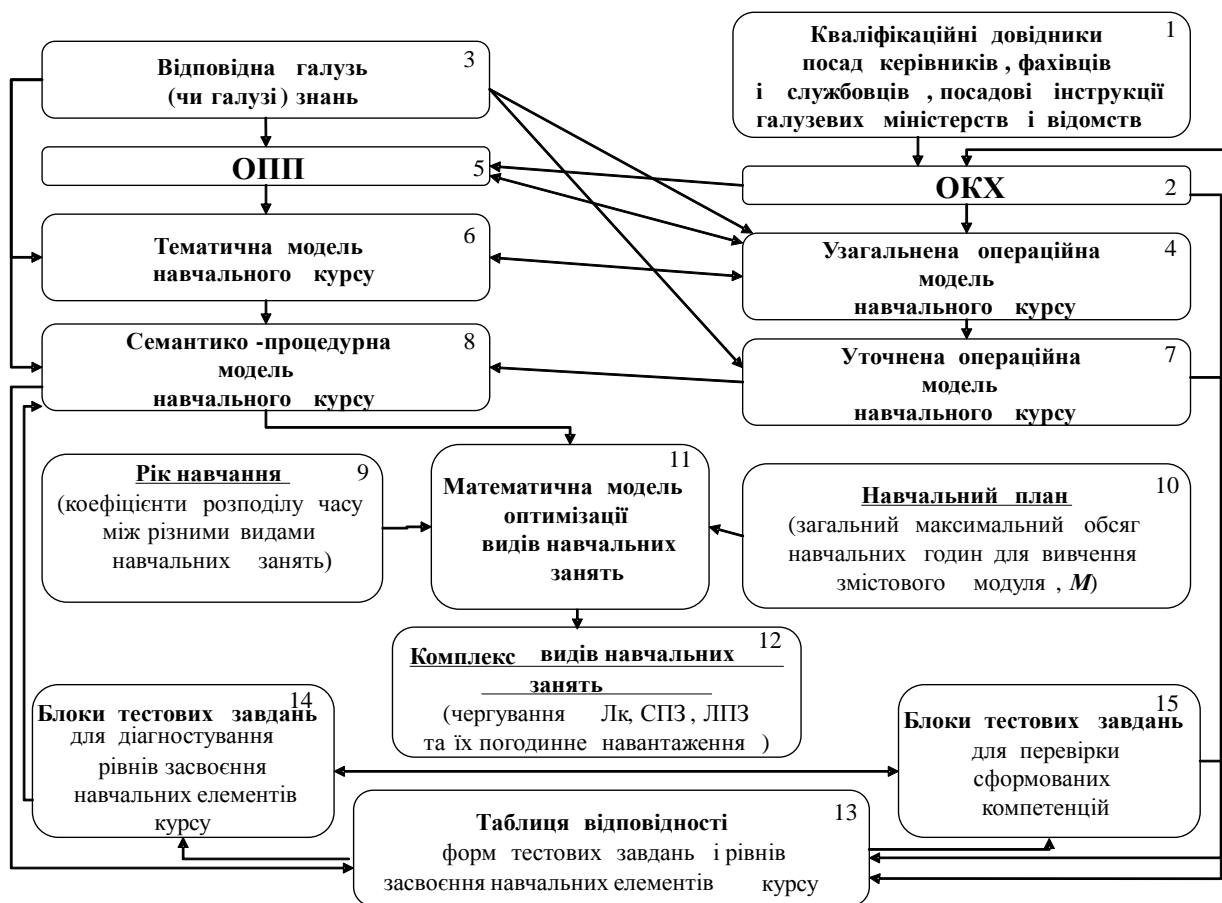


Рис. 3.3. Схема узгодження навчального (освітнього) курсу та блоків тестових завдань (за Л. Воронець)

На предметному рівні здійснення операцій синтезу та пошуку аналогій, які складають фундамент автономних дій студента, розвивається поетапно.

У визначенні етапів аналогізування спираємося на роботи В. Лозниці, який виявив таку послідовність:

1 етап. Вивчення умови навчального (освітнього) завдання та з'ясування вимог. Цей етап поділяється на два підетапи:

- а) без залучення графічної діяльності;
- б) із залученням графічної діяльності.

У багатьох випадках уточнення вимог завдання відбувається майже до кінця його вирішення.

2 етап. Пошук загального напрямку вирішення. Інтеграція структур і функцій за одним або кількома основними ознаками.

3 етап. Звуження загального напрямку пошуку аналогів. Диференціація структур і функцій по групах. Порівнювання структур і функцій кожної з груп із вимогами умови задачі та вибір опорної групи аналогів [280].

Дослідники відзначають роль орієнтовних підказок викладача як одного з методів керівництва рішенням як під час проведення частково формувальних, так і під час розв'язування відтворювальних завдань.

### **3.3.4. Комплементарність форм автономної та позаавтономної діяльності на ґрунті застосування ІКТ**

**Наступна організаційно-дидактична умова розвитку автономності студентів – комплементарність форм автономної та позаавтономної діяльності – органічно впливає із принципів розвитку автономності (див. попередній розділ).**

Тенденція до комплементарності науки й практики, науки й мистецтва, їхнього синтезу (наука – то є мислення у поняттях, а мистецтво – мислення в образах), виявляється характерною не лише

для педагогіки, психології, гуманітарних наук і мистецтва, а й для сучасної науки в цілому, підкреслює В. Андрієвська [15]. Особливо це стосується шляхів наукового пізнання. Відзначається, що принципово неможливо досягнути світ лише розумом (дискурсивно), оскільки існують істотні обмеження для наукового пізнання і, навпаки, пізнавальні можливості розширюються за умови синтезу дискурсивних і чуттєвих форм вивчення [605, с. 45]. Художнє мислення, прийоми художнього аналізу, застосування художніх образів впливають на мислення майбутніх учителів образотворчого мистецтва, процес індивідуальної творчості, який за своєю сутністю передає ставлення митця (студента) до світу за допомогою образів – носіїв особистісних смислів.

Призначення педагогічної діяльності взагалі, зауважує В. Сериков, полягає в тому, щоб вибрати для кожного віку, і в ідеалі, для кожної особистості значущий для розвитку на певному етапі вид культурного досвіду; включити вихованця в його засвоєння через відтворення або власне відкриття; надати цьому досвіду особистісного сенсу [475, с. 41].

Таке тлумачення перегукується із загальнофілософськими ідеями сучасної світової педагогіки: «...остаточним критерієм розуміння є здатність трансформувати знання у процесі викладання» [697, с. 20], – проголошує Лі Дж. Шульман.

Стрижнем активування потенціалу дисциплін різних циклів визнаємо єдність змісту освіти у вищій школі, спільність і комплементарність (взаємопроникнення та взаємодоповнення) вимог, принципів, компонентів, засобів реалізації змісту освіти.

Вітчизняними педагогами визначено, що зміст освіти – це педагогічно адаптований соціальний досвід, система знань і способів діяльності інтелектуального та практичного характеру, досвіду творчої діяльності та емоційно-ціннісного ставлення [325, с. 70].

Загальні вимоги до змісту сучасної освіти у вищій школі зводяться до:

а) спрямованості освіти на підготовку висококваліфікованого фахівця, забезпечення професійної компетентності всебічно розвиненої особистості;

б) високої наукової значущості, урахування міжнародного досвіду побудови змісту освіти;

в) урахування єдності змістового та процесуального блоків навчання;

г) структурної єдності змісту освіти.

А. Петровський пише про те, що зміст навчальної дисципліни є не чим іншим, як статичною, предметно орієнтованою проекцією навчальної (освітньої) діяльності [404]. Саме тому й виникає завдання розкриття діяльності, яка залучає цей зміст у якості своєї умови, компонента або результату.

О. Леонтьєв свого часу підкреслював, що задля засвоєння досягнень людської культури кожне нове покоління повинно здійснити діяльність, аналогічну тій, яка стоїть за цими досягненнями попередніх поколінь [274, с. 397–422]. Зміст навчальних дисциплін є лише знакова форма фіксації предметного змісту навчальної (освітньої) діяльності, яка поряд із цим не містить, а лише позначає саму цю діяльність. Для визначення останньої необхідно вийти на рівень більш широкої системи, у межах якої частково, як підсистеми, функціонує вища освіта, іншими словами, стати на позицію дійсно системного підходу до визначення змісту освіти [274].

Розуміння вищої освіти як системи управління навчальною діяльністю студентів виступає як подальша конкретизація діяльнісного підходу до визначення змісту процесу викладання. У цьому контексті ... зміст освіти виявляється нетотожним змісту організаційних форм навчально-виховного (освітнього) процесу: зміст лекції, семінарського

заняття, практикуму, підручника та навчального посібника може так і не стати змістом діяльності студента [274].

Використання широкого комплексу як традиційних, так і інноваційних методів навчання унеможливорює ситуацію, яку Е. Дюркгейм охарактеризував як «відставання освіти»: «... ми можемо навести багато прикладів того, – зауважував філософ і педагог, – що еволюція освіти досить суттєво відстає від еволюції суспільства в цілому. Нові ідеї можуть поширюватися в суспільстві, ніякою мірою не торкаючись напрямів і методів освіти» [665, с. 266]. Тож використання вказаних вище методів є й пересторогою від «загального відставання культури» (визначення У. Огборна), так і вибору оптимального впливу на процес формування загальнокультурної компетентності суб'єктів навчання. Наприклад, парадигма вивчення іноземної мови нині зміщується в напрямі вивчення суб'єктами навчання мови в культурно-зумовлених, соціокультурних ситуаціях мовленнєвої комунікації. Ця парадигма, яку лінгвісти й філософи називають неогумбольдیانством (П. Сорокін [496]), надає змогу вивчати «етнічні картини світу».

Комплементарність форм автономної та позаавтономної діяльності досягається шляхом автоматизації загальнонавчальних умінь і навичок. Фактично будь-яка дія людини частково автоматизована завдяки навичкам, які в значній мірі здійснюються без участі свідомості, пише А. Петровський [404]. Людина ніколи не усвідомлює до кінця всіх елементів регуляції, виконання та контролю (автоматизація має важливе значення, оскільки полегшує повноцінне виконання будь-якої діяльності). Автоматизація окремих сторін дій змінює й удосконалює їхню структуру.

Навички відносяться до прийомів виконання дій, а не до їхньої мети й умов. Автоматизація звільняє свідомість від контролю здійснення моторних, сенсорних й інтелектуальних операцій, із яких складається дія. У цьому сенсі виконання дії стає автоматичним. Але у



полі свідомості залишаються й висуваються на передній план цілі, заради яких виконується дія, й умови, у яких вона протікає, а також її результати. З цієї точки зору виконання дії в цілому стає більш свідомим. В основі освіти навичок лежать пробні спроби й відбір. Без повторних практичних спроб формування навичок виявляється неможливим [404].

Ідея компліментарності форм автономної й позаавтономної діяльності знаходить повне втілення завдяки застосуванню інформаційно-комунікаційних засобів. Сучасні інформаційно-комунікаційні технології стали невід'ємною частиною освітнього середовища вищої школи (про це йшлося у підрозділі 2.2).

Як організаційно-дидактична умова: наявність компліментарності форм автономної й позаавтономної діяльності та застосування ІКТ в інтернет-середовищі створюють найбільш сприятливу основу для розвитку автономності.

Можемо сформулювати визначення інформаційно-освітнього середовища Інтернет для нашого дослідження, – то є певний простір здійснення автономної навчально-пізнавальної діяльності студентів, представленої як сукупність впливів, що створюють можливості для розвитку фракталів автономності, закладених у компонентах соціального, інформаційного, віртуально- і предметнопросторового оточення.

Інформаційно-освітнє інтернет-середовище характеризується унікальними формами інформації, наявністю центрів зберігання, носіїв інформації й переважальними формами мислення; його центральним соціальним компонентом є людина.

Інформаційне середовище, будучи частиною соціуму, як й освітнє середовище, стає інформаційно-освітнім в умовах високого рівня системності за своєї надмірності, що робить середовище стійким і життєздатним. Розвивальний потенціал цього середовища

«запускається» за допомогою спеціальної організації за спільної участі в ньому суб'єктів середовища – викладачів і студентів.

Автономність особистості в інтернет-середовищі часто розглядається в суспільстві як причина порушення спілкування аж до аутизму, що пов'язано з необізнаністю щодо генетичних або соціальних причин аутистичних розладів або відставання в розвитку, відповідно, – пише в докторському дослідженні Л. Раїцька [453]. У якості протиприроди такому упередженню в суспільстві слід розглядати створювані в інтернет-середовищі можливості для диференціації властивостей особистості користувача і, як наслідок, зменшення афективних виявів, які сприймаються оточуючими як «черствість».

Інтернет-адикція, або інтернет-залежність, вважається однією з найсерйозніших небезпек для психіки молодих користувачів. Цей міф поширений не тільки серед громадськості, а й у науковому середовищі. Однак формально інтернет-адикція не є психічним захворюванням, а розглядається як важлива та перспективна галузь психологічної допомоги [453].

На пошукові стратегії й поведінку особистості, включеної в інформаційно-комунікаційні взаємодії в інтернет-середовищі, впливають:

- когнітивний тип особистості й когнітивний стиль (стилі) роботи з інформацією (послідовний; вибірковий; глобальний; імпульсивний; абстрактний; конкретний; концептуальний; рефлексивний; індуктивний; дедуктивний; усереднений; сприйняття за подібністю; сприйняття за контрастом);
- когнітивні переваги під час збору інформації (зорові, слухові, соматосенсорні) і типи пам'яті (зорова, слухова, рукописна, кінестетична, тактильна);
- домінантність півкулі;
- тип мислення й інші чинники.

Ефективні інформаційно-комунікаційні взаємодії студентів в інтернет-середовищі, як і психоактивний потенціал середовища, перетворюють його на середовище, що розвиває особистість, яка включається в самостійну навчально-пізнавальну діяльність.

### **3.2.5. Професійний саморозвиток і самоактуалізація студентів у межах моделі системи розвитку автономності**

Ціннісний простір фахової підготовки сприяє професійно-ціннісній самоактуалізації майбутніх педагогів. **Професійний саморозвиток і самоактуалізація студентів у процесі автономної діяльності – остання організаційно-дидактична умова.**

Провідним положенням для формулювання цієї умови (як вимоги) стала методологічна ідея Б. Ананьєва, відповідно якої розвиток особистості – то є зростаюча за масштабом і рівнем інтеграція – створення великих «блоків» систем або структур, синтез яких у визначений момент життя людини виступає як найбільш загальна структура особистості... З іншого боку, розвиток особистості є й усезростаюча диференціація функцій, процесів, станів й особистісних якостей, відповідно прогресуючої інтеграції [9].

У широкому розумінні *самоактуалізація* – прагнення людини до якомога більш повного виявлення й розвитку своїх особистісних можливостей [380, с. 679]. У деяких напрямках сучасної західноєвропейської й американської психології самоактуалізація висувається на роль провідного мотиваційного чинника. Загальновідомо, що життєві пріоритети та діяльність людини значним чином залежать від того, якою мірою ієрархія цінностей узгоджується з ієрархією мотивів і потреб. Як свідчать дослідження, вони не завжди збігаються. Адже люди не щоразу адекватно усвідомлюють свої потреби, а деякі цінності взагалі породжуються не власними потребами людини, а думкою оточення. Переважний вплив ієрархії потреб або

цінностей можна розглядати як характерну рису певного соціально-психологічного типу соціальної спрямованості особистості. Чимало з того, що люди зазвичай роблять, як чинять, залежить і від умов, у яких вони діють.

А. Маслоу розглядає самоактуалізацію як потребу в самовдосконаленні, у реалізації свого потенціалу. На шляху самоактуалізації людина долає «страх невідомого» і побоювання відповідальності, учений вважає, що самоактуалізація – єдиний шлях до насиченого, повноцінного існування людини [346]. К. Роджерс самоактуалізацію визначає як силу, що змушує людину розвиватися на різних рівнях – від оволодіння моторними навичками до творчих злетів [456]. Учені підкреслюють, що студентський період є сенситивним для самоактуалізації, оскільки в цьому віці активно формуються суб'єктивні властивості особистості та фахові уподобання, людина набуває реальної здатності «бути хазяїном своїх учинків» [41, с. 93]. Основними новоутвореннями студентського періоду, які забезпечують успішність подальшої професійної самоактуалізації, є:

- здатність до рефлексії як здатність особистості вийти за межі власного «Я» й уявити себе в часовому континуумі «минуле-теперішнє-майбутнє»;

- самовизначення особистості як процес співвідношення власних уявлень про себе з суспільними (уявлення одногрупників, викладачів) і, як результат, усвідомленого самостійного планування й реалізації перспектив власного розвитку;

- для студента більшого значення набувають його актуальні професійні перспективи, з'являється потреба у професійному прогнозуванні та плануванні (Белугіна [41, с. 94]).

Звичка до саморозвитку, яка формується в автономній діяльності в студентські роки, є підставою для збереження творчого потенціалу й пранення до саморозвитку протягом життя. М. Гамезо, О. Петрова та

Л. Орлова пишуть про те, що високий творчий потенціал зумовлюється низкою чинників, у тому числі психологічних, які діють протягом усього життєвого шляху людини. До числа найбільш типових особливостей творчих людей відноситься широта їхніх інтересів. В осіб, котрі займаються творчою працею, відбувається мобілізація різних функцій, включення їх до загальної структури інтелекту як цілісного утворення, яке стійко протистоїть процесу старіння. Творчість передбачає виражену в максимальному ступені вияву єдність особистості, і суб'єкта діяльності. Творча особистість орієнтована на вклад, що є корисним не лише для окремих груп, а й для суспільства в цілому, і чим більш масштабною є особистість, тим більшою мірою виражена її орієнтація на майбутнє, на соціальний прогрес. Далі: повторюваність творчого циклу у пошуках вирішення все нових завдань, установка на новизну призводять до використання різноманітних форм діяльності [98, с. 298].

Професійному саморозвитку й самоактуалізації передують *професійна самоідентифікація*, яка представляє собою об'єктивну складову в наборі характеристик особистості, що відповідають за становлення його професіоналізму; відповідальна за ототожнення індивіда з певною групою, усвідомлення належності до певної спільноти (студентства, майбутніх учителів), прийняття основних правил і критеріїв оцінки діяльності, установлених у певній спільноті.

Для процесу професійної самоактуалізації (який, безумовно, лише розпочинається у період навчання в закладі вищої освіти, і в ідеалі має тривати протягом усього періоду майбутньої фахової діяльності) суттєвою є сукупність уже наявних життєвих цінностей індивіда, що відіграють роль якісних характеристик особистісних і професійних стратегій і визначають «ідеальний образ», уявлення про майбутню професію, тяглість професійної перспективи (чи на тривалий час студент планує власну професійну діяльність), структурованість

фахового шляху (професійної кар'єри), адекватну самооцінку. Отже, професійна самоактуалізація студента, хоч і є внутрішнім утворенням, спирається не лише на внутрішні, а й на зовнішні умови життєдіяльності людини (навчальна діяльність, сплановане та доцільне дозвілля тощо).

Дія механізмів професійної самоактуалізації забезпечується різноманітними способами оцінки та самооцінки, які по суті покликані стимулювати одночасно пізнавальну й соціальну активність майбутніх фахівців. Загальновідомо, що самооцінка особистості – це властивість свідомості, яка тією чи тією мірою властива кожній людині, веде до осмислення власних дій і вчинків. Учені розглядають самооцінку як судження особистості про міру наявності в неї тих чи тих якостей, властивостей відповідно до певного еталону, зразка; вияв оцінного ставлення людини до себе. Самооцінка є результатом мисленневих операцій – аналізу, порівняння й синтезу [518, с. 305]. Дослідники вважають самооцінку складовою частиною структури навчальної (освітньої) діяльності, функція якої полягає у перевірці адекватності способів дії відповідно до поставлених завдань, самоконтролю, його заключного етапу, який сприяє визначенню тими, хто навчається, міри засвоєння способів дій і власних можливостей; внутрішньою основою для прийняття навчального (освітнього) завдання, що виконує регулятивну функцію, приймає на себе функцію мотиву навчальної (освітньої) діяльності, показником того, як «індивід оцінює себе щодо якоїсь специфічної цінності» [518, с. 68]. Самооцінка посідає важливе місце в організації результативного управління своєю поведінкою. Вона є суб'єктивною основою для визначення рівня претензій, тобто тих завдань, які особистість ставить перед собою в житті та зможе реалізувати.

Самооцінка дає змогу вчасно відмовитися від розпочатої дії, якщо людина зрозуміла, що ця дія є нерезультативною і, тим більше,

помилковою. Адекватне або неадекватне ставлення до себе веде або до гармонійності духу, що забезпечує розумну упевненість у собі, або веде до постійного конфлікту. Максимально адекватне ставлення до себе – найвищий рівень самооцінки. Неадекватне уявлення про власну особистість є нерідко причиною вибору хибних шляхів для самоствердження, непомірних претензій. Адекватність характеризує самооцінку відносно її відповідності чи розбіжності з фактичною мірою визначеної якості. Важливим критерієм міри адекватності самооцінки людини може бути порівняння її з оцінкою оточуючих. У зв'язку з цим самооцінка може бути адекватною чи неадекватною – завищеною чи заниженою. Перша з них свідчить про високий рівень претензій і низьку самокритичність. На думку М. Боришевського, людина, яка звикла себе переоцінювати, далека від самокритичності, у взаєминах із іншими людьми в неї виявляється постійна схильність до конфліктів, тому в неї виникають серйозні труднощі в спілкуванні. Переоцінка власних можливостей, як правило, пов'язана з недооцінкою оточуючих і занадто критичним ставленням до них [61].

Категорії самоідентифікації, самооцінки тісно пов'язані з явищами формування *професійної самосвідомості* майбутнього спеціаліста та професійної самоповаги. Категорія професійної самосвідомості відіграє формотворчу роль у самоідентифікації та професійній самоактуалізації на ґрунті загального фахового становлення. М. Савчин надає таке визначення професійній самосвідомості: усвідомлення норм, правил, моделі педагогічної професії, сформованість професійного кредо, концепції вчительської праці; співвіднесення себе з професійним еталоном, ідентифікація з професією [466, с. 356].

Студент протягом фахової підготовки цілеспрямовано або неусвідомлено фіксує задоволення чи незадоволення собою, поведінкою, упевненість чи невпевненість у власних силах, у зв'язку з

чим у нього формується цілісна Я-концепція – упевненість (непевненість) у собі, здатність (нездатність) упоратися з непередбачуваною ситуацією. Переважання конструктивних виходів із напружених ситуацій формує стійку позитивну Я-концепцію, різні Я-образи несуть у собі інформацію про професійні якості, що формуються [521]. У такий спосіб у майбутнього професіонала поступово складається цілісна система ставлень до себе як до майбутнього фахівця.

На основі теоретичного узагальнення емпіричної інформації Г. Нікітіна визначає проблеми в розвитку ціннісної свідомості та самосвідомості студента, які виникають на різних етапах його професійної підготовки й дають змогу з'ясувати взаємозв'язок між особистісним і професійним розвитком [376, с. 65].

Докорінні зрушення у способі й формах життєдіяльності суспільства кидають виклик провідним цінностям культур, зазначає І. Зязюн, випробовують їх на міцність, періодично викликаючи осяжні й глибокі соціокультурні кризи [175, с. 45]. Та середовище вищої освіти й професійної підготовки завжди розглядалося як прихисток справжніх цінностей, які залишаються дієвими навіть на засадах послаблення й розладу адаптивних соціально-культурних механізмів, зберігаючи свою дієвість у відтворенні професіоналів-фахівців навіть у соціальних умовах нездатності соціальних структур (управлінських, силових та ін.) до творчої відповіді на нові проблеми й виклики часу.

Ціннісний простір фахової підготовки ми тлумачимо як плідну альтернативу знаннево-просвітницькій парадигмі вищої освіти, яка поки що є домінантною на вітчизняних освітянських теренах. Ця парадигма народжена культурою з традиційно-спадковим типом еволюції, – зазначає В. Сериков, – за якої людина протягом десятиліть і навіть віків могла обходитись орієнтовним апаратом, що передавався



від покоління до покоління. То були епохи з низькою удільною вагою творчих дій у життєдіяльності індивідів [475, с. 40].

Вислів «ціннісна свобода» має сенс лише у поєднанні з діяльністю (для нашого дослідження – з процесом навчальної (освітньої) діяльності), поза діяльністю вона стає, як зазначав К. Ушинський, фальшивим маяком людського життя [550]. Прагнення свободи, будучи прагненням душевним, у своїх витоках пов'язане зі свідомою вільною діяльністю. Водночас, без ціннісної свободи унеможлиблюється й творчий розвиток майбутнього фахівця. Принципові настанови щодо саморозвитку вироблені європейською педагогічною спільнотою упродовж її історичного розвитку.

Навчальний (освітній) процес вищої школи побудовано таким чином, що між засвоєнням професійно-ціннісної інформації та її використанням існує певний часовий розрив. Частково цей розрив долається під час педагогічних практик, коли майбутні педагоги мають можливість ретранслювати власні духовно-ціннісні надбання школярам. Та наші безпосередні спостереження свідчать про те, що стереотипні, шаблонні дії майбутніх педагогів під час педагогічної практики, невміння реалізувати у практичній педагогічній діяльності декларовані цілі й відсутність узгодженості між цими цілями й способами педагогічної діяльності значною мірою пов'язані з відсутністю звички діяти в умовах академічної свободи. Тому діалогічні форми навчальної взаємодії знаходять своє практичне втілення в умовах вільного вибору студентами форм навчання, проєктування змісту певного семінарського чи практичного заняття з добором відповідних методів і прийомів, використання нестандартних лекцій.

О. Малихін пише про те, що доцільним виявився розгляд й усвідомлення процесів самоактуалізації й самореалізації, саморегуляції й самоефективності та самовдосконалення як провідних чинників становлення

особистості в системі самостійної навчальної (освітньої) діяльності, що передбачає:

- розуміння *самоактуалізації* як діючого процесу, у якому здібності індивіда використовуються повністю, творчо й радісно, спостерігається прагнення до зросту, розвитку, самостійності, самовираження, активізації потенцій;
- оцінку *саморегуляції* як динамічної характеристики загальної активності особистості, її мобілізації, регулювання, узгодження з об'єктивними вимогами й активністю інших суб'єктів;
- усвідомлення *самоуправління* як процесу, що включає відбір і аналіз вхідної інформації, постановку цілей і прийняття рішень, визначення планів і способів дії, виконання спланованого шляхом саморегуляції духовних і фізичних сил;
- визначення *самоефективності* як переконання відносно здатності управляти подіями, зокрема, результатів і ходу самостійної навчальної (освітньої) діяльності [325, с. 15].

Далі, на рис. 3.3 представляємо комплекс організаційно-дидактичних умов розвитку автономності студентів вищої школи.



**Рис. 3.3** Організаційно-дидактичні умови розвитку автономності студентів вищої школи

### **3.4. Критерії, показники та рівні розвитку автономності студентів вищої школи**

У методологічних порадах молодим науковцям сучасний провідний український дидакт С. Гончаренко зазначає, що низький методологічний рівень багатьох досліджень, примітивність методів, літературно-публіцистичний спосіб створення педагогічних праць, недооцінка педагогічного експерименту призводять до того, що багато проблем навчання й виховання розв'язують суб'єктивно, по-волюнтаристськи, без належного наукового обґрунтування [116, с. 3].

Теоретичні й практичні аспекти органічно поєднуються в тій системі критеріїв, показників, за допомогою яких можна описати генезу певного явища. Отже, дослідження, з'ясування, конкретизація й опис ознак, критеріїв і показників автономної діяльності студентів передують здійсненню дослідної роботи.

К. Рамуль (за інформацією Б. Теплова [519]), характеризуючи автономну пізнавальну діяльність ученого, зазначав, що їй притаманні такі показники, як спонтанна зацікавленість, здатність тривалий час займатися розв'язанням однієї й тієї ж проблеми, гарна пам'ять, творче мислення, фантазія, спостережливість, ентузіазм, наполегливість, здатність до критики та самокритики, дисциплінованість, уміння знаходити спільну мову з людьми, безкорисливість.

Вектор становлення й розвитку пізнавальної діяльності індивіда, показники та критерії цього процесу висвітлено у працях В. Лозової [281], М. Солдатенка [493], П. Підкасистого [406], О. Цивкунової [596] та багатьох інших науковців. Так, О. Цивкунова на підставі аналізу складових компонентів навчальної автономності, дає перелік властивостей, які характеризують автономного студента, а також визначає специфіку взаємовідносин між студентом і викладачем, які будуються на принципі партнерства, заснованого на спільній діяльності та співпраці, орієнтації на реальні потреби й мотиви того, хто навчається, його креативні й когнітивні здібності [596].

П. Підкасистий виокремлює критерії автономної пізнавальної діяльності на підставі сформованості вмінь тих, хто навчається, організовувати власну пізнавальну діяльність і здійснювати її у пошуковій ситуації [406]; Н. Половнікова під час опису рівнів пізнавальної діяльності оперує поняттями усвідомленості, здатності до застосування операцій і дій у нових умовах, поєднання операційних умінь з опорними знаннями [414]; Т. Шамова базовими елементами називає знання та способи пізнавальної діяльності [607].

Беручи до уваги напрацювання вітчизняних і зарубіжних науковців як у галузі дидактики, так і в загальній педагогіці, задля добору й розроблення критеріїв і показників ефективності автономної діяльності студентів закладів вищої освіти ми зважаємо на:

- узгодження діагностувальних засобів із загальнопедагогічними, методологічними вимогами;
- виокремлення підстав для подальшого кількісного оцінювання досліджуваного явища;
- потребу визначення вірогідності результатів практичної дослідної діяльності.

Усі вимірювальні інструменти в дослідній діяльності педагогічно-науковці створюють і добирають із дотриманням певних вимог, котрі стосуються точності, достовірності й адекватності методик вимірювання, можливості зіставлення отриманих за їхньою допомогою результатів. Відповідність цим вимогам дає змогу застосувати математичні процедури, використати методи математичної статистики.

Ретельний опис критеріїв і показників автономності студентів потрібен для отримання переконливих доказів того, що, як результат нововведень, – упровадження моделі системи розвитку автономності, – змінюються досліджувані властивості.

Продуктивність розвитку автономності студентів утілюється у поліпшенні показників і рівнів, що визначають успішність здійснюваної студентами автономної діяльності в навчальному (освітньому) середовищі, інтернет-середовищі та поза ним на підставі низки загальних (інтеграційних) критеріїв, у тому числі й визначальних критеріїв: психологічних, гносеологічних; непрямих критеріїв: організаційних, соціологічних, психологічних, котрі свідчать про задоволеність учасників діяльності її результатами та психологічними наслідками такої діяльності в особистісному плані.

Добір і характеристику ознак, критеріїв і показників автономності студентів ми здійснюємо, виходячи із фрактальної структури автономності та її варіацій, детермінованих профілем майбутньої підготовки фахівців.

Ознака – «риси, властивість, особливість ... те, що вказує на щонебудь, свідчить про щось; показник, свідчення» [380, с. 665]. Ознаками

автономності є компоненти кожного з п'яти фракталів структури автономності (див. п. 1.4).

Ознаки конкретизуються в критеріях («півдстава для оцінки, визначення або класифікації чогось, мірило» [380, с. 465]), а критерії втілюються у показники, які можна безпосередньо спостерігати та реєструвати.

Вважаємо, що автономність своїй генезі проходить чотири стадії, або *рівні*:

- початкового розвитку (I);
- діяльнісного усвідомлення (II);
- діяльнісного пізнання (III);
- продуктивний (IV).

У таблиці 3.1 «Критерії, показники, рівні автономності студентів закладів вищої освіти» подаємо опис критеріїв, показників щодо кожного з чотирьох рівнів сформованості.

Наголошуємо, що цей опис має загальний характер, у процесі вивчення окремої початкової дисципліни показники та рівні сформованості автономної діяльності студентів деталізуються й конкретизуються.

У процесі розроблення критеріїв і показників, опису рівнів сформованості автономної діяльності студентів ми зважали на те, що студентський вік психологи називають початком дорослості, а сама по собі дорослість – найтриваліший період у житті людини, упродовж якого вона досягає найвищого рівня в розвитку Я-концепції, самостверджується у професії, суспільстві, виявляє піклування про себе й близьких, змінює провідні види діяльності, соціальний статус, набуває індивідуальних творчих досягнень.

Попри неминучі переживання і втрати, доросла людина збагачується життєвим досвідом, обирає адекватні ролі в нових реаліях тощо. Підставами для цього не в останню чергу є сформованість індивідуально-особистісного стилю пізнавальної діяльності.

**Критерії, показники, рівні сформованості автономної діяльності (АД) студентів  
закладів вищої освіти**

№	Фрактали	Критерії	Показники	Рівні сформованості			
				I	II	III	IV
1	2	3	4	5	6	7	8
<b>СВІТОГЛЯДНИЙ ФРАКТАЛ АВТОНОМНОСТІ</b>							
<b>1</b>	<b>світоглядний</b>	Професійна спрямованість	Уміння самостійно вдосконалювати індивідуальну професійну підготовку	Відсутні вміння вдосконалення індивідуальної професійної підготовки до виробничої діяльності, уміння здійснювати особисто добір навчальної інформації відповідно до завдань АД виявляється епізодично, пізнавальна мотивація не є домінуютьною. Несформовані установки на продуктивне індивідуальне розв'язування навчально-пізнавальних проблем, завдань і вправ	Уміння самостійно вдосконалювати індивідуальну професійну підготовку наявні, але нестійкі, очевидний ситуаційний вияв умінь особисто здійснювати добір навчальної інформації відповідно до завдань АД. Пізнавальна мотивація та пізнавальні установки є усвідомленими, однак не завжди спрямовані на індивідуальне розв'язування пізнавальних завдань	Уміння самостійно вдосконалювати індивідуальну професійну підготовку до виробничої діяльності є стійкими, студент особисто здійснює добір гуманітарної або технічної інформації відповідно до завдань АД, пізнавальна мотивація є домінуютьною, очевидна настанова на продуктивне розв'язування пізнавальних проблем, завдань, вправ	Сформоване вміння самостійно вдосконалювати індивідуальну професійну підготовку до виробничої діяльності, розвинене вміння особисто здійснювати добір гуманітарної або технічної інформації відповідно до завдань АД, пізнавальна мотивація є домінуютьною, а настанови на продуктивне індивідуальне розв'язування проблем і завдань цілком усвідомлені
		Вибірковість автономної діяльності	Уміння особисто здійснювати добір гуманітарної або технічної інформації відповідно до завдань	Відсутні вміння здійснювати особисто добір навчальної інформації відповідно до завдань АД виявляється епізодично, пізнавальна мотивація не є домінуютьною. Несформовані установки на продуктивне індивідуальне розв'язування навчально-пізнавальних проблем, завдань і вправ	Уміння самостійно здійснювати добір навчальної інформації відповідно до завдань АД. Пізнавальна мотивація та пізнавальні установки є усвідомленими, однак не завжди спрямовані на індивідуальне розв'язування пізнавальних завдань	Уміння самостійно здійснювати добір гуманітарної або технічної інформації відповідно до завдань АД, пізнавальна мотивація є домінуютьною, очевидна настанова на продуктивне розв'язування пізнавальних проблем, завдань, вправ	Сформоване вміння особисто здійснювати добір гуманітарної або технічної інформації відповідно до завдань АД, пізнавальна мотивація є домінуютьною, а настанови на продуктивне індивідуальне розв'язування проблем і завдань цілком усвідомлені
		Сталість мотивів, потреб, настанов	Домінуютьна пізнавальна мотивація, наявність установки на продуктивне індивідуальне розв'язування пізнавальних проблем, завдань	Відсутні вміння здійснювати особисто добір навчальної інформації відповідно до завдань АД виявляється епізодично, пізнавальна мотивація не є домінуютьною. Несформовані установки на продуктивне індивідуальне розв'язування навчально-пізнавальних проблем, завдань і вправ	Уміння самостійно здійснювати добір навчальної інформації відповідно до завдань АД. Пізнавальна мотивація та пізнавальні установки є усвідомленими, однак не завжди спрямовані на індивідуальне розв'язування пізнавальних завдань	Уміння самостійно здійснювати добір гуманітарної або технічної інформації відповідно до завдань АД, пізнавальна мотивація є домінуютьною, очевидна настанова на продуктивне розв'язування пізнавальних проблем, завдань, вправ	Сформоване вміння особисто здійснювати добір гуманітарної або технічної інформації відповідно до завдань АД, пізнавальна мотивація є домінуютьною, а настанови на продуктивне індивідуальне розв'язування проблем і завдань цілком усвідомлені

1	2	3	4	5	6	7	8
<b>ПОЛІКОГНІТИВНИЙ ФРАКТАЛ АВТОНОМНОСТІ</b>							
<b>ПОЛІКОГНІТИВНИЙ</b>	Індивідуальні знання студента	Якість, міцність і ґрунтовність програмних знань	Програмові та фонові знання фрагментарні, поверхові, несистематизовані, відсутнє вміння інтерпретувати	Програмові та фонові знання недостатньо міцні й ґрунтовні, вміння інтерпретувати	Міцність і ґрунтовність програмових і фонових знань відповідає	Якість знань забезпечена їхньою міцністю та ґрунтовністю.	Уміння контекстно інтерпретувати
	Здатність до інтерпретацій	Уміння інтерпретувати набуту інформацію залежно від загального гуманітарного або технічного контексту, прагнення й уміння розширити навчальний контекст	набути інформацію залежно від певного контекста, поверхова обізнаність щодо гуманітарної (технічної) сфери	набути навчальну інформацію залежно від контексту виявляється епізодично, наявна певна обізнаність у гуманітарній (технічній) сфері	усталеним нормам, постійно формується вміння контекстно інтерпретувати набуту навчальну інформацію та виявити обізнаність у гуманітарній (технічній) сфері	Уміння контекстно інтерпретувати набуту навчальну інформацію є сформованим, наявна широка обізнаність у гуманітарній (технічній) сфері	
	Інформованість	Широка обізнаність у гуманітарній (технічній) сфері					



1	2	3	4	5	6	7	8
<b>ІНСТРУМЕНТАЛЬНИЙ ФРАКТАЛ АВТОНОМНОСТІ</b>							
<b>інструментальний</b>	Відповідальність	Відповідальне ставлення до особистої АД	Відсутнє відповідальне ставлення до особистої АД, інтерес до АД у певній сфері є нестійким, уміння та навички здійснення самоосвітньої діяльності не сформовані	Наявне усвідомлене відповідальне ставлення до особистої АД. Інтерес до АД у гуманітарній (технічній) сфері є епізодичним, уміння та навички здійснення самоосвітньої діяльності наявні	Наявне дієве усвідомлене ставлення до особистої АД, студент виявляє стійкий інтерес до АД у гуманітарній (технічній) сфері, розвинені вміння й навички здійснення самоосвітньої діяльності	Сформоване достатньою мірою відповідальне ставлення до особистої АД, наявний постійний стійкий інтерес до АД у різних сферах, сформовані вміння й навички здійснення самоосвітньої діяльності	
	Інтерес до автономної діяльності	Стойкий інтерес до автономної діяльності в гуманітарній або технічній сферах					
	Самостійність у здобутті знань	Уміння та навички здійснення самоосвітньої діяльності					
	Досвідченість у здійсненні автономної діяльності	Досвід розв'язування пізнавальних проблем і завдань	Досвід розв'язування пізнавальних завдань є, і відсутнє вміння зберігати власну думку щодо розв'язування певної пізнавальної проблеми (або розуміння цієї проблеми взагалі), пізнавальна пасивність	Усвідомлений досвід розв'язування пізнавальних завдань, усвідомлене вміння висловити власну думку виявляється епізодично, існує орієнтація на власний позитивний досвід, активність у розв'язуванні пізнавальних завдань різних видів є епізодичною	Спирається на власний досвід розв'язування пізнавальних проблем, формується вміння зберегти власну думку за урахування набутого досвіду пізнавальної діяльності, наявна пізнавальна активність	Сформований досвід розв'язування пізнавальних проблем, завдань різних видів на ґрунті збереження власної думки за урахування особистого досвіду здійснення пізнавальної діяльності, висока пізнавальна активність	
	Поленезалежність	Уміння зберегти власну думку, орієнтація на власний досвід АД					
	Активність	Наявна активність у розв'язуванні пізнавальних завдань різних видів					

1	2	3	4	5	6	7	8
		Операційне забезпечення АД	Сформованість умінь і навичок здійснення АД різних видів	Несформовані вміння й навички здійснення АД різних видів, відсутнє вміння швидко й доцільно добирати засоби пізнавальної діяльності залежно від мети та завдань, використовувати переваги індивідуального способу перероблення інформації	Наявні усвідомлені вміння й навички здійснення АД окремих видів потребують удосконалення щодо розширення видового спектра, епізодично виявляється вміння швидко й доцільно добирати засоби АД	Сформовані вміння й навички здійснення АД різних видів. У більшості випадків виявляється вміння швидко й доцільно добирати засоби АД залежно від мети та завдань, наявне вміння використовувати переваги індивідуального способу перероблення інформації потребує вдосконалення	Сформовані стійкі вміння й навички здійснення АД у широкому спектрі навчально-пізнавальних завдань різних видів, стійкі вміння швидко й доцільно добирати засоби АД залежно від мети та завдань органічно поєднуються з умінням використовувати переваги індивідуального способу перероблення інформації
		Оперативність засобів АД	Уміння швидко й доцільно добирати засоби АД залежно від мети та завдань				
		Домінуючий спосіб перероблення інформації	Уміння використовувати переваги домінуючого (вербального або невербального) способу перероблення інформації				

1	2	3	4	5	6	7	8
<b>КОРИГУВАЛЬНО-РЕФЛЕКСІЙНИЙ ФРАКТАЛ АВТОНОМНОСТІ</b>							
<b>коригувально-рефлексійний</b>	Здатність до саморегуляції АД	Уміння регулювати темп і час виконання пізнавальних завдань	Несформоване вміння регулювати темп та обирати час виконання певних пізнавальних завдань, планувати власну АД, передбачати кінцевий результат й усвідомлено визначати подальшу стратегію АД, епізодично виявляється вміння аналізувати хід і результати АД	Усвідомлене вміння регулювати темп та обирати оптимальний час виконання певних пізнавальних завдань виявляється епізодично, вміння здійснювати планування власної АД, передбачати її кінцевий результат, аналізувати хід та обирати стратегію є нестійким	Стойке вміння регулювати темп і час виконання окремих пізнавальних завдань, здійснювати аналіз, планування та передбачати кінцевий результат АД, на основі цього обирати індивідуальну стратегію АД	Сформоване повною мірою вміння регулювати темп і час виконання пізнавальних завдань, планувати найближчу й віддалену перспективи власної АД, аналізувати хід і результати, обирати власну стратегію автономної діяльності	
	Здатність до самопланування АД	Уміння здійснювати планування власної пізнавальної діяльності	Відсутні вміння й навички здійснення навчально-дослідної діяльності та виконання завдань дослідного типу	Наявні вміння й навички здійснення дослідної діяльності є усвідомленими, проте не завжди адекватно втілюються у виконання завдань різних видів	Сформовані вміння й навички здійснення дослідної діяльності можуть утілюватись у виконання творчих завдань з елементами новизни	Різноманітна дослідна діяльність ґрунтується на активації відповідних умінь і навичок і втілюється у створення індивідуальних преектів (інших навчальних продуктів) 3 елементами новизни	
	Здатність до прогнозування АД	Уміння передбачати кінцевий результат АД, прогнозувати на смисловому рівні, визначати подальшу стратегію АД					
	Здатність до самоаналізу АД	Уміння аналізувати хід і результати власної АД					
	Пізнавально-дослідницькі здібності	Уміння й навички здійснення дослідної діяльності, виконання дослідних завдань і досліджень різних видів					
	Здатність до творчості	Виконання пізнавальних завдань (проекту) з елементами новизни					

Третій і четвертий рівні сформованості автономної діяльності студентів закладів вищої освіти створюють підстави для подальшого оптимального розв'язування професійних проблем, забезпечують незалежність і самостійність у прийнятті рішень, навіть якщо це пов'язано із певними ризиками й відповідальністю, сприяють досягненню соціальної зрілості. Такі студенти здатні критично оцінювати життєві реалії, виявляти особистий інтерес до важливих питань суспільної, професійної сфери.

Опис критеріїв, показників і рівнів сформованості автономної діяльності студентів закладів вищої освіти надає нам підстави для реалізації трьох етапів дослідної роботи, – констатувального першого порядку, формувального, констатувального другого порядку (контрольного) педагогічного експерименту.

Виклад ходу та результатів дослідної роботи подається в останньому розділі дисертації.

### Висновки до розділу 3

У третьому розділі дисертаційної праці розглянуто механізми та специфіку дидактичного моделювання, описано основні властивості дидактичних моделей різних типів.

У якості основного інструменту розвитку автономності студентів сучасних закладів вищої освіти розроблено й деталізовано модель системи розвитку автономності.

Модель системи розвитку автономності студентів постає на таких основних організаційних положеннях, як цілісність, організованість й упорядкованість (організованість означає регульованість, управління зв'язками між елементами або структурними складниками моделі системи та її зв'язками, а упорядкованість зумовлена домінуванням суттєвих зв'язків над випадковими) та об'єктивність зв'язків (між елементами, компонентами, етапами реалізації моделі системи).

Організаційними принципами моделі системи розвитку автономності є принцип нелінійності, принцип зверненості до активності особистості через ціннісно вартісну діяльність; принципи динамічності й діалогічності сучасної фахової підготовки; принципи пізнавальної активності й самостійності майбутнього фахівця; принцип опори на провідні види діяльності в разі вибору виду занять і способів розв'язування навчальних завдань.

Модель системи розвитку автономності студентів покликана реалізувати загальну мету професійної підготовки – формування конкурентоздатного фахівця, який навчений діяти автономно. Модель системи розвитку автономності студентів складається з п'яти блоків-етапів: цілепокладання, ціннісно-орієнтаційного, діяльнісно-процесуального, коригувального, прогностичного. Розроблено зміст кожного етапу, який представлено в інформаційно-змістових характеристиках, і деталізовано шляхи виконання конкретних дій студентами на кожному етапі (діяльнісно-процесуальні характеристики).

Модель системи розвитку автономності студентів імплементується в освітній процес вищого навчального закладу (закладу вищої освіти) за трьома позиціями: оптимальною, імовірнісною та критичною.

Дібрано й деталізовано організаційно-дидактичні умови реалізації розвитку автономності студентів вищої школи.

До таких умов належать:

- використання механізмів дидактичного структурування змісту навчальної інформації;
- застосування в межах моделі системи розвитку автономності міжпредметних зв'язків різних типів;
- дидактичний синтез, кореляція та стрижнезація навчальних завдань у межах моделі системи розвитку автономності;
- комплементарність форм автономної й позаавтономної діяльності на ґрунті застосування ІКТ;
- професійний саморозвиток і самоактуалізація студентів в автономній діяльності.

Дібрано критерії та показники розвитку автономності студентів вищої школи, надано опис рівнів сформованості автономності за чотирма позиціями: рівень початкового розвитку (I); діяльнісного усвідомлення (II); діяльнісного пізнання (III); продуктивний (IV).

Теоретичне обґрунтування моделі системи розвитку автономності студентів вищої школи надає підстави для здійснення різнопланової дослідно-експериментальної роботи, спрямованої на перевірку дієвості й ефективності функціонування моделі системи розвитку автономності на основі створення організаційно-дидактичних умов за різними позиціями.

## РОЗДІЛ 4

### ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА АПРОБАЦІЯ МОДЕЛІ СИСТЕМИ РОЗВИТКУ АВТОНОМНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

#### **4.1. Діагностування актуального рівня розвитку автономності студентів**

У четвертому розділі дисертаційної праці ми розробляємо й описуємо процес апробації моделі системи розвитку автономності студентів вищої школи в середовищі інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності. Перший підрозділ цього розділу присвячено висвітленню методики діагностування наявного рівня розвитку автономності (констатувальний етап експерименту першого порядку).

Як відомо, діагностувальні заходи є невід'ємною частиною здійснення дослідно-експериментальної роботи. Будь-яке теоретичне припущення перевіряється й апробується дослідним шляхом і перший крок на цьому шляху – діагностування. Розгалужений діагностувальний апарат дає змогу вченому-досліднику зібрати інформацію про наявний стан розвитку (сформованості) певного особистісного професійно-особистісного утворення, отримати уявлення про перебіг певних явищ, процесів. Нині маємо чималі напрацювання в галузі педагогічної діагностики (С. Архангельський [24], З. Курлянд [264], Я. Скалкова [480], М. Фіцула [563] та інші). Стрімкий розвиток освіти, зміна освітніх парадигм вимагають постійного оновлення діагностувального інструментарію. Саме тому дослідники, коло наукових інтересів яких збігається з площиною педагогічного процесу вищої школи, усе частіше залучають діагностувальні методи й методики, які вже апробовані у психології (віковій, професійній), соціології, активують з діагностувальною метою потенціал комп'ютерних технологій.

Діагностування актуального рівня розвитку автономності студентів вищої школи є основою методики констатувального етапу першого порядку

педагогічного експерименту – першого етапу дослідно-експериментальної роботи. Такою роботою було охоплено студентів різних закладів вищої освіти: Класичного приватного університету (м. Запоріжжя); Національного університету біоресурсів і природокористування України, Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Ми визначили для діагностувальної роботи дві експериментальні (ЕГ-1 – 134 студенти; ЕГ-2 – 138 студентів) й одну контрольну (КГ – 138 студентів) групи, здійснивши умовний розподіл студентів.

На першому, констатувальному етапі першого порядку дослідно-експериментальної роботи висувалися такі *завдання*:

а) дібрати й використати у практичній роботі зі студентами трьох груп (дві експериментальні й одна контрольна) різноманітні методи педагогічної діагностики та діагностувальний матеріал, спрямований на з'ясування особливостей сформованості показників фракталів автономності студентів контрольної й експериментальних груп;

б) за допомогою методів математичної статистики узагальнити зібрану інформацію за результатами діагностування, здійснити її аналітичне оброблення та зробити порівняння отриманих результатів у контрольній та експериментальних групах;

в) зробити порівняльний тематичний аналіз навчальних планів і програм (базових і робочих) напряму підготовки 035 – Філологія з метою виокремлення змістової частини та годинного обсягу, що відводиться на самостійне опрацювання студентами;

г) провести опитування викладачів вищої школи задля визначення й конкретизації ролі та місця автономної діяльності студентів вищих навчальних закладів (закладів вищої освіти) у контексті забезпечення якості професійної підготовки.

Зміст діагностування студентів, вибір методик діагностувальної роботи детермінувалися загальною логікою педагогічного дослідження в галузі дидактики вищої школи, його завданнями та соціально-психологічними



особливостями студентів, які брали участь у дослідній роботі. Оскільки більшість показників фракталів автономності студентів мають синтетичну, комплексну природу, тісно переплітаються між собою, то окремі діагностувальні методики спрямовувалися на визначення рівня сформованості декількох показників фракталів автономності студентів контрольної й експериментальних груп.

Для діагностування показників чотирьох фракталів автономності студентів ми використали комплекс тестових методик і діагностувальних тестових завдань різних видів.

На разі зауважимо, що тести та тестові завдання розглядаються в сучасній дидактиці як певний «вимірювальний прилад» (Н. Морєва [362]), що відповідає вимогам:

- а) надійності (показує ті ж результати неодноразово, у схожих умовах);
- б) валідності (виявляє та вимірює рівень тих властивостей, які хоче виміряти розробник тесту);
- в) об'єктивності (забезпечує незалежність перевірки й оцінювання знань від особистості викладача, його персональних уподобань, вікової та професійної деформації свідомості тощо).

Ми застосовували в діагностувальній роботі зі студентами трьох груп як тести розвитку особистості (тести сформованості професійно важливих якостей і властивостей), так і тести навчальних досягнень, ураховуючи напрям професійної підготовки.

Варто зазначити, що методичні особливості застосування тестових завдань і запитань інтенсивно вдосконалюються рік від року. Запровадження зовнішнього незалежного оцінювання випускників шкіл, попри всі докори, визнається нині фахівцями найбільшим досягненням в українській освіті за роки незалежності. Отже, сучасний студент вищих навчальних закладів (закладів вищої освіти) має сталі сформовані вміння й навички роботи з тестовим матеріалом. Накопичений досвід у галузі тестування навчальних

досягнень висвітлив низку проблем, пов'язаних із: по-перше, якістю вивчення певних предметів, по-друге, із удосконаленням технологій тестування. С. Квіт підкреслює: технології тестування потрібно не просто розвивати, а науково досліджувати, вивчати закордонний досвід, адаптовувати його до вітчизняних умов, створювати адекватну національну модель [201].

Тестування (попри розмаїття видів і форм) нині розглядається як складова підсумкового бально-рейтингового оцінювання знань, умінь і навичок студентів із певної дисципліни. Різні аспекти використання тестових технологій під час засвоєння студентами вищої школи професійно значущих знань висвітлюють у своїх працях провідні українські науковці, дидакти – О. Вишневський [81], Н. Волкова [87], С. Гончаренко [116], М. Левківський [270], М. Фіцула [563], В. Чайка [598] та ін. У більшості наукових досліджень хоча й приділяється увага використанню тестових методик і технологій на педагогічному ґрунті, однак залишаються недостатньо дослідженими ті труднощі, які ускладнюють застосування тестового контролю (як наслідок – і рейтингового оцінювання знань студентів) у гуманітарно-педагогічних реаліях сьогодення.

Перевагами тестового контролю вважаються: об'єктивність, простота, певна формалізованість процедури оцінювання; простота процедури відповіді, зменшення або повна відсутність суб'єктивних чинників; прості й зрозумілі кількісні критерії оцінювання; чіткість й однозначність формулювання умов тестових завдань; рівні вимоги, що висуваються до знань і вмінь майбутнього фахівця, через використання в тесті завдань однакової складності, обсягу та змісту; можливість одночасного тестування великої кількості студентів; можливість багаторазового повторення умов перевірки для з'ясування змін у рівні підготовки [467].

Тестові технології як поняття підпорядковане більш широкому поняттю педагогічних технологій. Вони дають змогу здійснити контроль якості навчальної (освітньої) діяльності студентів вищої школи. На разі

пригадаємо, що контроль означає виявлення, установлення й оцінювання знань, тобто визначення обсягу, рівня й якості засвоєння навчального (освітнього) матеріалу, виявлення успіхів у навчанні, прогалин у знаннях, уміннях і навичках для внесення необхідних коректив у процес навчання.

Як відомо, переваги тестового оцінювання навчальних досягнень полягають у максимальній індивідуалізації процесу навчання, розширенні меж самостійного набуття знань, застосуванні елементів змагання, створенні ситуації успіху для кожного студента. Викладач вищої школи, застосовуючи тестове оцінювання, має змогу одержати об'єктивну інформацію про навчальні досягнення кожного студента із певної дисципліни протягом семестру, навчального року, усього періода вивчення навчального (освітнього) курсу.

Активне використання тестових технологій у практиці роботи української вищої професійної школи активувалося із запровадженням рейтингової системи оцінювання знань студентів і кредитно-модульної системи організації навчання. Як правило, передбачається, що ця система є накопичувального типу, що ґрунтується на систематичних рейтингових вимірах, котрі відбивають успішність студентів під час вивчення окремого модуля навчальної інформації. Саме тестовий контроль може забезпечити успішну реалізацію мети й усіх функцій контролю (навчальної, пізнавальної, коригувальної та ін.), а також задовольнити вимоги, що висувуються до якості контролю, підкреслюють вітчизняні методисти.

Суттєвою особливістю, яка може визначально вплинути на підсумки тестування, є тип тестових завдань і запитань. У вищій школі під час оцінювання гуманітарних знань студентів практикується використання тестових запитань закритого типу (вибір із декількох запропонованих варіантів), рідше застосовуються завдання відкритого типу.

Звісно, під час застосування тестових технологій у вищій школі не варто забувати й те, що учений-педагог, перевіряючи знання студентів, не лише встановлює факт наявності знань, а й визначає рівень розвитку

мислення, міру розуміння навчального (освітнього) матеріалу, з'ясовує напрям, за яким студент здобуває знання, надає конкретні рекомендації. Інформація про знання студентів, про характер їхньої пізнавальної діяльності надає педагогу можливість своєчасно внести дидактичні та методичні корективи в лекції й інші види занять.

Поряд із цим, зважаємо й на недоліки застосування методу тестування, які визначені сучасними науковцями ([467]), а саме: існує елемент угадування, студент може забути певні факти, події, які використав у відповіді (так званий ефект «імовірності»), контроль певною мірою втрачає навчальні функції, тестування не відбиває логіку мислення й логіку розмірковування студента, не спонукає висловлювати свої думки у формах, зрозумілих для співбесідника [467]. Отже, для об'єктивного діагностування рівня сформованості показників різних фреймів автономності студентів ми використовували не лише тести, тестові методики, а й анкетування, опитування, ігрові діагностувальні методики, експрес-діагностику, метод оцінювання незалежними експертами тощо.

Деталізуємо особливості діагностувальної роботи констатувального етапу першого порядку дослідження.

Під час діагностування показників світоглядного фракталу автономності передусім урахувалася ступінь сформованості таких критеріїв, як сталість професійних мотивів, потреб, професійних настанов (показники – характер домінувальної пізнавальної мотивації, наявність установки на продуктивне індивідуальне розв'язування пізнавальних проблем, завдань), вибірковість автономної діяльності та професійна спрямованість автономної діяльності (показники, відповідно – уміння особисто здійснювати добір гуманітарної або технічної інформації відповідно до навчальних (освітніх) завдань, які розв'язуються автономно; уміння самостійно вдосконалювати індивідуальну професійну підготовку).

Ступінь сформованості ієрархічної структури є важливим для оцінювання рівня особистісної зрілості людини, – зазначає І. Галян, –

оскільки інтеріоризація ... як усвідомлений процес відбувається за наявності в людини здатності вибирати цілі й явища, спроможні задовольняти її потреби й інтереси, формувати з них структури відповідно до умов існування, близьких і віддалених цілей свого життя, можливостей реалізації тощо» [95, с. 274].

Для діагностування рівня сформованості **показників світоглядного фрактала автономності** використано такі методи та діагностувальні методики:

- бесіда-опитування за темою «Роль автономної діяльності в становленні фахових пріоритетів особистості»;
- анкетування студентів «Мої пізнавально-світоглядні інтереси»(зміст анкети подається у Додатку Б);
- методика дослідження мотивації професійної діяльності та методика визначення професійно орієнтованого типу особистості Дж. Холланда [670];
- вправа-гра діагностувального спрямування «Сенс життя»;
- діагностувально-пропедевтична гра «Як захистити свій вибір професії».

Добір саме цих методів і діагностувальних методик не є випадковим: ураховано те, що автономність сама по собі не є лише особистісним утворенням, – вона реалізується в широкому спектрі діяльності, конкретизується в життєвих цілях, які стимулюють людину до конкретних дій.

Нижче наводимо перелік питань і завдань, які включалися до бесіди-опитування за темою «Роль автономної діяльності в становленні фахових пріоритетів особистості»:

1. Пригадайте прізвища науковців, видатних учених, педагогів, суспільних діячів, становлення професійного світогляду яких відбувалося під впливом власної автономної діяльності;
2. Яку частку у Вашій професійній підготовці посідає автономна діяльність?

3. Чи можете Ви назвати ті педагогічні концепції, які активуються повною мірою в автономній діяльності?
4. Який прикінцевий результат Вашої автономної діяльності видається вам оптимальним?

Вправа-гра діагностувального спрямування «Сенс життя», розроблена нами за рекомендаціями С. Коновець, передбачала з'ясування світоглядних пріоритетів студентів, конкретизацію подальших життєвих намірів. Зміст вправи подається далі.

### **Вправа-гра «Сенс життя»**

(розроблялася за рекомендаціями С. Коновець [227]).

*Під час виконання цієї діагностувальної вправи передбачається здійснювати розгляд проблем із площини спеціально змодельованих ситуацій до сфери звичайних реалій життя.*

Учасникам, об'єднаним у підгрупи по 4-5 осіб, пропонується взяти участь у моделюванні ситуації, яка виникає в колективі. За умовами гри учасникам різних підгруп-«студій» необхідно оперативно скласти загальний перелік рекомендацій для посилення аксіологічного спрямування діяльності певної «студії» і розвитку творчих здібностей учасників. Разом із тим мається на увазі, що такі рекомендації повинні бути цілком реальними щодо втілення в життя всіма учасниками. Для цього кожна підгрупа-«студія» на великих аркушах має зазначити колегіально сформульовані рекомендації за окресленою темою й вивісити їх для ознайомлення іншими учасниками гри. У такий спосіб усі підгрупи-«студії» будуть мати змогу презентувати свій колективний доробок.

Далі організовується колективне обговорення різних варіантів рекомендацій «як зробити власне життя ціннісно вартісним: перелік конкретних справ». Представники кожної з підгруп по черзі озвучують свій варіант, стисло коментуючи його зміст. Одночасно учасникам кожної «студії» необхідно не лише інформувати присутніх про комплекс розроблених рекомендацій, але й переконати інших у доцільності саме цих справ. У підсумку, на підставі позитивного

сприйняття певних конкретних пунктів із різних варіантів рекомендацій широким загалом учасників визначаються основні справи, які будуть найефективнішими для розв'язування висунутого завдання.

Вартує уваги попереднє ознайомлення учасників тренінгової вправи-гри з орієнтовним змістом рекомендацій, складених фахівцями-науковцями:

- удосконалюйте впевненість у собі;
- читайте художню літературу, яка збагачує Ваш світогляд;
- ведіть щоденник, робіть замальовки, пишіть вірші, оповідання, пісні;
- замислюйтесь про схожість і несхожість учинків, намагайтеся усвідомити мотиви;
- намагайтеся виконувати щоденні рутинні обов'язки різноманітними способами;
- замислюйтесь щодо альтернативних способів використання предметів, із якими стикаєтесь щоденно;
- частіше відвідуйте місця, які вас надихають на власну творчість;
- намагайтеся бути більш спонтанним і комунікабельним;
- шукайте способи вирватися з вашої «зони комфорту»;
- знаходьте нових друзів і розширюйте своє коло спілкування як ціннісно вартісну зону;
- думайте про себе як про особистість, спілкування з якою є цінним для оточуючих;
- викауйте активну цікавість до мистецьких явищ і суспільного життя;
- не бійтеся бути неправим або помилятися.

Такий склад рекомендацій може сприяти формуванню більш усвідомленого ставлення людини до власного життя й життя інших людей як найвищої цінності, прискіпливо планувати свій особистісно-творчий саморозвиток; надає кожній особистості привід замислитися над питанням стосовно найважливіших ресурсів для розвитку власної креативності, яка може дійсно допомогти в досягненні життєвих цілей і творчій самоактуалізації в автономній діяльності.

Шляхом математичного оброблення отриманих експериментальних даних визначено, що у першій експериментальній групі кількісно домінують

студенти, які мають середній рівень сформованості показників світоглядного фрактала автономності (40% від загальної кількості студентів цієї групи), у другій експериментальній групі середній рівень сформованості показників цього фрактала мають 27% , а вищий за середній – 36%. У контрольній групі також кількісно переважають студенти, що мають середній (20% від загальної кількості студентів цієї групи) і вищий за середній (20%) рівні сформованості показників цього фракталу. Такі результати свідчать про вибіркове ставлення студентів до майбутньої професійної діяльності та теперішньої навчально-професійної діяльності, до автономності як способу самореалізації студента. Більшість студентів чітко не усвідомлюють взаємозалежності змісту та способів власної навчальної (освітньої) діяльності, особливостей фахової підготовки, установок на пізнання окремих явищ та особистісну самореалізацію, автономність не зіставляється із завданнями професійного зростання. Кількісне домінування середнього та вищого за середній рівнів сформованості показників цього фрактала автономності також пояснюється збігом суб'єктивних та об'єктивних чинників, – реальним статусом майбутньої професії в українському суспільстві, нереалізованими інтенціями майбутніх професіоналів у повсякденному житті та суспільній сфері, труднощами оптимального сполучення власних захоплень й уподобань і реаліями повсякденного навчально-виховного (освітнього) процесу тощо.

Для діагностування рівня сформованості показників **полікогнітивного фрактала автономності** студентів експериментальних і контрольної груп використано такі методи:

- аналіз документації (академічних журналів, якості знань й успішності студентів із фахових навчальних дисциплін;
- зрізові контрольні роботи з навчальних курсів блоку фахової підготовки ;
- співбесіди з кураторами академічних груп;



- застосування «навігатору» самостійної підготовки студентів до практичного (семінарського) заняття.

Виходячи із сутнісних особливостей полікогнітивного фрактала автономності, у ході дослідно-експериментальної роботи сполучалися як традиційні методи науково-педагогічних досліджень (аналіз успішності студентів із тих дисциплін, які наповнюють цикл фахової підготовки, показник – якість, міцність, ґрунтовність знань), так і новітні психолого-педагогічні методи (експрес-діагностика, показник – уміння інтерпретувати набуту навчальну інформацію залежно від контекста, широка обізнаність в обраній професійній сфері). Сполучення традиційних і новітніх методів педагогічного діагностування зумовлене тим, що процес фахової підготовки, – це не лише засвоєння фахових знань, а й усвідомлення молодою людиною багатьох когнітивних суперечностей: між нормами моралі та повсякденними вчинками, між ідеалами та реальністю, здібностями, можливостями та визнанням оточуючих і т. ін.

З-поміж інших фракталів автономності саме за показниками полікогнітивного фрактала склалася одна з найменших у кількісному відношенні підгруп із високим рівнем сформованості показників: лише в 7% студентів першої експериментальної та 10% другої експериментальної групи та 9% студентів контрольної групи зафіксовано високий рівень сформованості показників полікогнітивного фрактала. Такий стан речей пояснюється як об'єктивними індивідуально-особистісними причинами (адже повна «професійна мапа» є повною мірою сформованою в студента випускних курсів), так і недостатнім арсеналом умінь, спрямованих на репрезентацію у повсякденній діяльності набутих знань, нестійке або недостатньо сформоване вміння інтерпретувати набуті знання залежно від технічного або загальногуманітарного контексту.

*Для діагностування рівня сформованості показників інструментального фрактала автономності студентів трьох груп використано такі методи:*

- включене спостереження за ходом навчальної (освітньої) діяльності студентів, цикли професійної та загальногуманітарної підготовки, вивчення особливостей навчальної (освітньої) діяльності студентів під час семінарів, практичних занять, навчальної роботи в наукових студіях (операційне забезпечення навчальної (освітньої) діяльності, пізнавальна мобільність);
- методика, спрямовану на визначення рівня співвідношення «цінності» й «доступності» в різних життєвих сферах, розробники О. Фанталова [551], М. Рокич [457] (поленезалежність у ціннісно-вартісній діяльності, пізнавальна мобільність) (зміст методики подається в Додатку В).
- Картки-схеми аналізу процесуальних особливостей автономної самопідготовки.

Методика О. Фанталової «Рівень співвідношення «цінності» і «доступності» в різних життєвих сферах», розроблена авторкою на базі переліку термінальних цінностей М. Рокича, уможлиблює діагностування внутрішнього конфлікту щодо реалізації значущих цінностей і дає змогу конкретизувати рівень сформованості таких показників, як уміння утримувати стійку професійну позицію, відкритість особистості до новацій.

Нижче викладено зміст включеного спостереження за ходом навчальної (освітньої) діяльності студентів.

Індивідуальна ефективність автономної навчальної (освітньої) діяльності за показниками інструментального фрактала визначалася за допомогою застосування картки-схеми, зміст якої подаємо нижче.

**Картка-схема процесуального аналізу ефективності автономної  
навчальної (освітньої) діяльності студента під час підготовки до  
практичного заняття**

1. Чи готувались студенти заздалегідь до практичного заняття й у якій формі здійснювалася самопідготовка? Наявність плану та практичних завдань.
2. Які методи та прийоми, використані протягом заняття, сприяли формуванню навичок автономної діяльності студентів?
3. Як формувалися навички оперування поняттями, використання окремих правил, розв'язування проблем.
4. Чи пов'язаний зміст практичного заняття із майбутньою професійною діяльністю студентів?
5. Чи мали студенти можливість у дискусії висловити й відстояти власну точку зору?
6. Яким чином здійснювалося формування вміння використовувати домінуючий спосіб перероблення навчальної інформації у процесі розв'язування загальних і часткових дидактичних завдань (повторення пройденого матеріалу, актуалізації опорних знань студентів, закріплення й застосування вивченого)?
7. Чи враховувалися й яким чином урахувалися розбіжності в індивідуальній підготовці студентів?
8. Чи заохочувалась викладачем критичність суджень, самостійність у розв'язуванні навчальних проблем?
9. У якій формі й із якою періодичністю здійснювався контроль за якістю знань студентів?
10. На якому етапі практичного заняття спостерігалася найбільша пізнавальна активність студентів?
11. Які активні методи організації пізнавальної діяльності використовувалися?

12. Чи використовувалися сучасні технічні засоби навчання? Якщо так, то чи можна назвати це використання доцільним та ефективним для формування індивідуально-особистісного стилю пізнавальної діяльності студентів?
13. Яка кількість студентів групи (підгрупи) працювала активно на всіх етапах практичного заняття?
14. Чи реалізовано під час практичного заняття принципи спільної пізнавальної діяльності викладача й студентів, принципи дидактичної співпраці?
15. Особливості керування індивідуальною пізнавальною діяльністю студентів під час практичного заняття (викладач діє як організатор, як консультант, як слухач та ін.). Чи може викладач передбачити індивідуальні пізнавальні ускладнення студентів і яким чином їх попереджує?
16. Чи сприяло практичне заняття виробленню вмінь і навичок самостійної пізнавальної діяльності?
17. Взаємозв'язок із попереднім лекційним матеріалом, міра й ступінь його деталізації в самостійній автономній діяльності.
18. Чи досягнуто мету практичного заняття? Наскільки виправданою є його структура та добір методів і прийомів для формування індивідуально-особистісного стилю пізнавальної діяльності студентів?

З'ясовано, що в експериментальних групах (і першій, і другій) кількісно переважають студенти, котрі мають середній рівень сформованості показників інструментального фракталу (в ЕГ-1 – 33 %, ЕГ-2 – 43%), а в контрольній (КГ) – вищий за середній (37% студентів). У кожній із трьох груп понад 20% студентів мають початковий рівень сформованості показників цього фрактала.

Для діагностування рівня сформованості показників *коригувально-рефлексійного фрактала* використано такі методи:

- опитувальник для оцінювання відповідальності й наполегливості Є. Ільїна та Є. Фещенко [179] (опитувальники розміщено в Додатках Д 1 і Д 2);
- метод аналізу навчальних ситуацій (стимулювальний матеріал С. Омеляненко [384]);
- методику самооцінки реалізації життєвих цілей особистості (М. Молочников, див. Додаток Д 3) [95];
- педагогічне есе діагностувально-рефлексійного спрямування «Суспільна цінність моєї професії в сучасних соціально-економічних умовах»;
- анкетування «Моя творча й суспільна активність як студента».

Показники комунікативно-рефлексійного та окремі показники особистісного компонентів визначалися нами також шляхом індивідуальних співбесід з елементами застосування соціометрії та шляхом використання методики «Вибір». Нижче наводимо питання співбесіди за методикою «Вибір» Ю. Борисенка та К. Гвільдіс [60].

1. *З ким із членів Вашої групи Вам найбільш приємно спілкуватися у процесі навчання?*
2. *Хто із членів групи для Вас є найбільш сприятливим як партнер по самостійній роботі?*
3. *З ким із членів групи Ви ділитеся планами, переживаннями?*
4. *До думки кого із членів Вашої групи Ви дослухаєтесь?*
5. *Хто, на Ваш погляд, є найбільш компетентним зі студентів?*
6. *Хто із членів групи оптимально виконує обов'язки керівника?*
7. *Хто найчастіше надає Вам консультативну допомогу в автономній діяльності?*

Понад третину студентів експериментальних і більше половини студентів контрольної груп постійно виявляють індивідуальні здібності й

обдарування в навчальній і позанавчальній творчій діяльності, виказують здатність творчо мислити у повсякденних ситуаціях, орієнтуються на повсякденне емпатійне спілкування, виявляють відповідальність, прагнуть зміцнити відчуття власної гідності в художньо-творчій, позанавчальній діяльності. У другій експериментальній групі 22% студентів із низьким рівнем сформованості показників коригувально-рефлексійного фрактала, у першій експериментальній групі таких студентів – також 22%, у контрольній – 19%. Водночас, доволі кількісно невеликий відсоток становить підгрупа студентів, у яких визначено високий рівень сформованості показників цього фрактала автономності. Отже, формувальні зусилля варто докласти в напрямі здійснення формотворчої роботи, спрямованої на розвиток показників цього фрактала автономності в студентів, котрі мають середній і вищий за середній рівні.

Добір діагностувального матеріалу за показниками цього фрактала автономності зумовлений намаганням поєднати аналіз внутрішніх рефлексійних механізмів студентів контрольної й експериментальних груп із активацією механізмів самоаналізу, самооцінки.

Домінування середнього рівня (перша експериментальна група, 42% осіб, друга експериментальна група, 54% студентів), і вищого за середній (контрольна група, 44%) у поєднанні з кількісно невеликою підгрупою студентів з високим рівнем сформованості показників цього фрактала також є свідченням потреби у спрямованих формувальних впливах.

Наводимо приклад підсумкової діагностувальної картки індивідуального оцінювання рівня сформованості автономності студента, які укладалися нами на першому (констатувальному) та третьому (підсумковому) етапах дослідної роботи.

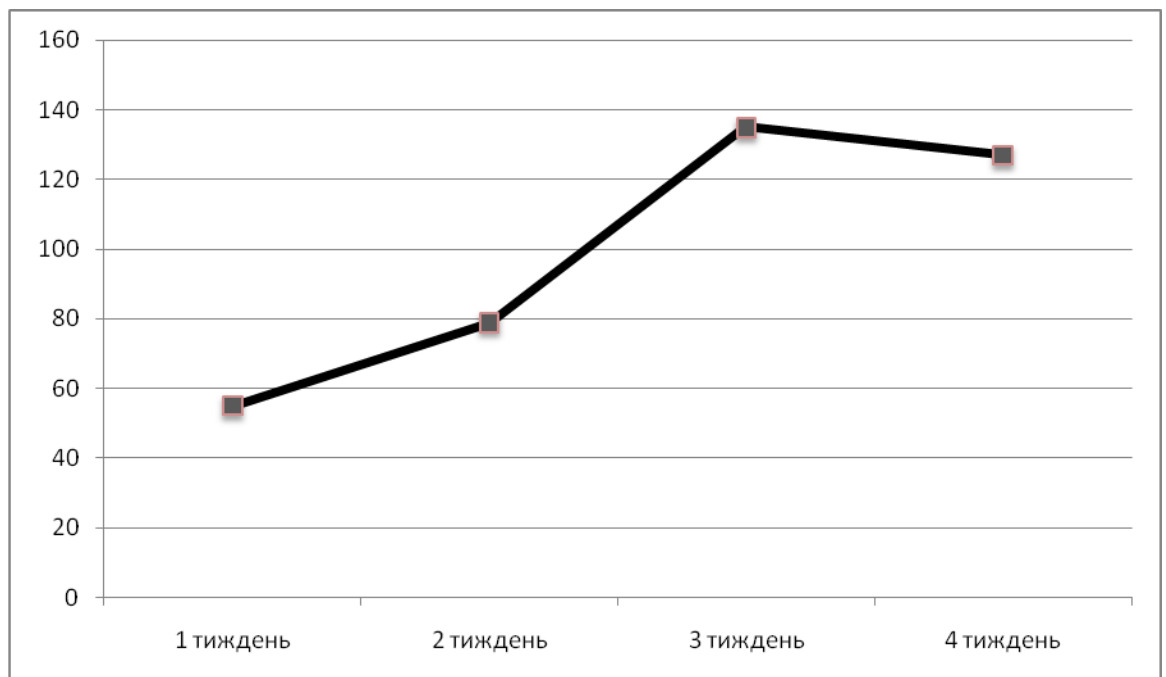
### **Картка**

*індивідуального оцінювання рівня сформованості автономності студентки Вікторії І.*

**Світоглядний фрактал.** *Наявний інтерес до взаємодії, розуміє значення самоосвітньої діяльності студента у фаховому становленні, сформована настанова на кооперацію та співпрацю під час самостійної діяльності. Має певні труднощі процесуального характеру, пов'язані з вибором об'єкта, чітким формулюванням мети та завдань автономної діяльності, добором тематики. Пізнавальна мотивація має ситуативний характер, притаманні інтелігентність і творчі здібності, студентка залюбки автономно виконує різноманітні завдання творчого характеру, але потребують розвитку й удосконалення відповідальність, упевненість у тих навчальних діях, які виконуються самостійно (як свідчить графік, зростає по мірі «адаптації» до умов та особливостей виконання певного завдання самостійної роботи). Уміння самостійно вдосконалювати індивідуальну професійну підготовку є стійким, студентка особисто здійснює добір гуманітарної або технічної інформації відповідно до загальних завдань автономної діяльності, пізнавальна мотивація є домінуючою, очевидна настанова на продуктивне розв'язування пізнавальних проблем, завдань, вправ.*

**Полікогнітивний фрактал.** *Міцність і ґрунтовність програмових і фонових знань відповідає ustalеним нормам, постійно виявляється вміння контекстно інтерпретувати набуту навчальну інформацію та виказати обізнаність щодо широкого кола питань. Аналіз результатів критеріально-орієнтованого тестування, аналіз поточної успішності студентки під час практичних занять свідчить, що ґрунтовність і якість знань з іноземної мови та загальногуманітарних дисциплін відповідають рівню «достатній». Індивідуальний графік виконання завдань самостійної роботи (переклад професійно орієнтованого тексту), що подається нижче, свідчить про те, що найбільша продуктивність спостерігається з 20 по 30 хв. виконання самостійної роботи. Студентка демонструє цілісність знань, осмислене*

сприйняття навчальної інформації, здобутої самостійно, знання константні (відтворювальні у подібних умовах), наявне відповідне емоційне забарвлення усного мовлення. Виказує добровільне бажання брати участь у різноманітних видах самостійної роботи, активно підтримує партнерські стосунки з учасниками навчальної (освітньої) діяльності, та інколи зловживає індивідуальними діями, не налаштована на сторонню допомогу.



*Примітка.*

*Вісь ох – кількість часу;*

*Вісь оу – кількість завдань.*

**Рис. 3.1.** Індивідуальний графік процесу автономної роботи студентки (констатувальний етап першого порядку)

*Інструментальний фрактал. Результативність навчально-соціальної взаємодії коливається в межах «середній-достатній», спостерігається активне ставлення як до суб'єктів, так і до змісту навчальної діяльності. Іншомовна активність потребує розвитку й удосконалення. Розвинене*



вміння передбачати в основних рисах результат самостійної навчальної (освітньої) діяльності. Наявне дієве усвідомлене ставлення до особистої автономної діяльності, студент виявляє стійкий інтерес до автономної діяльності в технічній сфері, розвинуті вміння й навички здійснення самоосвітньої діяльності. Сформовані вміння й навички здійснення автономної діяльності різних видів. У більшості випадків виявляється вміння швидко й доцільно добирати засоби автономної діяльності залежно від мети й завдань, наявне вміння використовувати переваги індивідуального способу перероблення інформації потребує вдосконалення.

**Коригувально-рефлексійний фрактал.** Високий рівень самоконтролю поведінки та процесу самостійної навчальної (освітньої) і самоосвітньої діяльності, присутнє розуміння поетапного використання прийомів і способів самоконтролю. Стійке вміння регулювати темп і час виконання окремих пізнавальних завдань, здійснювати аналіз, планування та передбачати кінцевий результат АД, на основі цього обирати індивідуальну стратегію АД. Сформовані вміння та навички здійснення дослідної діяльності можуть утілюватись у виконання творчих завдань з елементами новизни

**Висновок:** автономність студентки відповідає ознакам рівня III – «діяльнісне пізнання».

Отримані внаслідок діагностувальної роботи дані систематизовано, узагальнено за допомогою сучасних методів математичної статистики і представлено в табличній формі (див. табл. 4.1). Ми подаємо порівняльну діагностичну інформацію щодо рівнів розвитку автономності студентів. Аналіз отриманих діагностичних даних свідчить про те, що показники сформованості фракталів автономності розподілилися доволі нерівномірно.

**Сформованість показників фракталів автономності студентів**  
(констатувальний експеримент першого порядку)

Рівні сформованості	ЕГ-1 / Фрактали (%)					ЕГ-2 / Фрактали (%)					КГ / Фрактали (%)				
	Світоглядний	Полікогнітивний	Інструментальний	Коригувально-рефлексійний	Σ/ср	Світоглядний	Полікогнітивний	Інструментальний	Коригувально-рефлексійний	Σ/ср	Світоглядний	Полікогнітивний	Інструментальний	Коригувально-рефлексійний	Σ/ср
<b>Початковий</b>	13	27	26	22	<b>22</b>	15	25	28	22	<b>22</b>	45	34	22	19	<b>30</b>
<b>Середній</b>	40	38	33	42	<b>39</b>	27	35	43	54	<b>40</b>	20	26	28	29	<b>26</b>
<b>Вищий за середній</b>	24	28	37	31	<b>30</b>	36	30	24	18	<b>27</b>	20	31	37	44	<b>34</b>
<b>Високий</b>	23	7	4	5	<b>9</b>	22	10	5	6	<b>11</b>	15	9	13	8	<b>10</b>

Примітка до табл. 4.1.

ЕГ-1 – діагностична інформація першої експериментальної групи; ЕГ-2 – діагностична інформація другої експериментальної групи; КГ – діагностична інформація контрольної групи

Ми також зробили аналіз ставлення викладачів до ходу та результатів автономної діяльності студентів.

Під час бесід з'ясовано, що домінування інформаційних тенденцій, уніфікованість, шаблонність методів і форм навчальної роботи, відсутність спрямованості на розвиток індивідуальності кожного перешкоджають, на думку викладачів, формуванню вмінь і навичок діяти автономно.

Подолання диспропорцій між використанням колективних, групових й індивідуальних форм, на наше переконання, є важливим резервом удосконалення підвищення ефективності навчальної взаємодії.

Експериментальна робота дала змогу з'ясувати, що педагоги розуміють необхідність оновлення форм і методів навчальної роботи. Саме нестандартні заходи, спрямовані на активізацію потенційних можливостей кожного, викликають найбільшу зацікавленість студентів і викладачів.

До такого висновку ми дійшли після аналізу результатів комплексного анкетування педагогів. Викладачам (150 педагогів) було запропоновано ранжувати у порядку значущості ті форми навчальної взаємодії, які можуть використовуватися у процесі розвитку й удосконалення вмінь і навичок автономної діяльності: консультування в мережі, вебінари, психолого-педагогічні семінари-практикуми, методичні дискусії, ігрові форми, тренінги, педагогічне моделювання, самоосвітня діяльність, лекції.

Ми проаналізували відповіді викладачів, присвоївши кожному рангу певну кількість балів (перше місце – 9 балів, друге – 8, третє, відповідно, – 7 і далі), співставили кількість варіантів із загальною кількістю респондентів та підвели підсумок.

Отримані дані зафіксовано в таблиці, що подається далі (див. табл. 4.2).

**Результати ранжування форм роботи  
щодо формування автономності студентів  
(опитування викладачів)**

Ранговий номер	Бали	Форми								
		Консультації онлайн	Дискусії	Ігрові форми	Вебінари	Тренінги	Психолого-педагогічні семінари	Самоосвіта	Лекції	Моделювання
1	9	245	198	107	50	43	7	0	0	0
2	8	205	202	143	45	50	5	0	0	0
3	7	97	45	150	97	145	70	46	0	0
4	6	53	103	94	150	105	50	45	50	0
5	5	50	52	56	158	100	73	60	50	51
6	4	0	50	45	96	141	129	90	46	53
7	3	0	0	55	54	50	155	136	104	96
8	2	0	0	0	0	9	100	137	198	206
9	1	0	0	0	0	7	61	136	202	244
<i>У цілому (к-сть балів)</i>		5092	4791	4346	3725	3655	2500	2070	1644	1411

Дані таблиці свідчать про те, що серед форм роботи, які сприяють виробленню вміння працювати автономно, викладачі надають перевагу саме дистанційним формам: вебінарам, on-line консультаціям, on-line семінарам-практикумам.

Таким чином, аналіз даних констатувального етапу першого порядку дослідження переконливо доводить: рівень розвитку автономності сучасних студентів вищих навчальних закладів (закладів вищої освіти) не є достатнім, що надає нам підстави для запровадження й апробації в навчальному (освітньому) процесі моделі системи розвитку автономності студентів вищої школи в середовищі інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності. Опис формувальних дій ми подаємо у другому підрозділі четвертого розділу дисертаційної праці.

#### **4.2. Імплементация моделі системи розвитку автономності студентів вищої школи в середовищі інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності (зміст формувальних дій)**

*Метою* другого етапу (формувального етапу педагогічного експерименту) дослідно-експериментальної роботи стала практична апробація ефективності створення визначеної сукупності організаційно-дидактичних умов та імплементация моделі системи розвитку автономності студентів вищої школи в середовищі інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності.

Загальновідомо, що вибір критеріїв для визначення результативності моделювання системи в освітньому просторі вищого навчального закладу (закладу вищої освіти) *ґрунтується* на тому, що:

*по-перше*, процес професійної підготовки майбутніх фахівців здійснюється у взаємозв'язку цілісності взаємовпливів суб'єктів в освітньому просторі;

*по-друге*, охоплює сутнісні характеристики моделей концепції дидактичного моделювання;

*по-третє*, ураховує роль і місце функціонування особистісно-професійних парадигм у системі професійної підготовки;

*по-четверте*, спирається на методологічні принципи, методи й методики для вивчення закономірностей застосування дидактичного моделювання.

До практичних дій залучалися студенти експериментальних груп (ЕГ-1 – 134 студенти; ЕГ-2 – 138 студентів). Програма формувального експерименту реалізовувалася протягом 2016/2017 та 2017/2018 навчальних років.

Принципами упровадження моделі системи розвитку автономності на основі створення відповідних організаційно-дидактичних умов стали:

а) принцип предметності (Я. Болюбаш [56]), що передбачає певну декомпозицію змісту освіти й навчання на єдині та відносно самостійні частки, які забезпечують:

- організаційну й змістову самостійність і зворотній зв'язок, що оцінюється результатами навчальної (освітньої) діяльності студентів;
- науковість;
- прогностичність та усвідомлену перспективу, пов'язану з усвідомленням студентами цілей освіти та професійної підготовки, а також можливостей їхнього успішного досягнення;

б) принцип інноваційності, що передбачає використання ефективних педагогічних інновацій, спрямованих на підвищення якості професійної підготовки майбутніх спеціалістів і входження в єдиний інформаційний й освітній простір;

в) принцип науковості (М. Фіцула [563]), що полягає у побудові або встановленні стійких зв'язків змісту освіти з науковими дослідженнями;

г) принцип діагностичності (М. Солдатенко [493]), який сприяє забезпеченню об'єктивного оцінювання рівня освітніх досягнень та ефективності професійної підготовки.

Перехід вітчизняної вищої школи на загальноєвропейські стандарти та здійснення навчально-виховного (освітнього) процесу в умовах кредитно-модульної системи відкривають широкі можливості для використання інтегрованих курсів, курсів за вибором студентів. Науковцями визначено, що інтегровані курси можуть будуватися на основі злиття двох-трьох дотичних предметів в один або об'єднання навчальної інформації з окремих проблем в інтегровані блоки. Уведення інтегрованих курсів (предметних і проблемних) створює передумови для різнобічного розгляду базових понять, явищ, широкого охоплення змісту, формування в студентів на цій основі широкого наукового світогляду та розумового кругозору, досягається економія навчального (освітнього) часу. Інтеграція змісту дає змогу зменшити

кількість обов'язкових предметів, раціонально використовувати педагогічні кадри, уважає В. Ковальчук [215, с. 9].

Нині спостерігається підвищена увага теоретиків і практиків вищої школи до використання інноваційних форм навчання. Науковці пропонують широкий спектр інноваційних форм навчання у вищій професійній школі, виходячи з того, що ЄС запроваджує інновації в цьому напрямі на ґрунті ідеї створення спільного *Knowledge Society* («суспільства знань»). Наприклад, щодо лекційної форми, то традиційні вступні лекції, лекції інформативного плану, оглядові поступово доповнюються й частково витісняються проблемними лекціями, лекціями-візуалізаціями, бінарними лекціями, лекціями-консультаціями, лекціями-настановами, лекціями-конференціями та ін. Усі перераховані форми можуть бути оболонкою для різноманітних сучасних методів навчальної взаємодії викладача та студентів.

У теперішній час у наукових публікаціях достатньо чітко заявлено про основний лейтмотив компетентнісного підходу – підсилити практичну зорієнтованість вітчизняної вищої освіти, вивести вищу освіту за межі сталого «зунівського» простору, переорієнтувати на здобуття досвіду професійної діяльності. Нині компетентнісний підхід перейшов зі стадії самовизначення в стадію самореалізації, заявлені ним загальні принципи та методологічні настанови підтверджуються в різних прикладних розробках (про це йшлося у першому розділі дисертаційної праці). Та в цьому контексті маємо певну теоретико-дидактичну невідповідність: адже колишня, «знанневоорієнтована» система вищої освіти в якості стрижневої вимоги підготовки спеціаліста вищої школи висувала вимогу засвоєння певної порції навчальної інформації певних дидактичних одиниць. Нині ж потрібні сформовані компетентності спеціаліста.

Розроблення нових, компетентнісно орієнтованих стандартів вищої освіти триває (на момент написання цієї дисертаційної праці), й очевидними є вимоги застосування знань на практиці, оволодіння методами незалежного дослідження наукових проблем, комплексне оцінювання якості досліджень тощо.

Дуже часто у формулюванні базових дидактичних одиниць в умовах компетентнісного підходу виникають утруднення, й у підсумку замість конструктивного цілепокладання із вказівкою на засоби досягнення результату маємо абстрактні побажання або доволі суб'єктивні оцінні настанови, які жодним чином не є й не будуть задіяні у практиці підготовки майбутніх спеціалістів.

Диверсифікація орієнтирів і кінцевих вимог за межею «знання-компетентності» триває не лише по лінії спеціалізацій і спеціальностей, а й усередині них.

Блок цілепокладання моделі системи розвитку автономності реалізується завдяки активації змісту професійної підготовки (змістові одиниці) і завдяки процесуально-організаційним нововведенням: використання лекцій з елементами самостійної навчальної, навчально-дослідної діяльності студентів (приклад таких лекцій маємо в історії педагогіки – лекції-дослідження В. Ломоносова або лекції Л. Ландау з теоретичної фізики, які містили також практичні самостійні завдання для студентів); пропедевтичні семінари як «вступні» до автономної діяльності студентів; консультації різних видів (очні та консультації в мережі, тематичні, консультації-розв'язування проблемних ситуацій та інші).

Студенти повинні чітко розуміти кінцеву мету розвитку автономності, уявити компоненти та складові цього індивідуально-особистісного феномена, зрозуміти, що проблема соціальної зрілості людини є центральною у процесі фахової підготовки спеціаліста у вищій школі. Власне соціальне вдосконалення як одне із завдань фахової підготовки запобігає виявам егоцентризму та прагнення «вдосконалувати інших», яке надзвичайно властиве людям, що мають соціономну професію. І як зауважував свого часу І. Кант, прагнення вдосконалувати інших не може принести людині нічого, окрім незадоволення.

У межах першого блоку моделі зі студентами першої експериментальної групи було проведено низку заходів, спрямованих на створення й виконання організаційно-дидактичної умови здійснення професійної самоактуалізації: проводилися індивідуальні бесіди щодо домінуючих мотивів вибору спеціальності, конкретизувалися смаки й



уподобання, індивідуальні прийоми та засоби автономної діяльності, у діалогічній взаємодії конкретизувалася сфера професійних уподобань і пріоритетів. У такий спосіб досягалось розв'язання подвійного завдання: відбирався професійно вартісний матеріал для подальших формувальних впливів, конкретизувався необхідний педагогічний інструментарій, майбутні спеціалісти вчилися орієнтуватися в навчально-професійній (освітньо-професійній) діяльності, бачити системно її мету й аксіологічний зміст.

**Блок ціннісно-орієнтаційний моделі системи розвитку автономності** дає змогу активізувати навчальну мотивацію діяльності, здійснювалося ціннісне навіювання та навчально-професійна іррадіація, розвинення змісту професійних цінностей. Ці завдання розв'язувалися під час використання розроблених нами інтегрованих **факультативних курсів «Константи автономної діяльності» та «Полікультурна освіта»**. Педагогічна наука вела пошук шляхів розвитку творчих можливостей, убачаючи їх у диференціації й індивідуалізації навчання в межах діючих стандартів, які не давали змоги вийти за межі шкільної програми і цим самим, на думку академіка С. Гончаренка, вища школа ніби навмисне все робила для того, щоб загасити природні для молодого віку вогники допитливості, подиву, інтересу до пізнання, потяг до творчості, до самовираження, щоб згладити під потужним пресом педагогіки відчуження всю різноманітність індивідуальних нахилів, здібностей з тим, щоб згодом випустити їх в самостійне життя усередненими й малокультурними, часто зі стійкою відразу до будь-якого навчання взагалі [116].

Принцип єдиної школи передбачав передусім єдність мети й завдань загальної політехнічної освіти, забезпечення випускників усіх типів середніх шкіл повноцінними знаннями з основ наук на рівні вимог науково-технічного й духовного прогресу, що дає змогу для свідомого вибору професій, продовження освіти, активної участі в громадсько-політичному житті. Але цей принцип у повній мірі реалізується лише за наявності гнучких навчальних планів і програм, організації диференційованого навчання не

лише на основі рівня знань учнів і студентів, але й відповідно до їхніх здібностей та інтересів. Альтернативним прийнято вважати навчання, що відрізняється від традиційного формами, методами, засобами й частково змістом освіти [116]. Саме вони й здатні виконати соціальне замовлення – відродити та зміцнити інтелектуальний потенціал України. Саме в них кожен учень повинен знайти свою організаційно-педагогічну структуру для здобуття освіти, у якій би він почував себе найбільш комфортно [116]. Такий комфорт для студентів і створюють курси за вибором.

Організація навчального (освітнього) процесу за наявності курсів за вибором студента, відповідно до вимог кредитно-модульної системи, має свою специфіку, що визначається такими передумовами:

- переорієнтація освіти на особистість, формування людини, здатної до самовиховання, саморозвитку;
- орієнтація на продовження навчання, що вимагає паралельно із загальною освітою оволодіння дослідними та загальнонауковими вміннями;
- поєднання дослідження з навчанням, що значно впливає на профіль академічного навчання як процесу, спрямованого на певний науковий предмет, методику його викладання;
- частковий збіг логіки навчання й логіки наукового дослідження в діяльності викладача та студента.

Це потребує також нової структури навчального (освітнього) процесу, яка ґрунтується на адекватних принципах: демократичності, гуманізації, гуманітаризації, природо- й культуровідповідності, єдності національного й загальнолюдського, розвивального характеру навчання й виховання, співробітництва, співтворчості, відкритості й динамічності освіти, диференціації й індивідуалізації навчання й виховання, оптимізації навчально-виховного (освітнього) процесу, безперервності та наступності освіти [116].

Принцип демократизму виражає рівні можливості для всіх учасників

навчального (освітнього) процесу. Цей принцип забезпечує організацію навчального (освітнього) процесу таким чином, щоб він відображав демократичні процеси, що відбуваються в суспільстві. Гуманізація системи освіти потребує антропоцентричного погляду на людину, її сутність і місце у природі, суспільстві, переорієнтацію стратегій виховання на здібності, інтереси, нахили. Відповідно до цього принципу організація навчально-виховного (освітнього) процесу обумовлена, передусім, не суспільним замовленням на підготовку науковця, а здібностями, потребами особистості, її інтересами до відповідної сфери знань. Гуманізація освіти дає змогу подолати відчуження вчителя й учня, викладача та студента від навчальної (освітньої) діяльності, звернутися до надбань світової культури, збагачує, насичує всі навчальні предмети (дисципліни – у вищій школі) ідеями людяності, миру, милосердя, толерантності.

Гуманітаризація освіти спрямовується на формування людяного й системного мислення. Принцип гуманітаризації освіти передбачає таку організацію навчально-виховного (освітнього) процесу, яка забезпечує пізнання студентом самого себе, усвідомлення свого місця у світі, свого призначення й на основі цього усвідомлення змісту світоустрою. Макрокосмос-Всесвіт людина зможе зрозуміти тільки через мікркосмос / людину, самого себе /. Якщо суб'єкт навчання зрозуміє себе, свої природні можливості, то для нього стає зрозумілим його космічна спорідненість, цілісна картина світу [253].

Принцип природо- й культуровідповідності полягає в такій організації навчально-виховного (освітнього) процесу, яка б забезпечувала відповідність образу думок, сукупності розумових навичок і духовних установок кожного запитама й установкам суспільства, тобто йдеться про формування менталітету – специфічного способу сприйняття й роз'яснення свого внутрішнього світу та зовнішніх обставин. Цей принцип передбачає зміни у змісті освіти на користь знанням про природу й культуру середовища, у якому живе людина.

Єдність загальнолюдського й національного передбачає формування високої духовної культури, гуманістичного мислення категоріями «вічних» цінностей – крізь призму національного. Це здійснюється всією системою навчально-виховної роботи.

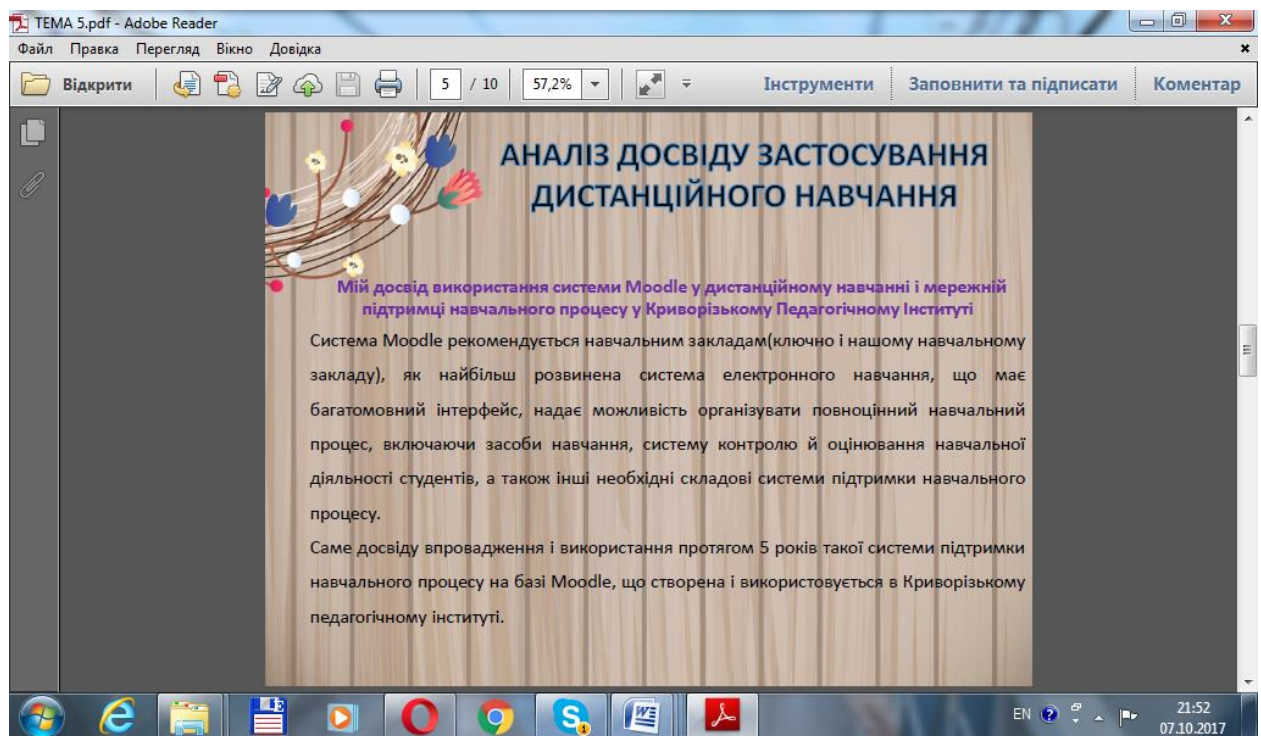
Інтегрований факультативний курс «*Константи автономної діяльності*» мав на меті розширення уявлення студентів про методичні та процесуальні особливості здійснення автономної діяльності за допомогою сучасних комп'ютерних мережевих засобів, прищеплення студентам думки про те, що творчі здібності особистості органічно поєднуються з активною громадянською позицією, відстоюванням демократичних ідеалів, толерантністю та плюралістичними світоглядними установками. Факультатив розроблено на основі інтеграції елементів дисциплін фахового циклу підготовки.

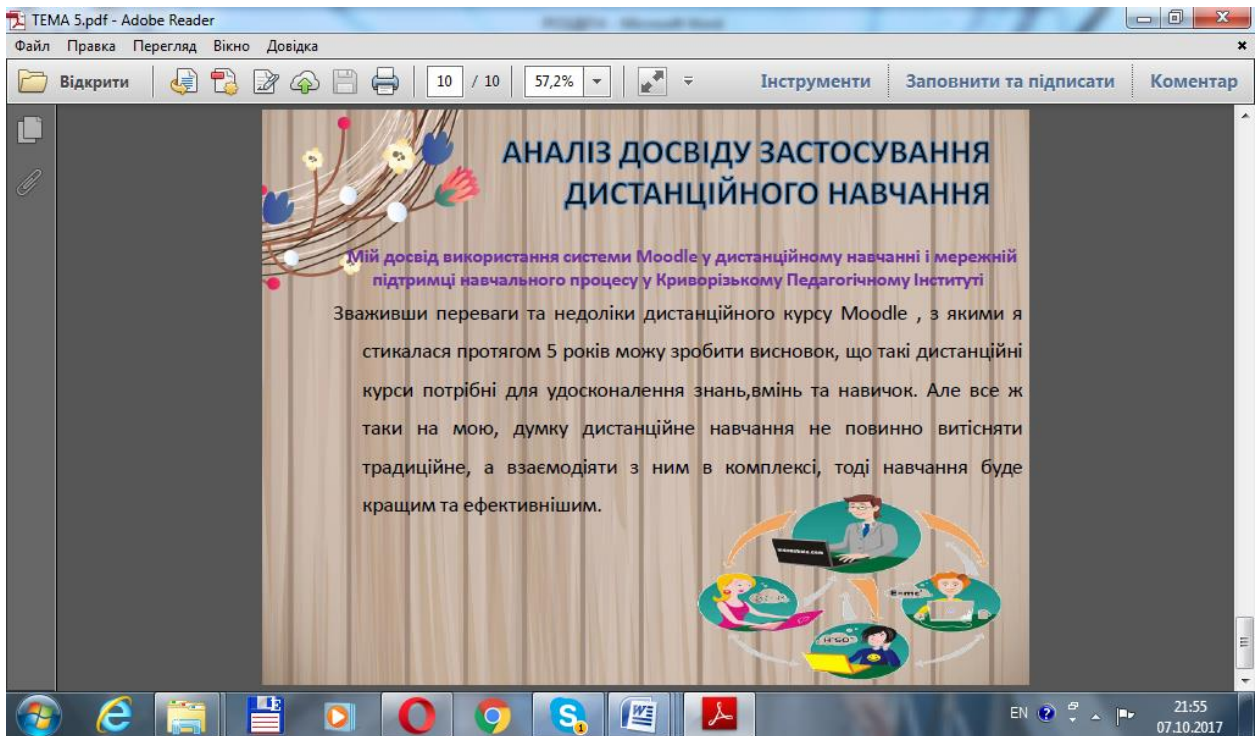
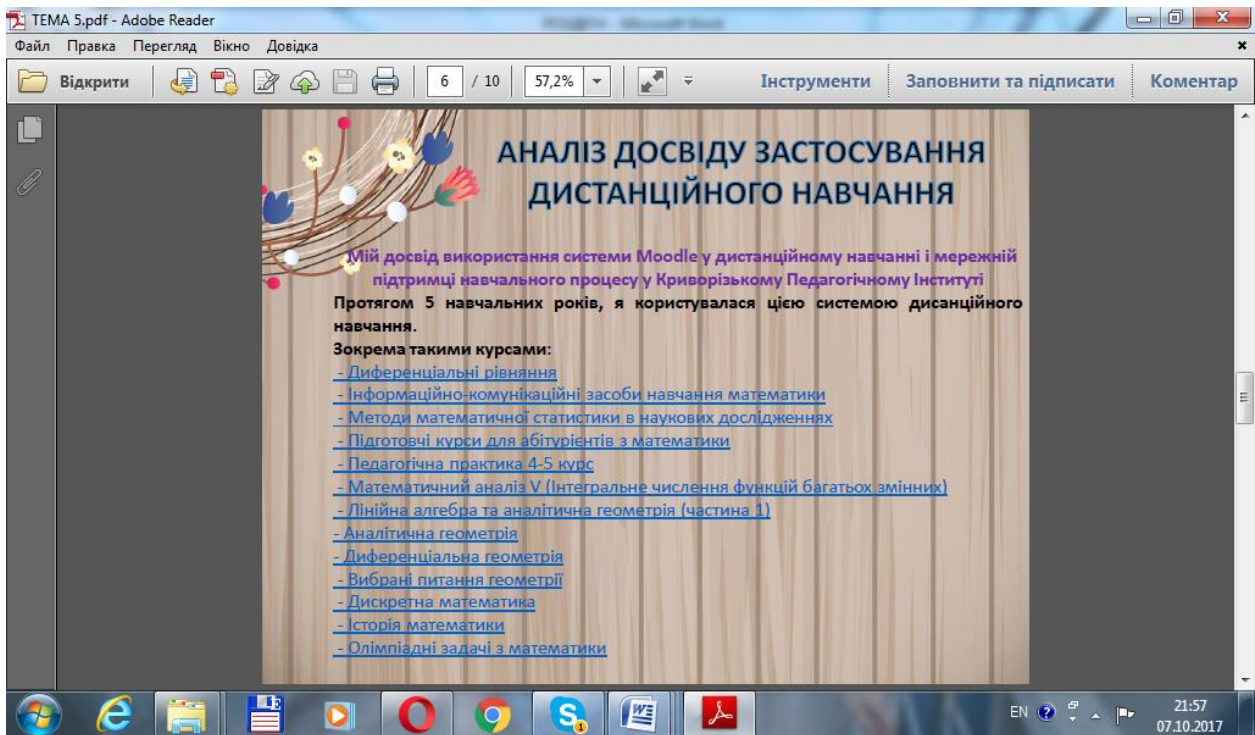
Навчально-пізнавальна діяльність студентів вищої школи містить: активне слухання та сприйняття лекцій; активну творчу участь у семінарах і практичних заняттях; виконання творчих завдань навчального (освітнього) та навчально-пошукового характеру; виконання лабораторних робіт; робота у бібліотеці та спеціалізованих кабінетах; участь у дослідній роботі кафедр, виконання курсових і дипломних (кваліфікаційних) робіт. Усі ці аспекти навчально-пізнавальної діяльності студентів доповнюються суспільно-корисною працею, спрямованою на всебічне формування спеціаліста, розвиток уміння працювати з дітьми різних вікових категорій, а також науково-дослідною роботою (виконання курсових і кваліфікаційних робіт – науково-дослідна робота студентів, оскільки досліджуються певні наукові явища, різні аспекти процесу тощо). У підсумку – формується творче, дослідницьке ставлення до своєї професії.

Більше, аніж 3 століття тому видатний чеський педагог Я. А. Коменський мріяв про відкриття таких способів навчання, спираючись на положення про те, що ті, хто вчать, менше б вчили, а ті,

хто вчаться, більше б училися. Основний акцент Я. А. Коменський робив на самостійні зусилля учнів (суб'єктів навчання), відсутність яких не може компенсуватися навіть найбагатшим досвідом учителя. Сьогодні є очевидним, що скільки б потрібних і корисних знань ми не отримали в школі, в університеті, людині доводиться поповнювати їх протягом усього життя; не дарма ж з'являється поняття «безперервна освіта», «підвищення кваліфікації», «самоосвіта», котрі так часто зустрічаються сьогодні в сучасній педагогічній і суспільно-політичній літературі [222].

Нижче подаємо фрагменти ілюстративних слайдів, які підготовлені студентами в межах виконання завдання «Сучасні інформаційно-комунікаційні технології в освіті», а саме – презентації «Аналіз досвіду застосування дистанційного навчання» (студентка Ірина Щ.)





**Рис. 4.1.** Фрагменти відеопрезентації, яку підготувала студентка Ірина Щ. у межах факультативного курсу «Константи автономної діяльності»

У преамбулі до факультативного курсу «Полікультурна освіта»

вказувалося, що в умовах сучасної економічної й політичної інтеграції, інформаційного та культурного обміну особливої актуальності набувають проблеми толерантного співіснування та взаємодії з різними етнічними й національними групами, тобто пріоритетне значення мають проблеми полікультурного виховання й освіти.

*Мета* курсу: закріплення, розширення й поглиблення знань теоретичного матеріалу, формування вмінь і навичок роботи з літературою та виконання практичних завдань, розвиток здатності самостійно організовувати, планувати діяльність, систематизувати інформацію.

Нижче наводимо уривок зі статті-дослідження студентки Оксани Н., яка присвячена полікультурній освіті в Україні. Стаття готувалася в межах виконання самостійної роботи, яка передбачена факультативним курсом.

### ***Полікультурність як освітня інновація***

*За останній період в Україні з'явилася чимала кількість публікацій, які висвітлюють різні аспекти полікультурного навчання та виховання. Культурологічним і культуротворчим питанням підготовки майбутніх спеціалістів присвячені роботи провідних учених. Тому є всі підстави стверджувати, що полікультурність – сучасна педагогічна інновація. Дослідники наголошують, що школа XXI ст. в Україні – це полікультурний центр, який сприяє духовному розвитку учня, студента шляхом засвоєння культурних цінностей українського народу та світової цивілізації. На разі нагадаємо, що будь-яка інновація (від лат. novus – новий) у системі освіти пов'язана із внесенням змін у: мету, зміст, методи й технології, форми організації навчальної та виховної діяльності; стиль педагогічної діяльності; систему контролю та оцінювання; навчально-методичне забезпечення; навчальні плани та програми.*

*Розробляючи проблему полікультурності як освітньої інновації, фахівці звертаються до багатого досвіду полікультурного навчання, накопиченого в американських і західноєвропейських приватних школах, які працюють за двомовною програмою: предмети тут викладаються державною мовою та мовою тієї чи іншої етнічної групи. У таких школах можуть бути класи з викладанням рідною мовою, а також змішані класи, у яких учні не відчують труднощів з державною мовою. Основними принципами навчання за таких умов стають принципи взаємозв'язку й взаємозумовленості мов, системності комунікативного спрямування, активної пошукової діяльності. Практичні нароби таких закладів підтверджують, що мета полікультурного навчання – створити позитивну психологічну атмосферу для кращої адаптації особистості до життя у багатомовному, неоднорідному за своїми пріоритетами суспільстві.*

*На сучасному пострадянському просторі полікультурне виховання й освіта стають альтернативою інтернаціональному вихованню, яке формувало особистість за межами національної культури.*

*Сучасна українська школа, середня й вища, повинні забезпечити не лише виконання єдиного державного стандарту виховання й освіти, а й навчити учня, студента жити в соціальних умовах демократичного, полікультурного середовища.*

Також у якості ілюстрації до змісту роботи над факультативним курсом подаємо фрагменти слайд-шоу, яке підготували студенти першої експериментальної групи, працюючи над темою «Полікультурна освіта молоді в англomовних країнах: Австралія».



Система в о Австрія Леванідова - Microsoft PowerPoint

Главная Вставка Дизайн Анимация Показ слайдов Рецензирование Вид

Вставить Создать слайд Удалить Буфер об... Слайды

Макет Восстановить Шрифт Абзац Рисование

## Університети

- ▶ Університети Австралії займають провідні позиції в Тихоокеанському регіоні, їхні дипломи признаються у всьому світі. У університетах країни навчається більше 680 тис. студентів. Перелік тільки бакалаврських програм включає більше 2000 позицій.
- ▶ З 1989 р. була введена система платної вищої освіти, за якою студенти вносять плату за весь курс навчання (яка насправді покриває лише частину фактичних витрат). Це сумно можна внести відразу або після закінчення університету виплачувати частинами із заробітної плати.
- ▶ Найбільший вибір державних і приватних університетів пропонують Сідней і Мельбурн, два найкрупніші міста країни. Зростання вартості навчання призвело до раціоналізації відбору абітурієнтів і високих конкурсів при вступі до таких престижних університетів, як Сіднейський, Мельбурнський і Австралійський національний.

Слайд 12 из 26 "Аспект" Русский (Россия) 50% 16:00 08.10.2017

Система в о Австрія Леванідова - Microsoft PowerPoint

Главная Вставка Дизайн Анимация Показ слайдов Рецензирование Вид

Вставить Создать слайд Удалить Буфер об... Слайды

Макет Восстановить Шрифт Абзац Рисование

## Привабливість вищої освіти в Австралії для іноземців

- ▶ Мова навчання - англійська;
- ▶ Висока якість освітніх послуг;
- ▶ Можливість отримувати стипендію;
- ▶ Відповідність освіти міжнародним освітнім стандартам;
- ▶ Відсутність міжнаціональних та релігійних конфліктів;
- ▶ Висока ймовірність працевлаштування (згідно з даними Австралійського бюро статистики, станом на 2009 р. 94% випускників австралійських університетів працевлаштувалися за спеціальністю).

Слайд 4 из 26 "Аспект" Русский (Россия) 50% 15:54 08.10.2017

Рис. 4.2. Фрагмент слайд-шоу, підготовлений студентами у межах самостійної роботи над завданнями факультативного курсу «Полікультурна освіта»

Програмою кожного факультативного курсу передбачалося 8 год. лекційних занять, 8 год. практичних та 14 год. самостійної роботи (разом 30 год.). У доборі тематики інтегрованого факультативу виходили з того, що особистість має навчитися опановувати мистецтво майбутньої фахової діяльності цілісно й повноцінно як на інтелектуально-аксіологічному, емоційно-почуттєвому рівнях, так і безпосередньо залучаючись до професійної діяльності.

Процесуальні відмінності формотворчих впливів в експериментальних групах зводилися до того, що у першій групі під час лекцій і практичних занять широко застосовувалися індивідуальні консультації, що здійснювалися за допомогою сучасних засобів навчання, студенти мали можливість самостійно обирати форму подачі навчальної інформації, залучалися до проведення лекцій і практичних занять, обирали форму звітності за підсумками участі у факультативній роботі (індивідуальна творча робота, творчий проект, реферат, відеопрезентація), тим самим створювався простір ціннісної свободи та реалізовувалася ідея творчого розвитку суб'єктів навчального (освітнього) процесу. Така робота є доцільною у спектрі розв'язування завдань апробації моделі системи розвитку автономності студентів вищої школи, адже організаційно-методична специфіка фахової підготовки майбутнього професіонала зводиться до занять студентів у навчальних класах та аудиторіях, у той час, як інтегрований факультатив дає змогу здійснити паралельне набуття практичних умінь і навичок та отримання необхідної теоретичної інформації.

До змісту факультативних занять були введені такі завдання, як написання відгуків, рецензій на певний твір (пропонований викладачем чи обраний довільно за вказаним жанром та ін). Також активовано такий прийом, як порівняльний аналіз декількох творів шляхом колективного обговорення, дискусії, бесіди. Такі різновиди навчальної (освітньої) діяльності надають змогу найбільш повно й адекватно оцінювати репрезентовані навчальні тексти, зіставляючи їхній зміст, композиційну

будову, художньо-технічні виражальні засоби, загальний настрій, значення окремих подробиць і деталей, образну самодостатність. Крім того, порівняльний аналіз значно активує увагу, розвиває зорову й асоціативну пам'ять, уяву, образне мислення, естетичні смаки, оцінки, потреби.

У другій експериментальній групі тематика, форми й методи факультативних занять пропонувалися викладачем без попереднього обговорення, не спостерігалися відступи від заздалегідь спланованих видів факультативної роботи. І у першій, і в другій експериментальних групах забезпечувалася навчально-аксіологічна мотивація, студенти засвоїли передбачену планом інтегрованого факультативу навчальну інформацію.

У межах реалізації *діяльнісно-процесуального блоку моделі системи розвитку автономності* в роботі зі студентами першої та другої експериментальних груп акцентувалася увага на виробленні досвіду професійної поведінки, створювалося середовище для усвідомленого вибору професійних орієнтирів. Здійснювалося це шляхом упровадження *авторського спецкурсу «Переклад та редагування документів»*.

Відносно нові методи, що використовуються у процесі фахової підготовки студентів, у тому числі, – у процесі вивчення іноземної мови, – базуються на механізмах контамінації, інтенсифікації та компліментарності. Коротко схарактеризуємо їх. Це *метод кластеру* (від англ. cluster – гроно) або метод карти понять, *метод асоціограми*, *метод пазлу* (від англ. puzzle – загадка, головоломка), *метод двочасного щоденника*. Так, під час роботи з використанням такого методу автономної навчальної (освітньої) діяльності, як метод кластеру, навчальна робота здійснюється в такий спосіб: викладач пропонує тему або ключові слова, просить студентів записати те ж саме, а потім подумати й записати біля кожного слова (словосполучення) будь-які асоціації, пов'язані із запропонованою темою. Потім студенти самостійно здійснюють обмін ідеями, працюючи у парах, діляться ними з групою, фіксують свої ідеї та думки. Використання такого методу автономної роботи сприяє формуванню показників інструментального фрактала автономності.

У сучасних умовах усе більше й більше з'являється документів, що відбивають взаємодію українських та іноземних компаній: листи, угоди, контракти, звіти, описи тощо. Кожний письмовий документ повинен бути правильно складений й адекватно перекладений. Тож видавцю треба досконало володіти нормативною письмовою українською мовою.

*Метою спецкурсу «Переклад та редагування документів» є вивчення принципів досягнення адекватності перекладу тексту, оскільки в основі перекладу як виду міжмовної та міжкультурної комунікації лежить не стільки знаходження відповідностей окремим мовним одиницям, скільки продуціювання тексту, який адекватно замінює текст оригіналу в іншій культурі, іншій мові й іншій комунікативній ситуації.*

Задля досягнення висунутої задачі, курс *«Переклад та редагування документів»* ставить за мету опанування теоретичною базою порівняльного аналізу оригіналу та перекладу, удосконалення студентами мови та стилю перекладу по досягненню бездоганної форми перекладу та відмінного викладу змісту.

Кожна тема містить лексичні одиниці професійно-орієнтованого спрямування, роботу з діловими паперами, різноманітні вправи письмового й усного характеру, що дають змогу студентові конструювати параграфи для організації думок в єдину інтелектуальну структуру та редагувати листи, звіти, есе та ін. з метою якомога точнішого вираження змісту перекладу; оцінювати та класифікувати перекладацькі помилки та вносити необхідні корективи в художній переклад за урахування різних типів адекватності. Нижче наводимо приклади практичних занять спецкурсу та навчальних завдань, які виконувалися студентами автономно.

## ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ № 1

### STRATEGIES IN MANAGING THE STAFF

***1. The successful business is not only the structure of the company, but first of all, relations inside the company, company's spirit, excellent team work. How to achieve it? What to do first? What are the keys to successful problem***

*solving? a) Mrs. Tess Kirby b) Mr. Melnikov and c) Mrs. Carol G. C. Hunter, Mr. Tim J. Rouse will dwell upon these questions in their lecture for would-be businessmen. Read the notes and try to work out your own strategy and principles of managing the staff.*

*a) Mrs. Tess Kirby:*

*What are the keys to successful problem solving?*

*1. Use employees' suggestions. You may well believe you have a better one, but keep your goal in mind. You want to encourage risk taking as well as solving problems. The path employees choose to reach the goal may be different from the one you would select – however, if their method solves the problem, let them try in their way. Work together to foresee the possible results if the plan is put into action. Share some standards for what you consider a good plan.*

*2. Insist that employees contribute their suggestions. If your employees respond with shuffling feet, averted eyes and a mumbled «I don't know», let them know that you really want their help. Make them believe, even if the silence gets uncomfortable.*

*3. Agree on the plan. Ask your employees what they will do that will be different next time. When employees make choices, they select the option they see as the best at the time. Your job as coach is to help them see other alternatives.*

*4. Follow up the results. After employees have had time to put a solution in place, follow up to see how it's going. You want to follow up to make sure things are going the way you want them to go. If they are not, you need further problem solving. When employees put forth the effort to solve a problem, they are changing their behaviours and may be even their habits. By noticing that the problem has been resolved through employees' efforts, you help them keep that change in place. Without follow-up employees reason that you probably don't care whether the situation changes or not. Just notice and say something to the effect of, «I see you are working on changing – I appreciate the effort. Keep up the good work.»*

*Change doesn't happen in quantum leaps. It starts small and grows as employees get used to operating differently. Help them to make the complete change by recognizing their efforts along the way.*

***2. Read the words and word-combinations for better comprehension.***

*suggestion – пропозиція*

*offer – запропонувати*

*keep smth in mind – мати на увазі*

*encourage – заохочувати*

*path – шлях*

*select the option – зробити вибір*

*however – проте*

*foresee – уявляти, передбачати*

*put into action – втілювати в життя; вводити в дію*

*share standards – відповідати стандартам*

*consider – вважати*

*insist – наполягати*

*contribute to* – робити внесок  
*respond* – відповідати  
*shuffle feet* – човгати ногами  
*avert eyes* – відводити очі  
*mumble* – бурмотіти  
*make choice* – обирати  
*coach* – тренер  
*follow up the results* – слідкувати за результатами  
*further* – подальший  
*put forth the effort* – докладати зусиль  
*change sb's behaviour, habits* – змінити чиюсь поведінку, звички  
*notice* – помічати  
*resolve* – вирішувати  
*appreciate* – цінувати  
*keep up the good work* – продовжувати добре працювати  
*quantum leap* – кількісний стрибок  
*get used to sth* – звикнути до чогось  
*operate differently* – діяти в інший спосіб  
*recognize* – впізнавати, визнавати

### 3. Translate the sentences into Ukrainian.

1. What's your attitude towards the employees' suggestions concerning this problem?
2. She has been keeping it in her mind all the time.
3. The manager has encouraged us today.
4. His shuffling feet and averted eyes showed that something was wrong.
5. Did you make a choice yesterday?
6. He followed up the results achieved by us.
7. Why did he change his behaviour towards you?
8. The manager appreciated the employees' efforts.

### 4. Make up sentences using the following words and word-combinations.

*to offer, an offer, offering sth;*  
*to encourage, courageous, courage, to discourage;*  
*to share standards, a share, to share a room, sharing sb's grief;*  
*to consider, consideration; to get used to sth, to use sth, to be useful, use; to recognize, recognition.*

### 5. What would you say if you took part in these dialogues? Dramatize them.

- A. I think that it's not necessary for employees to take part in problem solving process. It's Manager's responsibility. Do you agree with me?
- B. I think that.....

A. *What's your reaction if the employees don't want to solve the problems and make suggestions themselves? How can you encourage them to offer something useful?*

B. *You should.....*

A. *Why do you insist that the employees contribute their suggestion? Isn't it simpler if you do it yourself?*

B. *You are not right because.....*

A. *Who elaborates the plans for future actions at your company?*

B. *I can tell you that.....*

A. *Do you follow up the results after taking decision?*

B. *Yes, I do, because.....*

A. *Our Manager has never noticed the employees' efforts in solving different problems, and never appreciated them. I don't like it, and what about you?*

B. *.....*

### **6. Read the words and word-combinations for better comprehension.**

**be engaged** – бути зайнятим;

**fairly** – справедливо;

**mutual** – спільний;

**reward** – винагороджувати;

**self-interest** – особиста зацікавленість;

**predict** – передрікати, передбачати;

**indicate** – вказувати;

**guidance** – керівництво;

**emphasize** – підкреслювати;

**follower** – послідовник;

**tend** – мати тенденцію, схилитись до чогось;

**facilitate** – полегшувати; сприяти;

**combine** – поєднувати, суміщати;

**perceive** – розуміти; розрізняти, відчувати;

**clarification** – очищення; пояснення; з'ясування;

### **7. Translate the following sentences into Ukrainian.**

1. *The concepts of Situational Leadership are used by many companies and organizations throughout the world.*

2. *The program provides managers with a practical approach to achieve the best results from their people.*

3. *He manages people fairly for mutually rewarding and productive purposes.*

4. *The effective leader can be engaged in different types of behaviour.*

5. *Relationship behaviour emphasizes two-way communication with followers.*

6. *Task behaviour provides guidance and direction.*

### **8. Make up sentences using the following words and word-combinations.**

*leadership, a leader, to lead;  
to define, definition, definite;  
to be engaged, to engage, engagement;  
to reward, rewarding, a reward;  
to predict, predictable, prediction;  
guidance, to guide, a guide-book; to combine, combination, combined.*

**9. What would you say if you took part in these dialogues? Dramatize them.**

*A. Have you ever heard about the notion «Situational Leadership»? I know that this theory is very popular in the countries of Western Europe. What's your opinion about it?*

*B. I suppose that.....*

*A. I consider that real leadership means managing people fairly for mutually rewarding and productive purposes. But do we always contemplate it in the everyday life?*

*B. You are right.....*

*A. What type of behaviour is your leader engaged in?*

*B. I consider that.....*

*A. I prefer to deal with leaders who have relationship behaviour rather than task behaviour. And what about you?*

*B. I don't agree with you, because.....*

**Mrs. Carol G. C. Hunter, Mr. Tim J. Rouse:**

*Making teams work for businesses*

*Pick up the latest U. S. and European business books and you will find case studies on business teams, theories on how to develop teams for increased productivity, and ideas for activities, which turn previously discontented employees into smooth-running teams.*

*There are solid reasons why businesses considered using teams. The reasons are such things as the need or desire for: increased productivity, increased quality of goods and services, better quality of work life for employees, cost reduction, reduced employee turnover, reduced spoken and unspoken conflicts within the workplace, increased innovation, increased organizational adaptability or flexibility.*

*When we speak of teams, we have many different kinds in mind, some of which are: permanent organization structure which is built around teams, temporary use of teams for special periods of time or special projects, such as merger study team, rewards and recognition team, corporate wellness team; functional teams, such as accounting team, marketing team, manufacturing team; interdisciplinary teams, using functional areas of marketing, operations and customer service to study and solve issues of customer dissatisfaction; teams with rotating leaders; teams with permanent bosses; self-managing teams.*

*We have found that many of our clients can work with and understand a team if we define it as having the following principal characteristics: shared*



*accountability for some issues; shared responsibility for management; collaborative work wherever appropriate; ability to stand in for each other as needed; effective at group task; value and support for one another.*

*Certain conditions must exist for self-organizing teams to succeed: Information, Relationships and Self-Reference (or Identity).*

*Information must flow freely throughout an organization and increase thinking, involvement and contributions among all employee populations. Relationship is formed as information is shared and understanding develops among team members – it helps build trust. Self-reference is about the level of shared purpose among all people in the organization. If the people see themselves as a part of the system producing the critical results which accomplish the strategy, then they have that self-reference or identity factor.*

*When teams do work, the productivity increases significantly, costs reduce. This is a clear path to success for those who desire to gain benefits from using teams.*

### **10. Read the words and word-combinations.**

**productivity** – продуктивність;

**discontented** – незадоволений;

**smooth-running team** – команда, якою легко керувати;

**solid** – міцний;

**quality** – якість;

**turnover** – ротація; плинність (кадрів);

**flexibility** – гнучкість; маневреність; пристосованість;

**temporary** – тимчасовий;

**merger** – злиття;

**dissatisfaction** – незадоволеність;

**accountability** – відповідальність; підзвітність;

**collaborate** – співробітничати;

**identity factor** – особистісний фактор; фактор ідентичності, тотожності;

**increase** – збільшувати;

### **11. Translate the sentences into Ukrainian.**

1. *The productivity was increased due to the efforts of our manufacturing team.*

2. *He was discontented with manager's attitude to him.*

3. *We are famous for the quality of our goods and solid reputation.*

4. *It's a temporary merger to realize the new project.*

5. *I noticed the customer's dissatisfaction with our services.*

6. *Relationships, Information and Self-Reference are the factors that influence the teams' work.*

### **12. Make up sentences with the words and word-combinations.**

*to be discontented about, to be contented with;*

*quality, qualification, qualified;  
flexibility, flexible;  
dissatisfaction, satisfaction, to be satisfied;  
accountability, account, to count;  
to increase, to decrease, increasing cost.*

**13. What would you say if you took part in these dialogues? Dramatize them.**

*A. Have you ever heard about the effectiveness of business teams? This theory is very popular now in western countries.*

*B. I can tell you that.....*

*A. I consider that self-managing teams are most successful for business. The teams should be formed to realize the special task. What's your point of view on this question?*

*B. I don't agree with you.....*

*A. What conditions are necessary for successful team's work?*

*B. It's obvious that.....*

*A. What do you mean while telling me about Self-Reference?*

*B. I mean that.....*

**14. Situations for further discussion.**

*1. What does «a successful business» mean to you?*

*2. What role does the manager play in everyday life of a company?*

*3. Are the problem-solving skills essential for business?*

*4. What strategies in managing employees would you choose if you were the Managing Director of a company?*

*5. What style of Manager's behaviour do you prefer (task or relationship)? Give your reasons.*

*6. Is it important to have followers or to work in a well-organized team to solve different tasks? Why do you think so? Give your arguments.*

У процесі розумової діяльності під час вирішення конструктивно-технічних завдань спостерігаються такі тенденції:

а) випередження структурних аналогових компонентів по відношенню до функційних за часом залучення до процесу вирішення;

б) надання певним структурам принципово невластивих їм функцій;

в) утворення оптимального структурно-функційного поєднання аналогів за допомогою переходу через етап ускладнення структурних аналогових компонентів.

Лейтмотивом дій у межах коригувального та прогностичного блоків слугували слова академіка О. Савченко, яка визначила стрижнем усієї педагогічної роботи доброзичливе педагогічне спілкування, зорієнтоване на учнівські (у нас – студентські) актуальні й перспективні потреби. У настанові молодим викладачам вона застерігає: «Ні відмінне знання підручників і методики, ні ваша сумлінність і відповідальність не дадуть належної віддачі, якщо в класі не буде сприятливого мікроклімату спілкування... Це – справжнє мистецтво, що передбачає вміння спостерігати, відчувати зміни їхнього душевного стану, розуміти причини поведінки, бути терплячими, уміти підтримувати й слабкого, і сильного, прогнозувати наслідки своїх дій» [464, с. 388]. Ці думки О. Савченко перегукуються з думками, які висловлюють творці сучасної західноєвропейської «комунікативної дидактики» (Л. Бредвей, Р. Вінкель, Г. Міхель, Б.-А. Хіл, К. Шаллер, А. Шелунд). Спільне в цих поглядах – розуміння того, що комунікаціям (взаємодії, спілкуванню) відводиться провідна роль у розвитку сутнісних здатностей особистості, подоланні кризи освіти, у створенні антиавторитарної, демократичної моделі навчання.

Характер педагогічного спілкування, взаємодії й вибудовування взаємостосунків визначається комунікативними настановами. Настанова – то є цілісний, недиференційований і позасвідомий стан суб'єкта, що передує діяльності, котра розгортається [464, с. 389]. Настанова щодо обопільної творчої активності, гуманістичної взаємодії, співпраці зі студентами детермінує вибір відповідних методів і прийомів навчання. Суттєвим мотивом комунікативної поведінки є прагнення забезпечити належну довіру. Відомий французький психолог Ж. Годфруа, досліджуючи сучасний навчальний (освітній) процес у західноєвропейських закладах, зазначав, що, чим більше довіри викликає комунікатор, тим легше йому переконати іншу людину та вплинути на формування її цінностей, переконань, принципів і моральних норм [112, с. 93].

Уміння знайти доцільні форми мовного впливу, за допомогою яких удається найбільш точно й повно висловити свої думки, судження, почуття, настрої, – то є певним підґрунтям для розвитку власне комунікативної складової. Гармонія, єдність думки та слова – то виявляється дуже важливим і навіть, нерідко, вирішальним питанням для викладача [208, с. 257], – писав видатний історик, філософ і педагог В. Ключевський.

Ділові ігри, що використовувалися на цьому етапі експериментальної роботи задля розвитку й удосконалення вміння діяти автономно, відтворювали конкретні умови професійної діяльності, моделювали певну динаміку взаємодії педагогів, стратегію розвитку належних взаємостосунків.

Мета застосування ділової гри в експериментальній роботі полягає в тому, щоб допомогти зрозуміти позицію іншої людини, розглянути свої рішення, прийоми, знахідки з точки зору іншого і, на цій основі – винайти нові засоби взаємодії та спілкування, розвинути прагнення звертатися до нетрадиційних форм і методів виховного (освітнього) впливу у формуванні особистості.

Комунікативна культура педагога може слугувати як один із визначальних критеріїв оцінювання його творчих здібностей і можливостей, його творчого потенціалу, підпорядкування всіх навчально-виховних (освітніх) дій завданням забезпечення творчого пошуку. Гнучкість і нестандартність мислення, здатність до нестандартних дій, до випереджальної рефлексії, певне адекватне передавання власних думок і почуттів посідають важливе місце серед показників автономності студента. Саме тому ми використовували в змістово-практичному блоці дослідно-експериментальної роботи нові форми – комунікативно-лінгвістичні завдання й завдання творчого характеру, котрі дають змогу розвинути й удосконалити показники світоглядного та коригувально-рефлексійного факторів автономності, формують комунікативно-творчі здібності (вербальні й невербальні). Серед них – такі ігри в мережі, як «Доповни речення», «Маскування», «Метафора», «Народна мудрість», що збагачували й

удосконалювали здатність до лаконічного формулювання власних думок, навички творчої роботи зі словом.

Коригувальний блок моделі системи розвитку автономності студентів передбачав застосування завдань і вправ самооцінного спрямування. Наводимо деякі з них.

*1. Як розуміє кожен із Вас вислів навчання без примушення і яким чином Ви визначаєте для себе основні принципи такого навчання ?*

*2. З якими труднощами довелося Вам зіткнутися у процесі неформального спілкування та взаємодії в мережі?*

*3. Які ідеї педагогіки співробітництва Ви вважаєте найбільш важливими та які із них Ви застосовуєте вже сьогодні у повсякденній комунікативній взаємодії в мережі?*

*4. Назвіть саме ті способи опанування новою навчальною інформацією, котрі Ви використовуєте найчастіше?*

Важливою частиною *прогностичного блоку* моделі системи розвитку автономності став **тренінг-курс «Професійні установки майбутнього фахівця»**, під час проведення якого використовувалися на основі ціннісно-сенсової рефлексії тренінгові вправи, завдання коригувального характеру, ділові та рольові ігри. Як відомо, тренінг – то є активний метод навчання в тренувальному режимі роботи, який позитивно впливає на розкриття й удосконалення особистісного потенціалу майбутніх спеціалістів, на коректування засобів впливу та взаємодії вербального й невербального самовиявлення. Цей метод сприяє активізації процесів рефлексування особистісних можливостей майбутніх фахівців, розвитку адекватної самооцінки, комунікативних умінь, формуванню емоційної гнучкості, професійної мобільності, сприяє підвищенню професійної компетентності в цілому. Під час проведення тренінг-курсу ми використовували такі методи та прийоми:

- «програвання» в уяві моделей поведінки, які виникають у навчальному (освітньому) процесі залежно від рівня знань, умінь і психічних властивостей особистості;
- аналіз попередньо набутого досвіду навчально-пізнавальної діяльності (у період навчання в закладах середньої освіти);
- самозвіти – свідоме контролювання себе під час здійснення навчально-пізнавальної рефлексії;
- тренування в рефлексуванні протягом навчальної роботи;
- осмислення того, як сприймають тебе одногрупники та викладачі, формування уявлення про зустрічні рефлексії;
- вправи на самооцінку й порівняння з оцінкою інших;
- аналіз причин «успішного» й «неуспішного» застосування рефлексійної інформації (накопичення досвіду);
- усвідомлення того, що рефлексія може бути дієвим інструментом комунікації та запобігання міжособистісних конфліктів.

В одному із завдань тренінг-курсу пропонувалося студентам укласти самостійно перелік вимог до лекцій за профілем підготовки. Після зачитування й обговорення індивідуальних напрацювань студентів колективно було сформульовано загальний перелік, який містив такі узагальнені твердження-вимоги:

- створення психологічно-комфортної атмосфери взаємодії зі студентами, атмосфери співробітництва та спільного розмірковування;
- дотримання лектором педагогічного такту, вияв уважного, позитивного ставлення до студентів;
- науковість та інформативність викладання, застосування сучасних наукових методів;
- доказовість, аргументованість викладу основних положень;
- логічність, послідовність, системність висвітлення змісту навчальної інформації;

- доступність, ясність, чіткість пояснення, інтерпретації наукових положень;

- включення до змісту актуальних соціальних, моральних проблем, інформації, важливої для професійної діяльності, особистісного розвитку студентів;

- активізація мислення студентів, опора на їхній життєвий досвід;
- емоційність викладу навчального (освітнього) матеріалу;
- застосування аудіовізуальних засобів, дидактичних матеріалів.

Також під час проведення практичних занять студенти уклали список того, що не варто робити викладачам під час лекцій, і що перешкоджає розвитку самостійності й автономності студентів. До такого переліку були внесені такі положення стосовно того, що на лекції, незалежно чи вона відкрита, не варто робити:

- відхилятися від програми;
- спрощувати її виклад з огляду на недостатній рівень підготовленості студентів;
- закликати студентів до порядку, застосовувати висловлювання, котрі певним чином принижують людську гідність;
- не пропонувати студентам вийти з аудиторії через їхню поведінку;
- не дорікати, якщо студент виявляється неналаштованим на слухання матеріалу лекції через хворобу й інші причини;
- не загравати зі студентами, не застосовувати фривольні, надто неформальні прийоми;
- не використовувати різні способи залякування студентів, погрози, зведення рахунків на екзамені;
- не викручуватися, якщо немає чіткої правильної відповіді на запитання студента, а краще запропонувати обговорення проблемного питання на наступну лекцію;
- не ставити себе у позицію вияву зверхності щодо студентів, незалежно від наукового ступеня або вченого звання лектора;

- не розкладати демонстративно свої речі перед студентами, відводячи на це час;
- не боятися перервати лекцію, якщо в цьому є гостра потреба (раптове погіршення здоров'я або інша нестандартна ситуація), оскільки студенти тут набагато швидше поставляться із розумінням і співчуттям до лектора;
- не видавати із себе надзвичайного фахівця, не вихвалитися ані своїми науковими здобутками, ані методичними тощо;
- не бути надто скромним у випадках пропагування свого педагогічного досвіду, стажу практичної роботи, наукових досягнень.

Уважаємо, що саме така робота попереджує вияви конформізму, оскільки за даними соціально-психологічних досліджень В. Козакова, серед студентів вищих навчальних закладів (закладів вищої освіти) України (980 осіб) виявлено конформних (покірних, залежних) – 65%, консервативних – 75%, гіпотичних, що недооцінюють свої можливості та принижують свою компетентність, знання та здібності, – 70%, самостійних (незалежних) особистостей лише – 15-25% студентів [455]. Така діяльність сприяла формуванню адекватної самооцінки, усвідомленню своїх особистісних властивостей і можливостей, що, у свою чергу, впливає й на формування фракталів автономності.

У межах тренінгової роботи також проводилися ділові ігри, які сприяли формуванню вміння подумки здійснювати різні види професійно значущої діяльності та спілкування, відтворювати різноманітні сторони праці професіонала певної галузі. Ділові ігри використовуються як один із способів подолання критичних ситуацій шляхом їх рефлексійного переосмислення. Під час ділової гри формується вміння приймати рішення й організовувати діяльність задля його виконання, коли ті, хто бере участь, можуть побачити результати своїх дій, оцінити їх. Учасники гри випробовують себе в різних ролях із розрізненням рольових цілей. Але саме в діловій грі вони, як правило, мають спільну мету – разом, спільними зусиллями, вирішити



реальне завдання. Задля цього студентам необхідно вибудувати способи винайдення альтернативних рішень шляхом поєднання індивідуального та групового оцінювання діяльності учасників гри. Партисипанти ділової гри повинні досягти декількох цілей у межах загальної мети: ігрову ціль певної ролі, робочу (як учасник спільної діяльності) і професійну.

У ділових іграх, тренінгових вправах використовувалися такі прийоми, як проблематизація, загострення ситуації, зіставлення точок зору мікрогруп, критичне обговорення й оцінювання результатів передбачуваних рішень і своєї компетентності, що дає змогу учасникам усвідомити наявні підстави для прийняття рішень, які вони виносять, відстоювати чи відмовлятися від них. Студенти вчилися рефлексувати стосовно власної точки зору, знаходити вразливі місця, оцінювати альтернативні рішення. Одночасно спостерігалися: багатомірність Я-образу й численність ролевих виявів, тобто було забезпечено збагачення кожного учасника новими уявленнями про себе, про свою професійну компетентність. У підсумку могли констатувати, що мали місце:

- самостійне «перенесення» знань і вмінь у нову ситуацію, з однієї галузі знань в іншу, з однієї наукової сфери в іншу;
- бачення, виявлення нової проблеми в знайомій ситуації;
- самостійне комбінування відомих способів діяльності задля отримання нового знання;
- альтернативне мислення, тобто бачення різних варіантів вирішення проблеми, знаходження різноманітних засобів її розв'язування, вміння аналізувати наукові протиріччя;
- висловлення пропозиція застосування принципово нових методів вирішення проблеми, які не мають аналогів тощо.

Поряд із цим, окрім вищезазначених дій, основним засобом підтримання інтересу викладачів до проблеми розвитку автономності студентів ми визначили різноманітність форм методичного навчання, їхнє адекватне поєднання відповідно із завданнями кожного етапу реалізації

(розгортання) експериментальної програми, відмову від шаблонного проведення кафедральних науково-методичних заходів.

Отже, саме такі формувальні дії забезпечували розвиток показників чотирьох фракталів автономності студентів першої та другої експериментальних груп. Чи мали наші дії позитивний підсумок, ми з'ясуємо у третьому підрозділі четвертого розділу нашої дисертаційної праці.

### **4.3. Аналіз й узагальнення результатів дослідно-експериментальної роботи**

Підсумковий етап дослідно-експериментальної роботи, – *констатувальний експеримент другого порядку* (підбиття підсумків формувального експерименту), – мав на меті виявити динаміку формування фракталів автономності студентів контрольної та двох експериментальних груп, визначити на цій підставі результативність упровадження моделі системи розвитку автономності студентів вищої школи в середовищі інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності та створення іманентних організаційно-дидактичних умов.

До діагностувальних методів і методик, застосованих нами на першому етапі (констатувальному першого порядку) дослідно-експериментальної роботи, додавалися тестові завдання та вправи діагностувального характеру, що розроблялися нами на новому стимулювальному матеріалі, використовувалися індивідуальні бесіди та метод інтерв'ювання.

Контроль та оцінювання знань, умінь і навичок студентів – то є невід'ємна структурна компонента навчального (освітнього) процесу. Стосовно методів оцінювання в історії розвитку вищої школи виокремилися такі основні методи: усна перевірка, письмова перевірка, графічна перевірка, практична перевірка, тестова перевірка. Дещо умовно до методів перевірки можна віднести й спостереження. Оцінювання становить смисл контролю знань. Воно може виступати в різних формах: словесній і бальній, якісній і кількісній.

До основних методів оцінювання й контролю відносимо (за результатами аналізу нормативних документів МОН): контролювання завдань; оцінювання; підходи до оцінювання різних видів робіт; аналіз типів іспитів; само- та взаємооцінка; планування заліків та іспитів; підготовка студентів до заліків та іспитів; складові заліку та іспиту; виставлення оцінок за іспит.

Процес контролю й оцінювання навчальної (освітньої) діяльності студентів має спиратися на вимоги принципів систематичності, об'єктивності, диференційованості й урахування індивідуальних особливостей студентів, гласності, єдності вимог, доброзичливості.

Залежно від дидактичної мети використовуються різні види контролю за навчанням: попередній, поточний, повторний, тематичний, періодичний, підсумковий, комплексний.

Задля підвищення ефективності та мотивації вивчення іноземних мов, наприклад, запроваджується рейтингова система оцінювання знань і навичок, а також постійно урізноманітнюються форми поточного контролю знань: доповіді, реферати, тести у формі вибору правильної відповіді, тести на комп'ютері по типу TOEFL, а також завдання суголосні тим, котрі передбачено екзаменами IELTS, FCE, CAE, CPE тощо.

Критерії оцінювання знань і вмінь студентів: відвідування лабораторних занять (у разі наявності їх пропусків – опрацювання пропущеного матеріалу самостійно або під керівництвом викладача у позааудиторний час); рівні виконання тестових завдань і самостійної роботи; рівень творчих робіт і міні-проектів; активність на лабораторних заняттях; рівень знань, мислення під час підсумкового контролю.

Наведемо фрагменти тестових завдань, які використовувалися в роботі зі студентами трьох груп на останньому етапі дослідження:

**Виберіть одну правильну відповідь:**

*1. Педагогіка вищої школи – це...*

а) наука про закономірності навчання й виховання студентів, а також їхню наукову та професійну підготовку як спеціалістів відповідно до вимог держави;

б) закономірності функціонування психіки студента як суб'єкта навчально-професійної діяльності та закономірності науково-педагогічної діяльності викладача, а також соціально-психологічні особливості професійно- педагогічного спілкування та взаємин викладачів і студентів;

в) наука про спеціально організовану цілеспрямовану й систематичну діяльність із формування людини – про зміст, форми й методи виховання, освіти та навчання.

*2. Об'єктом педагогіки вищої школи є:*

а) педагогічна система вищої школи;

б) система вищої освіти та педагогічні процеси в ній;

в) система народної освіти та педагогічні процеси в системі вищої школи.

*3. У яких документах відображається зміст освіти?*

а) накази, рішення вченої ради, методичні матеріали Міністерства освіти і науки;

б) накази, навчальні (освітні) програми та навчальні плани;

в) навчальні плани, навчальні (освітні) програми, підручники.

*4. Провідною формою організації процесу навчання у вищому навчальному закладі (закладі вищої освіти) є:*

а) семінар;

б) лекція;

в) самостійна навчальна робота студентів;

г) лабораторна робота.

*5. Визначення «... упорядковані способи взаємопов'язаної діяльності викладача та студентів, спрямовані на розв'язування навчально-виховних (освітніх) завдань» стосується:*

а) форм навчання;

- б) принципів навчання;
- в) методів навчання;
- г) правил навчання.

Виберіть декілька відповідей, які вам видаються правильними:

*Завдання розвитку автономності полягає в:*

- інтенсифікації всіх рівнів навчально-виховного (освітнього) процесу, підвищення його ефективності та якості;
- формуванні відкритої системи освіти, що забезпечує кожній дитині й дорослому власну траєкторію самоосвіти;
- розвитку творчого потенціалу студента, його здібностей до комунікативних дій;
- розвитку експериментально-дослідної діяльності та культури навчальної (освітньої) діяльності;
- формування інформаційної культури;
- реалізація соціального замовлення, зумовленого інформатизацією сучасного суспільства, підготовка фахівців з інформатики й обчислювальної техніки, користувачів засобів нових інформаційних технологій.

У таблиці 4.3 «Сформованість показників фракталів автономності студентів, констатувальний експеримент другого порядку, контрольна (КГ) та експериментальні (ЕГ-1, ЕГ-2) групи» узагальнено підсумкові дані щодо рівня розвитку автономності студентів за кожним із чотирьох фракталів. Унаслідок підсумкової діагностувальної роботи з'ясовано, що більшість студентів експериментальних груп усвідомили актуальність отриманих фахових знань для майбутньої професійної діяльності, що є свідченням сформованості знаннево-поняттєвої бази, отримані у процесі участі у факультативній роботі та спецкурсі знання мотивуються як вузькими професійними мотивами, так і стійкою аксіологічною спрямованістю на

отримання якісних знань, що допоможуть у майбутній професійній самореалізації.

В одній із підсумкових робіт, яка здійснювалася наприкінці формульовального етапу експерименту, студенти так оцінили роль і значення автономності та самостійної роботи (збережена авторська пунктуація та стиль викладу):

*«Якщо студент прагне стати професіоналом своєї справи, мати успішну репутацію серед студентів, та отримати найкращі рекомендації від викладачів, та бути в загалі одним з найкращих людей суспільства, студент повинен займатися самостійною роботою. Розумна людина повинна цікавитися багатьма матеріалами, проблемами та займатися розвитком не тільки в своїй сфері, але і дивитись на інші науки, та шукати варіанти як можна використати певну науку у своїй сфері або в загалі створити щось нове. Самостійні роботи дозволяють людині міркувати широко, та без рамок які може поставити викладач – наставник. За допомогою автономної роботи людина намагається розібратися в проблемі сама, а не отримує вже готовий результат. Тим самим студент отримує поглиблені знання. Але є один великий мінус таких робіт – це те що для самостійної роботи, у студента повинна бути певна база, але вона не завжди є».*

Оцінюючи роботу студентів трьох груп, ми спиралися, окрім результатів підсумкового діагностування, на результати поточного контролю, зіставляючи їх із тими вимогами, котрі містяться у «Положенні про порядок оцінювання навчальних досягнень студентів в умовах кредитно-модульної системи», урахували те, що оцінювання навчальних досягнень студентів має сприяти:

- підвищенню мотивації студентів до систематичної навчально-пізнавальної діяльності упродовж семестра й навчального (освітнього) року, переорієнтації їхніх цілей із отримання позитивної оцінки на формування стійких компетенцій;

- відкритості контролю, який базується на ознайомленні студентів на початку вивчення дисципліни з переліком, формами та змістом контрольних завдань, критеріями та порядком їхнього оцінювання;
- подоланню вияву елементів суб'єктивізму під час оцінювання успішності студентів, що забезпечується упровадженням різнобічних форм контролю, урахуванням в оцінюванні знань усіх видів навчальної роботи студента упродовж семестру (самостійної роботи, виступів на засіданнях наукових гуртків, конференцій, участі в олімпіадах різних рівнів тощо);
- розширенню можливостей для всебічного розкриття здібностей студентів, розвитку їхнього творчого мислення та здорової конкуренції.

Таблиця 4.3

**Сформованість показників фракталів автономності студентів  
(констатувальний експеримент другого порядку)**

<i>Рівні сформованості автономності</i>	<i>ЕГ-1 / Фрактали (%)</i>					<i>ЕГ-2 / Фрактали (%)</i>					<i>КГ / Фрактали (%)</i>				
	Світоглядний	Полікогнітивний	Інструментальний	Коригувально-рефлексійний	$\Sigma$ /ср., динаміка	Світоглядний	Полікогнітивний	Інструментальний	Коригувально-рефлексійний	$\Sigma$ /ср., динаміка	Світоглядний	Полікогнітивний	Інструментальний	Коригувально-рефлексійний	$\Sigma$ /ср., динаміка
<b>Початковий</b>	8	17	15	13	<b>10,6</b> (-8,0)	10	15	15	20	<b>12</b> (-6,0)	40	28	14	15	<b>21</b> (-5,4)
<b>Середній</b>	24	25	20	30	<b>22,8</b> (-11,8)	15	23	33	42	<b>25,6</b> (-12)	23	30	23	28	<b>25,8</b> (-0,8)
<b>Вищий за середній</b>	35	38	45	42	<b>44,4</b> (+9,0)	48	40	35	28	<b>40,2</b> (+8,6)	20	32	45	47	<b>35,2</b> (+2,8)
<b>Високий</b>	33	20	20	15	<b>22,2</b> (+11)	27	22	17	10	<b>22,2</b> (+10)	17	10	18	10	<b>18</b> (+3,4)

Примітка до табл. 4.3.

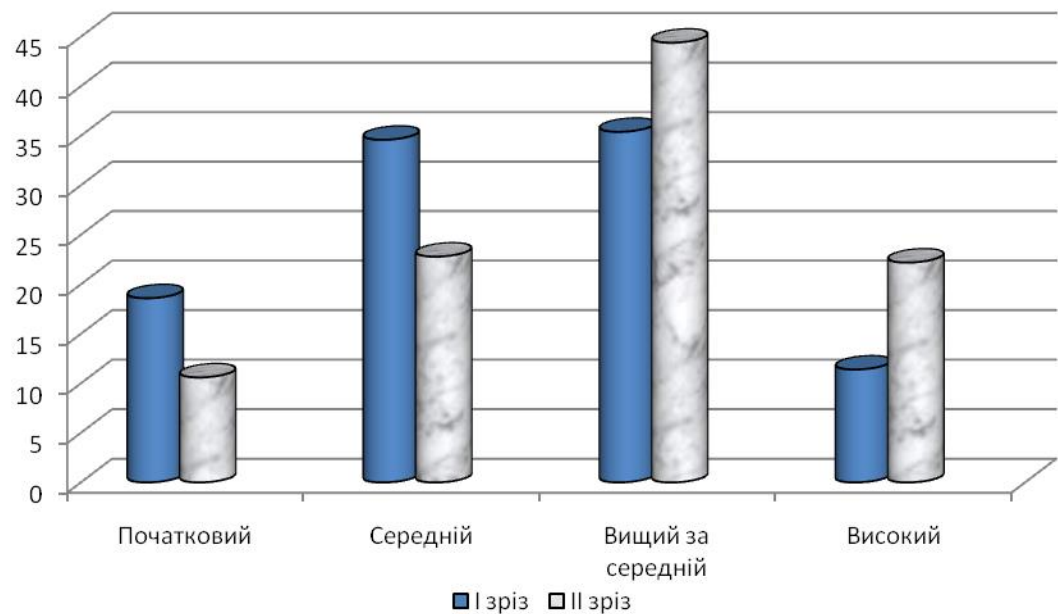
ЕГ-1 – діагностична інформація першої експериментальної групи; ЕГ-2 – діагностична інформація другої експериментальної групи; КГ – діагностична інформація контрольної групи студентів.



Шляхом підсумкового інтерв'ювання було з'ясовано, що в майбутніх фахівців експериментальних груп суттєво зріс інтерес до пізнавальної діяльності та взаємодії: відстежується сформованість установок на об'єктивне пізнання явищ дійсності. Під час виконання творчих завдань і завдань ціннісного вибору студенти демонстрували здатність сприймати альтернативні точки зору, котрі відрізняються від власних, уміння неупереджено ставитися до дій інших, готовність до зміни традиційних способів реагування на емпатійні, покращилися рефлексійні вміння, позитивне ставлення до себе й одногрупників, що втілювалося у підвищення впевненості у своїх силах і здібностях. Ці позитивні зрушення є свідченням активного формування показників чотирьох фракталів автономності: і в першій, і в другій експериментальних групах на 10% збільшилася кількість студентів, що мають високий рівень сформованості показників коригувально-рефлексійного фрактала, а кількість студентів із рівнем вищий за середній зросла в групі ЕГ-1 з 35% до 44%. Унаслідок упровадження моделі системи розвитку автономності студентів спостерігається очевидна позитивна динаміка щодо зміни показників інструментального фрактала автономності студентів першої та другої експериментальних груп: під час констатувального експерименту другого порядку встановлено, що у першій експериментальній групі зросла кількість осіб, які мають високий рівень сформованості показників цього фрактала на 16%. Як підсумок, у першій експериментальній групі початковий рівень сформованості автономності мають 10,6% студентів (18,6% – перший зріз), середній – 22,8%, вищий за середній – 44,4% і високий – 22,2%. У другій експериментальній групі низький рівень сформованості зафіксовано в 12% осіб (18% – перший зріз), середній – 25,6%, вищий за середній – 40,2%, високий також – 22,2%. У контрольній групі низький рівень мають 21% студентів (26,4% – на першому етапі), середній – 25,8%, вищий за середній – 35,2%, високий – 18% (14,6% – перший зріз). В експериментальних групах збільшення кількості осіб, які мають високий рівень сформованості показників автономності, відбулося за

рахунок удосконалення показників кожного з чотирьох фракталів як наслідок підсиленої акцентуації формотворчих упливів саме на ті фрактали, за виявом рівня розвитку яких було зафіксовано низький і середній рівні сформованості показників.

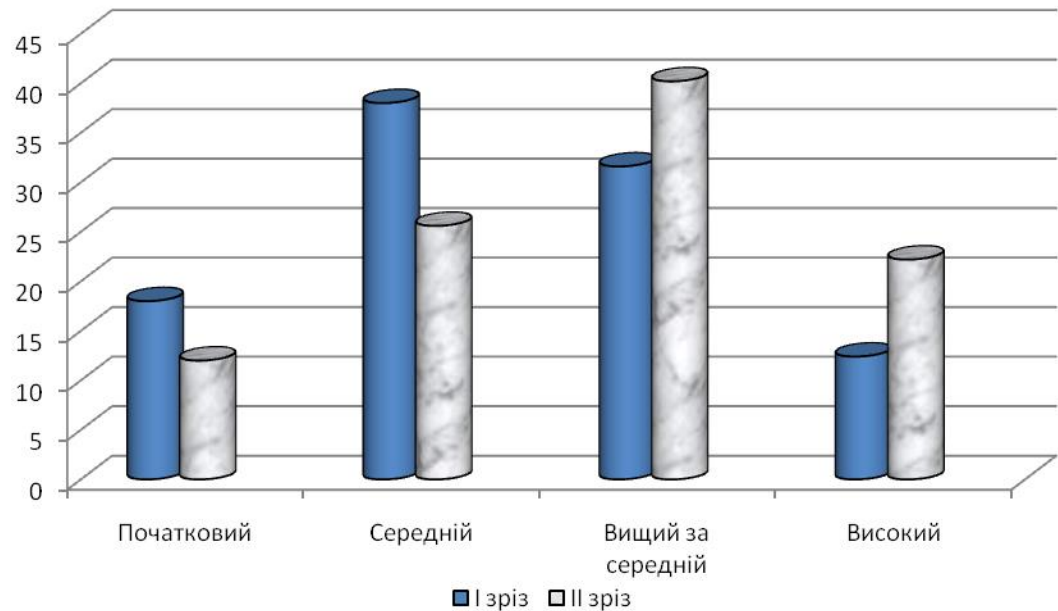
Діаграма на рис. 4.3 відбиває динаміку формування показників автономності студентів першої експериментальної групи, на рис. 4.4 відбито динаміку формування показників автономності студентів другої експериментальної групи, а на рис. 4.5 – контрольної.



**Рис.4.3. Динаміка формування показників автономності студентів першої експериментальної групи**

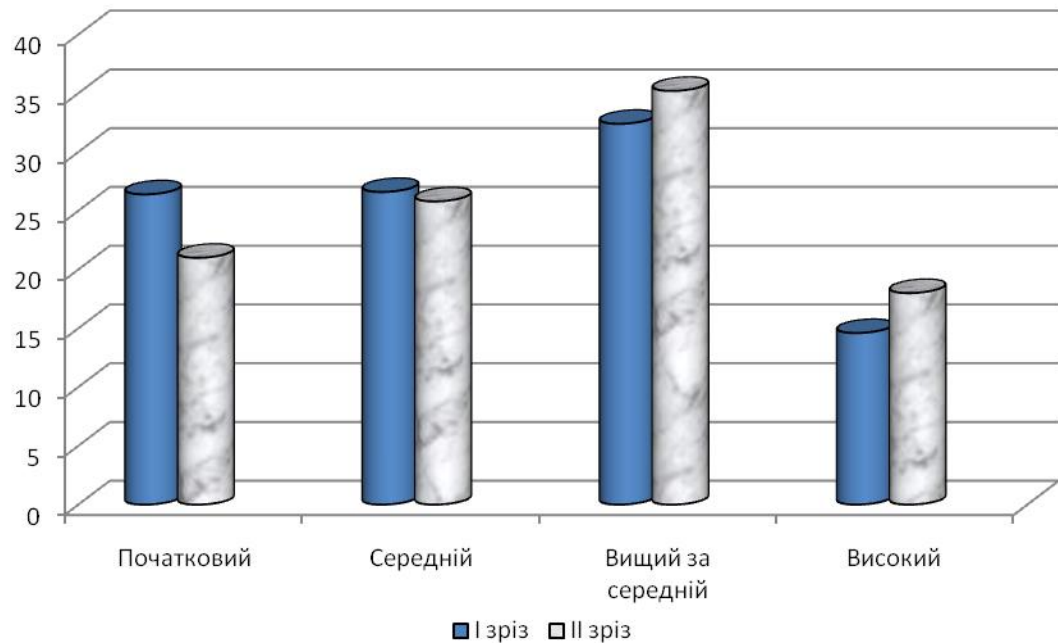
Очевидно, що стабільну позитивну динаміку формування констатовано в студентів, які склали першу експериментальну групу. Цей факт надає нам підстави вести мову про те, що імплементація моделі системи розвитку автономності студентів та створення відповідних організаційно-дидактичних умов здійснюються однозначно з позиції оптимальної реалізації, яка передбачає упровадження у процес фахової підготовки студентів кожного з

п'яти блоків моделі системи за умови створення сукупності відповідних організаційно-дидактичних умов.



**Рис. 4.4. Динаміка формування показників автономності студентів другої експериментальної групи**

У контрольній групі (див. рис. 4.5) спостерігаємо певне кількісне зменшення осіб, що мали низький рівень сформованості автономності (цьому сприяє нині існуючий процес фахової підготовки), і в кількісному відношенні міжрівнева позитивна динаміка не перевищує 5-8%.



**Рис. 4.5. Динаміка формування показників автономності студентів контрольної групи**

Із метою конкретизації особливостей впливу імплементації моделі системи розвитку автономності студентів та створення відповідної сукупності організаційно-дидактичних умов на формування показників автономності студентів, отримання достовірних даних, які б характеризували відмінності застосування оптимальної (у першій групі) та ймовірно припустимої реалізації моделі системи з двома супровідними умовами, ми застосували методи математичної статистики щодо порівняння узагальненої діагностичної інформації першого (констатувальний експеримент першого порядку) та третього етапів (констатувальний експеримент другого порядку) дослідно-експериментальної роботи.

Рівні статистичної значущості отриманих емпіричних даних ми аналізуємо, використовуючи середнє арифметичне та критерій згоди  $\chi^2$  Пірсона.

Критерій  $\chi^2$  Пірсона дорівнює сумі квадратів відхилень результатів останнього вимірювання від першого. Розрахунок критерію згоди  $\chi^2$  Пірсона ведеться за формулою:

$$\chi^2 = \sum_{k=1}^m \frac{(V_k - P_k)^2}{P_k} \quad (4.1)$$

де  $P_k$  – частоти результатів спостережень на констатувальному етапі першого порядку;

$V_k$  – частоти результатів спостережень, зроблених на третьому етапі, другий підсумковий зріз, констатувальний експеримент другого порядку;

$m$  – загальна кількість груп, на які розділилися результати спостережень.

Саме критерій згоди Пірсона  $\chi^2$  дає змогу наочно ілюструвати характер міжрівневих змін, спонукою яких стала імплементація моделі системи розвитку автономності студентів вищої школи в середовищі інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності.

Формули, що представлені нижче (4.2 – 4.4), відбивають сутність розрахунків за критерієм згоди.

$$E1 \chi^2 = \frac{(10,6 - 18,6)^2}{18,6} + \frac{(22,8 - 34,6)^2}{34,6} + \frac{(44,4 - 35,4)^2}{35,4} + \frac{(22,2 - 11,4)^2}{11,4} = 19,9 \quad (4.2)$$

$$E2 \chi^2 = \frac{(12,0 - 18,0)^2}{18,0} + \frac{(25,6 - 38,0)^2}{38} + \frac{(40,2 - 31,6)^2}{31,6} + \frac{(22,2 - 12,4)^2}{12,4} = 16,1 \quad (4.3)$$

$$K \chi^2 = \frac{(21 - 26,4)^2}{26,4} + \frac{(25,8 - 26,6)^2}{26,6} + \frac{(35,2 - 32,4)^2}{32,4} + \frac{(18,0 - 14,6)^2}{14,6} = 2,2 \quad (4.4)$$

Очевидно, що  $EГ-1 \chi^2 > КГ \chi^2$ ,  $EГ-2 \chi^2 > КГ \chi^2$ , а  $EГ-1 \chi^2 > EГ-2 \chi^2$ .

Таким чином, використання методів математичної статистики доводить, що позитивний результат отримуємо й за оптимальної, і за ймовірно припустимої позицій реалізації моделі системи розвитку автономності студентів вищої школи.

Але висвітлені представлені вище нерівності надають нам підстави для констатації того факту, що максимально ефективною є оптимальна реалізація моделі системи розвитку автономності студентів вищої школи у середовищі інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності, – реалізація у процесі фахової підготовки всіх блоків моделі в сукупності зі створенням визначених організаційно-дидактичних умов.

Аналіз результатів формувального етапу експерименту, окрім суто статистичних даних, показує й доводить, що відсутність опори на актуальні професійні інтереси та потреби є суттєвим недоліком сучасної професійної підготовки студентів у межах вищого навчального закладу (закладу вищої освіти).

#### **4.4. Перспективні напрями дослідження проблеми розвитку автономності особистості в сучасному освітньому просторі**

Задача вищої школи зводиться до розвитку в людині відчуття свободи. Лише вільна людина здатна стати особистістю. Свобода й особистість не є «зверху задані дані», а певні завдання, які у повній мірі ніколи не реалізуються. Та наблизитись до ідеалу свободи й стати особистістю можна лише завдяки освіті. Освіта й наука мають яскраво виражений етичний початок. Сприятливою основою для реалізації цих ідеалів виявляється автономна діяльність сучасного студента.

В автономній діяльності інтенсивно формується здатність до самостійних суджень, мислення, самостійних досліджень. Тому вивчення різних аспектів, пов'язаних із формуванням і розвитком автономності особистості як цілісного дидактичного феномена є своєчасним і перспективним.

Упевнені, що проблема формування й розвитку автономності суб'єктів навчання (освіти) найближчим часом дістане заломлення в декількох вимірах. Стисло окреслимо кожен вимір.

**Першим** можна визначити *вимір культурологічний*. Автономність як складний професійно-особистісний феномен безпосередньо впливає на сутнісні властивості людини, спонукає особистість діяти незалежно від мінливої соціально-політичної ситуації, робити вчинки, які відповідають внутрішнім переконанням, а не кон'юнктурним міркуванням, діяти незалежно на професійній ниві.

Сьогодні очевидним для широкого загалу є той факт, що тип раціональності, сформований в епоху Античності й удосконалений в часи модерну, зазнає краху сенсових основ. Людина, з одного боку, відчуває безсилість перед глобальними антропогенними, екологічними, гуманітарними проблемами, залежність від багатьох чинників у техногенному суспільстві, з іншого ж боку, для кожної людини відкриваються нові можливості для автономного, незалежного існування, побудови свого світу у відповідності зі внутрішньою гармонійністю, особистими потребами й запитамі. Тому палімпсест індивідуальних якостей і властивостей, які ми назвали терміном «автономність», сьогодні є затребуваним й актуальним до такої міри й через те, що він не був затребуваним настільки в жодну з попередніх історичних епох.

Трансформації екзистенційних пріоритетів у сучасному суспільстві спонукають до переосмислення проблеми формування й розвитку автономності особистості як на мікро-, так і на макрорівнях. Адже автономна людина з незалежним типом мислення, несхильна до швидкоплинної кон'юнктури, здатна порозумітися з такими ж людьми, звичними до автономних дій. Спільнота таких людей наповнює реальним сенсом гасло про незалежність держави й самодостатність українського суспільства. Збереження себе та своєї сутності в глобалізованому суспільстві зведе нанівець звичку рівнятися на чужі еталони, сприятиме виробленню суто української системи цінностей.

У такому контексті проблема ціннісно-сенсового підґрунтя наукового пізнання набуває також нового забарвлення, постає як світоглядна за

сутністю тих питань, які розв'язуються. Однобічне обґрунтування знання з позицій відповідності фактам емпіричного досвіду обмежує широту й глибину наукових пошуків. Автономність відкриває нові обрії для наукового пізнання, розвитку наукової педагогічної думки.

Звідси **другий вимір** перспективних наукових досліджень, пов'язаних із вивченням феномена автономності, – *вимір дослідний, науково-педагогічний*.

Людина пізнає світ в основному в тій мірі, у якій здатна його освоїти, відтворити у формах своєї діяльності. У такому випадку «об'єктивне буття» перетворюється на частину індивідуального буття людини. Отже, опановувати нові реалії педагогічної дійсності можна й потрібно, використовуючи інструменти діяльності автономної. Домінантною тенденцією сучасних науково-педагогічних пошуків є «повернення» педагога-дослідника в русло створення нових педагогічних конструктів, суголосних реальності. Адже, скажімо, усі теоретичні напрацювання в галузі дидактики як загальної середньої освіти, так і вищої освіти, якими послуговуються нині, – теорії змісту освіти, аналіз форм навчання в межах класно-урочної (у закладах середньої освіти) та лекційно-семінарської (у закладах вищої освіти) систем, класифікації методів, – були зроблені в ХХ ст. і відповідали педагогічним реаліям минулого століття. Нині ж педагогічна наука стоїть на порозі нових глобальних теоретичних узагальнень, які, можливо, призведуть до появи нових глобальних дидактичних концепцій (ідеться про ті концепції, які дійсно впливають на стан педагогічної науки і практики, а не створюються дослідниками штучно), суголосних новітнім тенденціям – блочно-модульній системі навчання у вищій школі, дистанційній освіті (як на рівні опанування предметів загальноосвітньої підготовки й старшої профільної школи, так і на рівні професійної підготовки, і того, що раніше називали терміном «післядипломна освіта», а зараз ми визначаємо як освіта упродовж життя). Такі дидактичні концепції, безумовно, постануть на основі вже сформованої звички дослідника діяти



автономно. У традиційній когнітивній ситуації суб'єкт не рефлексує з приводу того, що об'єкт конструюється у структурах сенсово визначальної діяльності свідомості, імпліцитно вважаючи, що у процесі пізнання описує властивості реальності самої по собі в «чистому» вигляді. Однак із певною очевидністю осмислений порядок речей зовсім не є природнім, оскільки передбачає вибір на основі певного світорозуміння, дозвіл на існування одних можливостей за рахунок інших, формування ціннісної позиції, яка, у свою чергу, є концептуальною картиною реальності, яка наділяє сенсом факти й події емпіричного досвіду, – пише в докторській праці В. Яковлев [646].

Дослідний, науково-педагогчний вимір автономності слугує підставою для максимальної об'єктивності наукових розвідок у педагогічній площині, водночас, орієнтує дослідника на абсолютні критерії наукової раціональності, які представлені в методологічних підходах (див. перший розділ роботи), що унеможливорює ситуацію розмиття критеріїв наукової раціональності в соціально-культурних (побутових) детермінаціях.

Автономність сама по собі є важливим набуттям індивіда не лише в контексті професійної підготовки та майбутньої професійної діяльності. Діяти автономно в сучасному суспільстві – це означає відсторонитися від безглузких виявів соціального чи державно-соціального управління, дистанціюватися від того, що суперечить внутрішнім переконанням. Е. Тофлер у «третьій хвилі» пише про те, що введення принципу підкорення меншості більшості та правила «одна людина – один голос» допомагає бідним і слабким добиватися бажаного від технократів, що керують інтеграційною машиною суспільства. Із цієї причини розповсюдження представницької форми правління було в цілому гуманним нововведенням в історії людства. Тим не менше, із самого початку тут існувало значне розходження у порівнянні з обіцяним. Лише зі значною долею припущень можна було говорити про прихід народу до управління державою. У жодній із промислових країн фактично не відбулося зміни глибинної структури

влади – структури субеліт, еліт і супереліт. По суті це не привело до послаблення влади менеджерських еліт, офіційний механізм представництва став одним із основних способів інтеграції, який вони використовували для збереження права й можливості розпоряджатися. Таким чином, вибори, незалежно від того, хто на них одержує перемогу, виконували в інтересах еліти важливу культурну функцію. Положення про те, що кожна людина має право голосу, створює ілюзію рівності. Голосування представляло собою масовий ритуал, коли народ запевняють, що вибори проводяться регулярно, з чіткістю механізму, а відповідно, з належною правильністю. Вибори символічно спонукали громадян до причетності до всього, що відбувається, адже вони могли віддати свій голос, або проголосувати проти [532, с. 140]. Отже, саме автономія позбавляє людину ілюзій і розчарувань.

Таким чином, перспективи нових наукових розвідок, пов'язаних із вивченням феномена автономності особистості, убачаємо саме в цих двох вимірах – культурологічному й науково-педагогічному.

## Висновки до розділу 4

Четвертий розділ дисертаційної праці присвячено питанням практичної апробації моделі системи розвитку автономності студентів вищої школи в середовищі інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності.

Методикою дослідно-експериментальної роботи передбачалося проведення трьох етапів: констатувального експерименту першого порядку, формувального експерименту та констатувального експерименту другого порядку. На кожному етапі конкретизувалися мета та завдання.

Дослідно-експериментальна робота проводилася зі студентами трьох груп (дві експериментальні (ЕГ-1, ЕГ-2) та одна контрольна – КГ)). Під час констатувального експерименту першого порядку на основі застосування широкого кола діагностувальних методів і методик (анкетування, опитування, тести, ігри діагностувального спрямування) ми визначили рівень сформованості показників кожного із чотирьох фракталів автономності студентів. Також було проведено роботу з викладачами предметних кафедр, у ході якої з'ясовувалося ставлення педагогів до проблеми розвитку автономності студентів, визначалося коло тих форм організації студентів, які, на думку викладачів, є сприятливими для розвитку автономності студентів.

До формувальних дій залучалися студенти першої та другої експериментальних груп. Практичні дії розгорталися відповідно до блоків моделі системи розвитку автономності. Для вибору студентам було запропоновано дистанційні факультативні курси «Константи автономності» та «Полікультурна освіта». Також студенти експериментальних груп удосконалювали вміння та навички автономної діяльності в межах спецкурсу «Переклад і редагування документів», укладали свої вимоги до лекційних занять, автономно створювали відеопрезентації, слайд-шоу, отримували консультативну допомогу дистанційно, брали участь у ділових і рольових іграх, виконували завдання та вправи самооцінного спрямування.

Підсумки формувального етапу експерименту узагальнювалися під час констатувального експерименту другого порядку: було визначено

підсумковий рівень розвитку автономності студентів трьох груп за кожним фракталом, визначено динаміку формування й розвитку автономності. Саме для доведення наявності позитивної динаміки застосовувалися методи математичної статистики (ранжування, середнє арифметичне,  $\chi^2$  критерій Пірсона).

Узагальнення статистичної інформації дає змогу дійти висновку про те, що позитивні зрушення спостерігаються щодо формування всіх фракталів автономності. Успішною можна вважати роботу щодо формування показників полікогнітивного, коригувально-рефлексійного, інструментального фракталів, менш успішними в кількісному відношенні, і від того не менш значущими були позитивні зміни, які зафіксовано у формуванні показників світоглядного фракталу автономності студентів. Кількість студентів експериментальних груп, що мають високий рівень автономності, збільшилася на 11%.

Отже, ми дійшли висновку, що імплементація моделі системи розвитку автономності студентів вищої школи в середовищі інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності, а також одночасне створення визначених нами організаційно-дидактичних умов мають позитивний ефект і цілковиту придатність щодо упровадження в реалії здійснення сучасного навчально-виховного (освітнього) процесу у вищій школі.

## ВИСНОВКИ

У дисертації запропоновано новий підхід до розв'язання актуальної наукової проблеми розвитку автономності студентів закладів вищої освіти на теоретико-методологічному рівні. Одержані результати підтверджують гіпотезу, сформульовану на початку дослідної роботи. Досягнуто мету та виконано завдання, що й виявляється необхідною та достатньою ґрунтовною основою для формулювання загальних висновків.

1. На основі аналізу філософської, психологічної, педагогічної вітчизняної та зарубіжної літератури з'ясовано стан наукового розуміння проблеми розвитку автономності студентів в освітньому процесі закладу вищої освіти та визначено теоретико-методологічні засади її дослідження.

Основоположною базою для вивчення феномена автономності слугує загальнонаукова методологія. Саме цим зумовлений розгляд тих філософських течій, теоретичні досягнення яких сприяють розв'язуванню актуальних освітніх проблем. Конкретизовано положення про методологію педагогіки як конкретнонаукову складову загальнонаукової методології, яка допомагає педагогу-досліднику визначити загальні орієнтири для здійснення наукового пошуку в освітній сфері.

Досліджено історико-дидактичні аспекти проблеми розвитку автономності студентів в освітньому процесі закладу вищої освіти та конкретизовано особливості потрактування феномена автономності в психологічних і філософських наукових працях. Визначено, що автономність студента як професійно-особистісне явище базується на виключенні або мінімалізації акцидентійних впливів та інтенсифікації процесів самоактуалізації особистості в освітній діяльності, що дає змогу оптимізувати навчальну діяльність і забезпечити досягнення якісно високого результату професійної підготовки. Уточнено функції автономності в освітній діяльності (акумулювальна, стимулювальна, аксіологічна, прецедентна, прогностична). Сприятливим фундаційним підґрунтям для

розвитку автономності студента є різнорівневі площини (пласти) інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності.

2. Розроблено валентно-фрактальну структуру автономності. Автономність як дидактичний феномен є сукупністю фракталів. Кожен фрактал утворюється ітераційно, сила й напрям розвитку елементів-складників кожного фрактала зумовлена гносеологічною, аксіологічною та праксеологічною валентністю. Структура автономності студента закладу вищої освіти містить чотири фрактали: полікогнітивний, інструментальний, світоглядний, коригувально-рефлексійний. Зміст кожного фрактала описується за трьома вказаними вище валентностями.

Досліджено види знань, які засвоює студент у період навчання в закладі вищої освіти. Конкретизовано, що інтеріоризація є психологічним механізмом розвитку автономності. Наголошено на тому, що автономність – це та властивість, яка активно формується саме в період здобуття освіти в закладі вищої освіти, а послуговується цією властивістю особистість протягом усього життя.

Освітня діяльність сучасного студента вищого навчального закладу розгортається в навчально-професійному та навчально-інформаційному середовищах. Встановлено, що навчально-професійне середовище – це сукупність матеріальних і просторово-предметних чинників, соціальних і морально-психологічних компонентів, інформаційно-технологічних ресурсів. У навчально-інформаційному середовищі розгортаються процеси інтеграції освітньої та самоосвітньої діяльності студента, яка охоплює чотири пласти: а) інтеграції змісту навчання; б) інтеграції форм освітньої та самоосвітньої діяльності; в) інтеграції методів і прийомів освітньої та самоосвітньої діяльності студентів; г) інтеграції індивідуально-психологічних властивостей студента (студентів) і викладача (викладачів).

3. Створено концепцію розвитку автономності студентів в умовах інтеграції освітньої та самоосвітньої діяльності. Зміст концепції втілюють п'ять концептуальних ідей:

- ідея системного комунітаризму;
- ідея контекстно-предметного навчання;
- ідея конструктивізму;
- ідея оптимізації й інтенсифікації освітнього процесу;
- ідея неперервності функційної повноти розвитку автономності студента.

Визначено закономірності розвитку автономності студентів як об'єктивно існуючі, постійні й необхідні зв'язки та взаємозалежності, що зумовлюють перебіг інтеріоризаційних процесів і забезпечують ефективність і результативність розвитку автономності студентів в умовах інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності.

У дисертаційній праці виокремлено: зовнішні загальні закономірності, пов'язані з включенням автономної діяльності студентів у загальну систему суспільних відносин і взаємовідносин (зумовленість розвитку автономності студентів станом педагогічної науки та сучасними інформаційно-технічними досягненнями; визначальний вплив процесуальних особливостей навчальної діяльності на розвиток автономності суб'єктів навчального процесу; закономірність гармонізації зовнішніх і внутрішніх чинників як запоруки ефективності розвитку автономності студентів), і внутрішні закономірності, які є властиво специфічними автономності як системотвірній визначальній характеристиці діяльності студентів (біфуркаційність змісту освітньої й самоосвітньої діяльності студента як запорука успішності формування основних показників автономності; залежність потреби студента в автономній діяльності від рівня педагогічної майстерності, загальнокультурного рівня, відповідальності й сумлінного ставлення до виконання фахових обов'язків викладача вищої школи; залежність оптимального темпу розвитку автономності від особистісного сприйняття навчально-пізнавального матеріалу та його відповідності індивідуально-психологічним особливостям розвитку студента як суб'єкта автономної навчальної діяльності).

Сформульовано спеціальні (специфічні) принципи розвитку автономності студентів в освітньому процесі закладу вищої освіти: єдності соціалізації та професіоналізації особистості в автономній діяльності; наступності станів і видів діяльності «доавтономної» – «автономної» – «позаавтономної»; свідомості автономної діяльності; професійно орієнтованої мобільності студента в автономній діяльності; гнучкості й варіативності у виборі змісту автономної діяльності.

Надано аналіз інноваційним технологіям, які застосовуються в освітньому просторі вітчизняної вищої школи, акцент зроблено на інформаційно-комунікаційних технологіях, зокрема, на тих можливостях, які відкриваються в застосуванні дистанційного та комбінованого навчання (або їх елементів) у процесі розвитку автономності студентів закладів вищої освіти.

4. Обґрунтовано, розроблено й деталізовано модель системи розвитку автономності студентів в освітньому процесі закладу вищої освіти. Теоретична модель системи розвитку автономності студентів спирається на такі основні організаційні положення: цілісність, організованість, упорядкованість (організованість означає регульованість, управління зв'язками між елементами або структурними компонентами моделі системи та її зв'язками, а упорядкованість зумовлена домінуванням суттєвих зв'язків над випадковими) та об'єктивність зв'язків (між елементами, компонентами, етапами реалізації моделі системи).

Модель системи розвитку автономності студентів складається з п'яти блоків (яким відповідають етапи технології реалізації): цілепокладання, ціннісно-орієнтаційний, діяльнісно-процесуальний, коригувальний, прогностичний. Розроблено зміст кожного етапу технології, який представлено в інформаційно-змістових характеристиках, а також деталізовано шляхи виконання конкретних дій студентами на кожному етапі (діяльнісно-процесуальні характеристики).



Модель системи розвитку автономності студентів реалізується за трьома позиціями: оптимальною, імовірнісною та критичною.

5. Виявлено, дефініційовано й деталізовано організаційно-дидактичні умови реалізації моделі системи розвитку автономності студентів в освітньому процесі вищого навчального закладу: використання механізмів дидактичного структурування змісту навчальної інформації; застосування міжпредметних зв'язків різних видів; дидактичний синтез, кореляція та стрижнезація навчальних завдань; комплементарність форм автономної та позаавтономної діяльності на ґрунті застосування ІКТ; професійний саморозвиток і самоактуалізація студентів в автономній діяльності.

6. Дібрано критерії та показники розвитку автономності студентів вищої школи, надано опис рівнів сформованості автономності за чотирма позиціями: рівень початкового розвитку (I); діяльнісного усвідомлення (II); діяльнісного пізнання (III); продуктивний (IV).

Дослідним шляхом перевірено загальну гіпотезу, а також часткові припущення про те, що імплементація моделі системи в освітній процес вищої школи на основі створення сукупності відповідних організаційно-дидактичних умов вирішально впливають на розвиток показників кожного з чотирьох фракталів автономності студентів двох експериментальних груп. Розгалужена діагностична робота, дистанційні факультативні курси «Константи автономності» та «Полікультурна освіта», спецкурс «Переклад та редагування документів», автономне створення відеопрезентацій, слайд-шоу, дистанційна допомога в навчальній діяльності, ділові ігри, завдання та вправи самооцінного спрямування сприяли формуванню показників автономності кожного з чотирьох фракталів. За допомогою методів математичної статистики визначено позитивну динаміку формування показників фракталів автономності студентів експериментальних груп.

Конкретизовано перспективні напрями подальших наукових досліджень, пов'язаних із розвитком автономності студентів (культурологічний і науково-педагогічний виміри).

Проведене дослідження не вичерпує всіх проблем, пов'язаних із формуванням і розвитком складного дидактичного феномена, яким є автономність сучасного студента. Водночас дослідження автономності переводять у новий вимір такі дидактичні проблеми й питання, як удосконалення форм навчання й форм організації навчання, урізноманітнення методів навчальної роботи та методів самопідготовки студентів тощо.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Абульханова-Славская К. А. Психология и сознание личности: (проблемы методологии, теории и исслед. реал. личности) : избр. психол. тр. Москва : Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж: МОДЭК, 1999. 216, [2] с.
2. Аверинцев С. Собрание сочинений / под ред. Н. П. Аверинцевой, К. Б. Сигова. Киев : Дух і літера, 2005. 448 с.
3. Адлер А., Якиманская И. С., Рябошпан Е. П. Изучение личности ученика в образовательном процессе / отв. ред. М. А. Ушакова. Москва : Сентябрь, [2011]. 159 с. (Библиотека журнала «Директор школы»).
4. Александрова Т. К. Понятие о самообразовании, «инструментарий» самообразования, источник информации для самостоятельных исследований. *Основы исследовательской деятельности учащихся [Текст] : спецкурс для профильного обучения. Сборник учебно-методических материалов для педагогов и учащихся старших классов образовательных учреждений / Ломоносовская гимназия. Санкт-Петербург, 2005. С. 140–145.*
5. Александрова Т. К. Основы исследовательской деятельности : элективный курс / Сост. Т. К. Александрова, В. Е. Андреев и др. Санкт-Петербург : Амфора. ТИД Амфора, 2012. 272 с.
6. Алексюк А. М., Аюрзанайн А. А., Підкасистий П. І., Козаков В. А. та ін. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання : навч. посіб. Київ : ІСДО, 1993. 336 с.
7. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія. Київ : Либідь, 1998. 560 с.
8. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания: избр. психол. тр. / ред. А. А. Бодалев ; Академия педагогических и социальных наук, Моск. психол.-соц. ин-т. Москва: [б.в.]; Воронеж: [б.в.], 1996. 384 с. (Психологи отечества: избранные психологические труды: в 70 т.).
9. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. 3-е изд. Санкт-Петербург : ПИТЕР, 2001. 282 с. : ил.

10. Андреев А. А. Педагогика высшей школы (новый курс). Москва, 2002. 264 с.
11. Андреев А. А. Дидактические основы дистанционного обучения в высших учебных заведениях: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Москва, 1999. 289 с.
12. Андреев В. И. О структуре экспериментально-исследовательских заданий, обладающих развивающими функциями для малых групп учащихся. *Новые исследования в педагогических науках*. Москва, 1975. Вып. 2. С. 11–13.
13. Андреев В. И. Пути оптимизации функций контроля и самоконтроля в выполнении учащимися экспериментально-исследовательских заданий. *Совершенствование процесса обучения физике в средней школе*. Челябинск, 1978. С. 24–31.
14. Андреева Г. М. Социальная психология. Москва : Аспект Пресс, 1998. 376 с.
15. Андрієвська В. В. Особливості комунікативної компетентності психолога: комунікативна компетентність як мультидискурсивний утвір. Методологічні проблеми трансформації комунікативної компетентності психолога в інформаційному суспільстві : монографія / за ред. В. В. Андрієвської. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. – 230 с.
16. Андрущенко В. П., Губерський Л. В. Філософія як теорія та методологія розвитку освіти. Київ : Основа, 2008. 516 с.
17. Анисимов А. М. Работа в системе дистанционного обучения Moodle : учеб. пособие. Харьков : ХНАГХ, 2009. 292 с.
18. Анненкова І. Моніторинг якості освіти у ВНЗ [Електронний ресурс] / Анненкова І. П. – Режим доступу : <http://e-learning.onu.edu.ua/stati/pedagog-ka-visho-shkoli/an-nkova-p-montoring-jakost-osv-ti-u-vnz.html>
19. Антология педагогической мысли Украинской ССР / сост. Н. П. Калениченко. Москва : Педагогика, 1988. 635 с.
20. Антропов В. А., Шаталова Н. И. Организация самостоятельной

работы студентов. Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. ун-т путей сообщения, 2000. 76 с.

21. Арестова О. Н. Мотивационное и перспективное целеполагание в мыслительной деятельности. *Вестник МГУ. Серия «Психология»*. 1999. № 3. 1999. С. 16–24.

22. Арістотель. Політика. *Історія зарубіжної педагогіки* : хрестоматія / уклад. Є. Коваленко, Н. Белкіна. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. С. 39–47.

23. Артемова Л. В. Педагогіка і методика вищої школи : навч.-метод. посібник. Київ : Кондор, 2008. 272 с.

24. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы : учеб.-метод. пособие. Москва : Высшая школа, 1980. 368 с.

25. Аршинов В. И. Синергетика как феномен постнеклассической науки. URL: <http://spkurdyumov.ru/what/sinergetika-kak-fenomen-postneklassicheskoy-nauki/> (дата звернення: 05.12.2017).

26. Астафьева О. Н. Синергетический подход к исследованию социокультурных процес сов: возможности и пределы : монография. Москва : Издательство МГИДА, 2002. 295 с.

27. Атанасян С. Л. Формирование информационной образовательной среды педагогического вуза : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Москва, 2009. 49 с.

28. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / [сост. М. Ю. Бабанский ; авт. вступ. ст. Г. Н. Филонов и др.]; АПН СССР. Москва : Педагогика, 1989. 558, [2] с.

29. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: (методические основы). Москва : Просвещение, 1982. 192 с.

30. Бабанский Ю. К., Поташник М. М. Оптимизация педагогического процесса : (в вопр. и ответах). 2-е изд., перераб. и доп. Киев : Рад. шк., 1984. 287 с.

31. Бакум З. П. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх дизайнерів одягу / З. П. Бакум, Л. В. Саприкіна. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка*. 2014. № 1. С. 44–49.
32. Балл Г. А., Бургин М. С. Анализ психологического воздействия и его педагогическое значение. *Вопросы психологии*. 1994. № 4. С. 56–66.
33. Балл Г. О. Духовність професіонала і педагогічне сприяння її становленню: орієнтири психологічного аналізу. *Професійна освіта: педагогіка і психологія: укр.-польськ. щорічник / за ред. Т. Левовицького, І. Зязюна, І. Вільш, Н. Ничкало*. Київ, 2000. С. 217–232.
34. Балл Г. О. Психологічні аспекти гуманізації освіти: [книга для вчителя]. Київ; Рівне : Ліста-М, 1996. 168 с.
35. Балл Г. О. Сучасний гуманізм і освіта: соціально-філософські та психолого–педагогічні аспекти. Рівне : Ліста-М, 2003. 128 с.
36. Бандура А. Теория социального научения: пер.с англ. СПб. : Евразия, 2000. 320 с. Библиогр.: С. 293–316.
37. Барановская Т. А. Формирование самоконтроля в учебной деятельности студентов : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13. Москва, 1989. 184 с.
38. Баранцев Р. Г. Синергетика в современном естествознании. *Синергетика: от прошлого к будущему*. 2-е изд., доп. М. : Едиториал УРСС, 2003. 144 с.
39. Батракова С. Н. Активность преподавателя вуза как ведущий фактор формирования профессиональных ценностей. *Активность личности в обучении (психолого-педагогический аспект)*. Москва : НИИВШ, 1986. С. 162–170.
40. Баханов К. О. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі : монографія. Запоріжжя : Просвіта, 2000. 328 с.
41. Белугина Е. В. Исследование внешнего «Я»-личности в контексте психологии общения. *Психологический вестник РГУ*. Ростов н/Д : Изд-во

РГУ, 1999. Вып. 4. С. 293–298.

42. Белугина Е. В. Отношение к своему внешнему облику в период середины жизни: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Ростов-на-Дону, 2003. 199 с.

43. Бергсон А. Творча еволюція : пер. з французької. Київ : Вид-во Жупанського, 2010. 315 с.

44. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. Москва : Прогресс, 1986. 421 с.

45. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. Москва, 1995. 412 с.

46. Бестужев-Лада И. В. Экспертный сценарно-прогностический мониторинг: опыт и результаты : [Сб. ст.] / Рос. акад. наук. Ин-т социологии; [Отв. ред. Бестужев-Лада И.В.]. Москва : [б. и.]. Вып. 1. 1996. 74 с.

47. Бех І. Психологічні джерела виховної майстерності. Київ : Академвидав, 2009. 248 с.

48. Биков В. Ю., Руденко В. Д. Системи управління інформаційними базами даних в освіті [Текст] : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : [б.в.], 1996. 287 с.

49. Бим-Бад Б. М., Петровский А. В. Образование в контексте социализации. *Педагогика*. 1996. № 2. С. 2–9.

50. Біфуркація. URL: <http://gorodenok.com/біфуркація-що-таке-біфуркація/> (дата звернення: 20.07.17).

51. Бобрышов С. В. Методология историко-педагогического исследования педагогического знания: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Ставрополь, 2006. 447 с.

52. Богомолов А. Н. Виртуальная среда обучения: к характеристике понятия. *Вестник ЦМО МГУ. Филология. Культурология. Педагогика. Методика*. 2013. № 3. С. 28–34.

53. Богоявленская Д. Б. Метод исследования уровней интеллектуальной активности. *Вопросы психологии*. 1971. № 1. С. 144–146.

54. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Москва [и др.]: Питер, 2008. 398 с.: ил., портр., табл.
55. Бойко Н. О. Дидактичні умови формування пізнавального інтересу у школярів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Харків, 1999.
56. Болюбаш Я. Я. Організація навчального (освітнього) процесу у вищих закладах освіти: навч. посіб. [для слухачів закл. підвищ. кваліфікації системи вищої освіти]. Київ : КОМПАС, 1997. 64 с.
57. Бондар В. Дидактика: ефективні технології навчання студентів. Київ : Вересень, 1996. 129 с.
58. Бондар С. Компетентність особистості інтегрований компонент навчальних досягнень учнів. *Біологія і хімія в школі*. 2003. № 2. С.8–9.
59. Бондаревская Е. В. Методологические проблемы проектирования педагогического образования университетского типа. *Славянская педагогическая культура*. 2011. № 10. С. 3–11.
60. Борисенко Ю., Гвильдис Е. Профессионально-нравственная культура студента и роль куратора в её формировании. *Коллегиум*. 2007. № 4. С. 11–35.
61. Боришевський М. Й. Особистість у вимірах самосвідомості : монографія. Київ : Еллада, 2012. – 608 с.
62. Брокгауз. Философия: Концепции, мыслители, понятия. СПб., 2010. С. 225–226.
63. Брунер Дж. Стратегии приема информации при образовании понятий. *Познавательные психические процессы / сост. и общ. ред. А. Г. Маклакова*. СПб : Питер, 2001. С. 408–415.
64. Брушлинский А. В. О формировании психического. *Психология формирования и развития личности / под ред. Л. И. Анцыферовой*. Москва, 1981. С. 106–126.
65. Бугрименко А. Г. Внутренняя и внешняя учебная мотивация у студентов педагогического вуза. *Психология в вузе*. 2006. № 3. С. 15–27.
66. Буланова-Топоркова М. В. Педагогика и психология высшей



школы. Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. 342 с.

67. Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика: Учебник для вузов. СПб. : Питер, 2006. 351 с: ил. – (Серия «Учебник нового века»).

68. Буряк В. К. Эргономические основы учебного процесса в высшей школе. Кривой Рог, 1993. 139 с.

69. Буряк В. К., Бугрій О. В. Формування в учнів узагальнених пізнавальних умінь. *Рідна школа*. 1993. № 2. С. 31–34.

70. Вадурина Е. Н. Психологическая готовность педагогов к обучению в условиях непрерывного профессионального образования: автореф. ... канд. пед. наук: 19.00.07. Ярославль, 2013. 25 с.

71. Вазина К. Я. Природно-рефлексивная технология саморазвития человека. Москва : Изд-во Мос. гос. ун-т печати, 2000. 250 с.

72. Валлерстайн И. Анализ мировых систем и ситуация в современном мире / Пер с англ. П. М. Кудюкина под общей ред. Б. Ю. Кагарлицкого. СПб. : Университетская книга, 2001.

73. Вахрушева Т. Ю. Інтерактивні технології навчання як засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. *Нові технології навчання* : наук.-метод. зб. / Ін-т інновац. технологій і змісту освіти МОН України. [Київ], 2007. Вип. 47. С. 64–69. Бібліогр.: 32 назви.

74. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ : Ірпінь : ВТФ Перун, 2003. 1440 с.

75. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. Москва : Высш. школа, 1991. 207 с.

76. Вербицкий А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. Москва : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. 75 с.

77. Вербицкий А. А. Психолого-педагогические особенности контекстного обучения. Москва : Знание, 1987. 110 с.

78. Вергасов К. М. Проблемное обучение в высшей школе. Киев : Вища шк., 1997. 94 с.

79. Вернадский В. Научная мысль как планетарное явление. URL: <http://www.vernadsky.ru/vernadsky/electronic-library/>
80. Вершинина Н. А. Структура педагогики: Методология исследования: монография. СПб. : ООО Изд-во «Лема», 2008. 313 с.
81. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : навч. посібник. Київ : Знання, 2008. 566 с.
82. Вишневський О. Український виховний ідеал і національний характер (витоки, деформації і сучасні виклики). Вступ до системного дослідження. Дрогобич 2010. 159 с.
83. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : підруч. за модул.-рейтинг. системою навчання для студ. магістратури. Київ : Центр навч. л-ри, 2006. 384 с.
84. Вознюк О. В. Синергетичний підхід як метод аналізу розвитку науково-педагогічної думки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Житомир, 2009. 21 с.
85. Волинка Г. І. Вибране [за ред. В. П. Андрущенко та ін.]; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. 540 с.
86. Волков Ю. Г., Добреньков В. И., Кадария Ф. Д. Социология молодежи / под ред. Ю. Г. Волкова. Ростов–на–Дону : Феникс, 2001. 576 с.
87. Волкова Н. П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Видавничий центр «Академія», 2003. 576 с.
88. Воронець Л. П. Дидактичні основи формування навчального (освітнього) курсу у вищих закладах освіти III–IV рівнів акредитації: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. Кривий Ріг, 2009. 20 с.
89. Воронець Л. П., Сергієнко В. А. Критерії оцінювання знань і вмінь студентів вищих аграрних закладів освіти з дисциплін комп'ютерного циклу. *Педагогічні науки: зб. наук. пр. Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка*. Ч. 3. Суми, 2008. С. 301–313.
90. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под. ред.

В. В. Давыдова. Москва : Педагогика, 1991. 480 с.

91. Вяткин Л. Г. Методика диагностики уровня обученности учащихся. *Диагностика способностей и личностных черт учащихся в учебной деятельности* / ред. В. Д. Шадриков. Саратов, 1989. С. 98–108.

92. Габай Т. В. Учебная деятельность и ее средства. Москва : МГУ, 1988. 256 с.

93. Гадамер Г.-Х. Истина и метод: основы философской герменевтики. Москва : Прогресс, 1988. 699 с.

94. Галузинський В. М., Євтух М. Б. Основи педагогіки і психології вищої школи в Україні. Київ : YNEA, 1995. 168 с.

95. Галян І. М. Психодіагностика: навч. посіб. Київ : Академвидав, 2011. 464 с.

96. Галятовський І. Ключ розуміння. Київ : Наук. думка, 1985. 445 с.

97. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. *Хрестоматия по психологии: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов* / под ред. А. В. Петровского. Сост. и авт. введ. очерков В. В. Мироненко. Москва, 1997. С. 400–424.

98. Гамезо М. В., Петрова Е. А., Орлова Л. М. Возрастная и педагогическая психология : учеб. пособие для студентов. Москва : Пед. о-во России, 2003. 512 с.

99. Ганелин Ш. И. Дидактический принцип сознательности. Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961 г. 224 с.

100. Гарунов М. Г. Исследования по проблемам активизации самостоятельной работы студентов в вузах страны [подгот. канд. пед. наук М. Г. Гарунов]. Москва : НИИВШ, 1976. 52 с.

101. Гегель Г. В. Ф. Наука логики. *Собрание сочинений*: в 3 т. Т. 2. Москва, 1971. 248 с.

102. Гераклит Эфесский: все наследие: на языках оригинала и в русс. пер.: крат. изд. / подгот. С. Н. Муравьев. Москва : ООО «Ад Маргинем Пресс», 2012. 416 с.

103. Герасимов Д. Н. Соотношение ценности и смысла: гносеологический аспект: дис. ... канд. филос. наук. Уфа, 2011. 199 с.
104. Герасимова О. І. Формування рефлексивних умінь студентів педагогічного університету в процесі навчання філологічних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. Київ, 2014. 220 с.
105. Гершунский Б. С. Дидактическая прогностика. Киев : Вища шк., 1979. 240 с.
106. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. Москва : Школа–Пресс, 1995. 447 с.
107. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта. *Психология мышления*. Москва, 1965. С. 433–456.
108. Гізель І. Вибрані твори / пер. Симчич М., Кисельов Р., Стратій Я. Львів: Свічадо, 2009. 358 с.
109. Гладир А. І., Зачепа Н. В., Мотруніч О. О. Системи дистанційного навчання – огляд програмних платформ. *Електромеханічні та енергетичні системи, методи моделювання та оптимізації* : зб. наук. пр. X Міжнар. наук.-техн. конф. молодих учених і спеціалістів, Кременчук, 28–29 берез. 2012 р. Кременчук, 2012. С. 43–44.
110. Глинский Б. А., Баксанский О. Е. Методология науки: когнитивный анализ : учеб. пособие. Москва : Альтекс, 2001. 187 с.
111. Глинский Б. А., Грязнов Б. С., Дынин Б. С., Никитин Е. П. Моделирование как метод научного исследования: (гносеологический анализ). Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1965. 248 с.
112. Годфруа Ж. Что такое психология: В 2-х т. : пер. с франц. Москва : Мир, 1992. – 496 с., илл.
113. Голант Е. Я. Методы обучения в советской школе. Москва : Учпедгиз, 1957. 151 с.
114. Гоноболин Ф. Н. Книга об учителе. Москва : Просвещение, 1965. 260 с.
115. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ :

Либідь, 1997. 376 с.

116. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям. Київ, 1995. 45 с.

117. Горденко Н. В. Формирование академических компетенций у студентов вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ставрополь, 2006. 169 с.

118. Гриньова В. М. Про співвідношення понять «професіоналізм», «професійна культура», «професійна компетентність», «професійна підготовка». *Педагогіка та психологія*. 2014. Вип. 45. С. 74–84.

119. Громцева А. К. Самообразование старшеклассников общеобразовательной школы : метод. пособие. Ленинград : [ЛГПИ], 1974. 119 с.

120. Громцева А. К. Формирование у школьников готовности к самообразованию: [учеб. пособие по спецкурсу для пед. ин-тов]. Москва : Просвещение, 1983. 144 с.

121. Гузій Н. В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2007. 577 с.

122. Гулак-Артемівський П. Історія української літератури: Перші десятиліття: Підручник за ред. П. Хропка. Київ : Либідь, 1992.

123. Гусак П. М. Технологія засвоєння студентами дидактичної теорії : монографія. Луцьк : Вид-во Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 1996. 115 с.

124. Густова Е. П. Ускоренное восполнение базового языкового уровня в процессе обучения иностранному языку студентов неязыкового вуза: английский язык: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Нижний Новгород, 2010. 261 с.

125. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального исследования. Москва : Педагогика, 1986. 240 с.

126. Давыдова Г. А. Рефлексивный диалог в образовательном процессе вуза: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Москва, 2009. 521 с.
127. Данилов А. М. Умственное воспитание *Педагогическая энциклопедия* / под ред. И. А. Каирова. Т.4. Москва, 1968. С. 364–371.
128. Данилов М. А. Теоретические основы и методы фундаментальных педагогических исследований. Москва, 1972. 96 с.
129. Данилов Ю. А. Роль и место синергетики в современной науке. *Онтология и эпистемология синергетики*. Москва, 1997. С. 7–13.
130. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределенность. *Педагогика*. 2003. № 4. С. 21–31.
131. Делокаров К. Х. Эволюция базовых смыслов современной цивилизации. *Синергетическая парадигма. Социальная синергетика*. Москва, 2009. С. 29.
132. Демченко О. Загальнопрофесійні функції самоорганізації педагога. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2012. № 5(2). С. 34–40.
133. Державний стандарт вищої професійної освіти України. *Відомості Верховної Ради України*. 1996. № 21. С. 253–279.
134. Джеймс У. Мышление. *Познавательные психические процессы* / сост. и общ. ред. А. Г. Маклакова. Санкт-Петербург, 2001. С. 396–408.
135. Джонсон Д., Джонсон Р., Джонсон-Холубек Э. Методы обучения. Обучение в сотрудничестве. Санкт-Петербург : Экономическая школа, 2001. 256 с.
136. Джуринский А. Н. История педагогики : учебное пособие для студ. педвузов. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 432 с.
137. Дидактика современной школы / Кобзарь Б. С., Кумарина Г. Ф., Кусый Ю. А. и др.; под ред. В. А. Онищука. Киев : Рад. шк., 1987. 351 с.
138. Дидактика средней школы: некоторые проблемы современной дидактики : учеб. пособие для слушателей ФПК директоров общеобразоват. школ в качестве пособия по спецкурсу для студентов пед. ин-тов / под. ред. М. Н. Скаткина. 2-е изд. перераб. и доп. Москва : Просвещение, 1982. 319 с.

139. Дильтей В. Построение исторического мира в науках о духе. *Собрание сочинений*: в 6 т. Т. 3. Москва, 2004. С. 10–413.
140. Дмитренко Т. А. Профессионально-ориентированные технологии обучения в системе высшего педагогического образования : монография. Москва : МПГУ, 2000. 131 с.
141. Добронравова И. С. Синергетика: становление нелинейного мышления : монография. Киев : Либідь, 1990. 147 с.
142. Доброскок І. І. Теорія і практика організації навчальної (освітньої) діяльності майбутніх соціальних педагогів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.09. Кривий Ріг, 2011. 36 с.
143. Доброскок І. І. Інноваційні педагогічні технології: теорія та практика використання у вищій школі : монографія. Переяслав–Хмельницький : Видавництво Карпук С. В., 2008. 284 с.
144. Доброскок І. І. Організація самостійної роботи магістрів соціальної педагогіки у процесі їхньої фахової підготовки. *Рідна школа*. 2010. № 1–2. С. 42–44. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh\\_2010\\_1-2\\_12](http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2010_1-2_12)
145. Дорохіна І. В. Дидактичні засади формування індивідуально-особистісного стилю пізнавальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. Кривий Ріг, 2012. 235 с.
146. Дружинин В. Н. Психологическая диагностика способностей: теоретические основы: [в 2 ч.]. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1990. Ч. 1. 137, [2] с.
147. Дружинин В. Н. Психологическая диагностика способностей: теоретические основы: [в 2 ч.]. Ч. 2. Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 1990. С. 139–292, [2] с.
148. Дубасенюк О. А. Інноваційні освітні технології та методики в системі професійно-педагогічної підготовки. *Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики*: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Я. Франка, 2009. С. 14–37.

149. Дьюї Дж. Досвід і освіта. *Історія зарубіжної педагогіки*: хрестоматія / уклад. Є. Коваленко, Н. Белкіна. Київ, 2006. С. 463–483.
150. Дьюї Дж. Школа і суспільство. *Історія зарубіжної педагогіки*: хрестоматія / уклад. Є. Коваленко, Н. Белкіна. Київ, 2008. С. 449–463.
151. Елканов С. Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя. Москва : Просвещение, 1989. 189 с.
152. Есипов Б. Самостоятельная работа учащихся на уроках. Москва : Педагогика, 1961. 178 с.
153. Ефремов И. И. Понятие авторитета в семантическом поле. Типология и классификация. *Вопросы философии*. 2005. № 1. С. 17–22.
154. Єлізарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. Санкт-Петербург : Каро, 2005. 352 с.
155. Жалдак М. И. Система подготовки учителя к использованию информационной технологии в учебном процессе: дис. в форме научного доклада / Академия пед. наук СССР; НИИ содержания и методов обучения. Москва, 1989. 48 с.
156. Жарова Л. В. Учить самостоятельности : кн. для учителя. Москва : Просвещение, 1993. 203, [2] с.
157. Желанова В. В. Контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів: теорія і технологія : монографія. Луганськ : ДЗ «ЛНУ ім. Тараса Шевченка», 2013. 482 с.
158. Желанова В. В. Развитие профессиональной готовности учителя начальных классов к педагогическому общению с учащимися: дис... канд. психол. наук: 19.00.13. Москва, 1994. 186 л.
159. Желанова В. В. Концептуальні засади формування смислової сфери майбутнього педагога у ВНЗ. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2014. Вип. 37. С. 193–198.
160. Желанова В. В. Розвиток рефлексивної компетентності та суб'єктності як ознак обдарованої особистості майбутнього педагога у ВНЗ.



*Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки.* 2017. Вип. 2. С. 118–122.

161. Желанова В. В. Педагогічний інструментарій технології контекстного навчання. *Педагогічний альманах.* 2014. Вип. 24. С. 28–34.

162. Железнякова О. М. Феномен дополнительности в научно-педагогическом знании: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Ульяновск, 2008. 41 с.

163. Жила С. О. Теорія і практика вивчення української літератури у взаємозв'язках із різними видами мистецтв у старших класах загальноосвітньої школи: дис... д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ, 2004. 465 арк.

164. Забужко О. Філософія української ідеї та європейський контекст: франківський період. Київ : Факт, 2006. 156 с.

165. Загвязинский В. И. Теория и практика проблемного обучения в высшей школе. *Интенсификация учебного процесса.* Челябинск, 1982. С. 4–16.

166. Закономірність *Словник української мови* : академічний тлумачний словник. URL: <http://sum.in.ua/s/zakonomirnistj> (дата звернення: 10.06.17).

167. Занков Л. Д. Дидактика и жизнь. Москва : Просвещение, 1968. 176 с.

168. Засеева Л. Т. Компетентностный подход в философии образования: автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.08. Ростов-на-Дону, 2011. 21 с.

169. Заскалета С. Г. Організація самостійної пізнавальної діяльності студентів сільськогосподарського інституту (за матеріалами вивчення іноземних мов): дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2000. 187 арк.

170. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании : учеб. пособие. Москва : Издат. центр «Академия», 2003. 192 с.

171. Зеньковский В. В. Об образе Божием в человеке. *Вопросы философии.* 2003. № 1. С. 24–45.

172. Зимин С. М. Производство и воспроизводство знаний: когнитивно-антропологический аспект: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.01. Саратов, 2004. 18 с.
173. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. Москва : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
174. Знание. *Брокгауз. Философия. Концепции, мыслители, понятия*: справ. изд. / общ. ред. О. А. Коваль. Санкт-Петербург, 2010. С. 122–123.
175. Зязюн І. А. Гуманістична стратегія теорії і практики навчального (освітнього) процесу. *Рідна школа*. 2000. № 8. С. 8–12.
176. Зязюн І. А. Свобода особистості в межах освітньої системи. *Известия Международной славянской академии образования им. Я. А. Коменского*. 2007. № 5. С. 24–33.
177. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции. Москва : Просвещение, 1991. 274 с.
178. Изборник. Сборник произведений литературы древней Руси / уклад. Л. Дмитриева, Д. Лихачев. Москва : Худож. лит., 1969. 800 с.
179. Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий. Санкт-Петербург : Питер, 2011. 703 с.
180. Ильина Т. А. Педагогика: Курс лекцій : учеб. пособие [для студентов пед. ин-тов]. Москва : Просвещение, 1984. – 496 с.
181. Ильина Т. А. Структурно-системный подход в обучении. Москва : Знание, 1972. Вып. 1, 2, 3. 72 с.
182. Ильясов И. И. Структура процесса учения. Москва : Изд-во МГУ, 1986. 198 с.
183. Иоганзен Б. Г. Педагогическая деятельность и научная организация труда. Томск : Томск. ун-т, 1973. 61 с.
184. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. / [Пискунов А. И., Вендровская Р. Б.,

Кларин В. М. и др.]; под ред. А. И. Пискунова. Москва : ТЦ Сфера, 2001. 512 с.

185. Ительсон Л. Б. Психологические основы обучения. Москва : Знание, 1972. Вып. I. Эмпирическое и теоретическое мышление. 59 с.

186. Інтеріоризація: визначення «Філософський словник» / за ред. В. І. Шинкарука. – 2. вид., перероб. і доп. Київ : Голов. ред. УРЕ, 1986. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Інтеріоризація> (дата звернення: 21.05.17).

187. Кабанова-Меллер Е. Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. Москва : Просвещение, 1968. 288 с.

188. Каган М. С. Глобализация культурных процессов: становление диалогического мышления. *Глобализация: синергетический подход*. Москва, 2002. С. 373–385.

189. Кадемія М. Ю., Козяр М. М., Рак Т. Є. Інформаційно-комунікаційні технології навчання: словник-глосарій. Львів : СПОЛОМ, 2011. 327 с.

190. Казарицкая Т. А. Формирование автономности взрослого обучающегося в рамках постдипломного лингвистического образования. *Труды МГЛУ*. Москва, 2001. С. 159–169.

191. Каиров И. А. (ред.). Педагогика. Учебное пособие для педагогических ВУЗов. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Учпедгиз, 1948. 464 с.

192. Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости / Науч.-исслед. ин-т общей и пед. психологии АПН СССР. Москва : Педагогика, 1981. 200 с.

193. Кант И. Критика чистого разума. Москва : Мысль, 1994. 574 с.

194. Капица С. П., Курдюмов С. П., Малинецкий Г. Г. Синергетика и прогнозы будущего : монография. Москва : Эдиториал УРСС, 1997. 288 с.

195. Капрара Дж., Сервон Д. Психология личности / [пер. с англ. В. Белоусов]. Москва : Питер, 2003. 638 с.: ил.

196. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / под ред. А. М. Арсеньева. Москва : Педагогика, 1982. 704 с.
197. Карпинська Л. О. Формування професійної майстерності майбутніх учителів у системі вищої педагогічної освіти Канади: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Одеса, 2005. 225 арк.
198. Картрайт Д. Групповая динамика: исследование и теория / Д. Картрайт, А. Зандер. Москва : ОЛМА–ПРЕСС, 2004. 471 с.
199. Кассирер Э. Философия просвещения. Москва : Рос. полит. энцикл., 2004. 400 с.
200. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура. URL : [https://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Polit/kastel/index.php/](https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Polit/kastel/index.php/)
201. Квіт С. Інноваційність як норма освітніх реформ. URL: <http://kvit.ukma.edu.ua/2011/04/інноваційність-як-норма-освітніх-реф/>
202. Квітка-Основ'яненко Г. Ф. Твори у восьми томах. Київ : Дніпро, 1968–1970.
203. Кей Эллиен. Век ребенка / Пер. с нем. Е. Залого и В. Шахно; Под ред. и с предисл. Ю. И. Айхенвальда. Москва : Д. М. Ефимов, 1905. 295 с.
204. Келли Дж. Психология личности. Теория личных конструктов. Санкт-Петербург, Речь, 2000. 249 с.
205. Кирсанов А. О. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема. Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1982. 224 с.
206. Клинберг Л. Проблемы теории обучения. Москва : Педагогика, 1984. 380 с.
207. Клустер Д. Что такое критическое мышление. *Критическое мышление и новые виды грамотности*. Москва, 2005. С. 5–13.
208. Ключевский В. О. Сочинения в 9 тт. Т. 9 «*Материалы разных лет*». Москва : «Мысль», 1991.
209. Князян М. О. Навчально-дослідницька діяльність студентів як засіб актуалізації професійно значущих знань (на базі вивчення іноземних мов): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Одеса, 1998. 18 с.

210. Князян М. О. Система формування самостійно-дослідницької діяльності студентів. Ізмаїл : Сміл, 2006. 224 с.
211. Кобыляцкий И. И. Педагогика высшей школы. Київ : Вища шк., 1978. 286 с.
212. Коваленко О. А. Теоретичні і методичні основи навчання академічно обдарованих учнів початкової школи: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.09. Кривий Ріг, 2011.
213. Ковальчук В. І. Вплив глобалізаційних процесів на освітню систему. *Професійний розвиток та управління людськими ресурсами в системі післядипломної педагогічної освіти в контексті трансформації освіти України*: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф., (Київ, 28 жовт. 2016 р.) / за заг.ред. В. В. Олійника. Київ, 2016. С. 367–370.
214. Ковальчук В. І. ІКТ-компетентність учителя у нормативно-правовому полі. *Розвиток ІКТ-компетентності вчителя в системі післядипломної освіти* : метод. посіб. Київ, 2013. С. 6–11.
215. Ковальчук В. І. Інноваційні підходи до організації навчального (освітнього) процесу. [2-е вид., доп. і перероб.]. Київ : Шкіл. світ, 2011. 128 с.
216. Ковальчук В. І., Ніколаєнко С. М., Шинкарук В. Д., Кочарян А. Б. Використання Big Data в освітньому процесі сучасного університету. *Інформаційні технології і засоби навчання*. Київ, 2017. С. 240–253.
217. Ковтунова Д. В. Особенности социального субъекта в контексте теории самоорганизации общественных систем: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11. Таганрог, 2013. 164 с. URL: <http://www.dissercat.com/content/osobennosti-sotsialnogo-subekta-v-kontekste-teorii-samoorganizatsii>
218. Коган Л. Н. Человек и его судьба. Москва : Мысль, 1988. 283, [2] с.
219. Коган Л. Н. Цель и смысл жизни человека. Москва : Мысль, 1984. 252 с.

220. Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. Санкт-Петербург : СПб ГУПМ, 1999. 242 с.
221. Комар О. А. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Черкаси, 2011. 512 с.
222. Коменський Я. А. Велика дидактика. *Історія зарубіжної педагогіки*: хрестоматія / уклад. Є. Коваленко, Н. Белкіна. Умань, 2006. С. 101–185.
223. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики : монографія /Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін.; [під заг ред. О. В. Овчарук]. Київ : К. І. С., 2004. 112 с.
224. Конаржевский Ю. А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой. Москва : Педагогика, 1986. 143, [2] с.
225. Кондрашова Л. В. Индивидуальная работа студентов по педагогическим дисциплинам. Кривой Рог : [б.в.], 1995. 155 с.
226. Кондрашова Л. В. Педагогика высшей школы: проблемы, поиски, решения: [моногр. очерк]. Кривой Рог, 2014. 393 с.
227. Коновець С. В. Теоретичні і методичні основи творчого розвитку майбутніх учителів образотворчого мистецтва у вищих навчальних закладах: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2012. 471 с.
228. Конфуций. Беседы и суждения Конфуция / [сост., подгот. текста, примеч. и общ. ред. Р. В. Грищенко]. Санкт-Петербург : Кристалл, 1999. 1119 с.
229. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні. URL: <http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html> (дата звернення 11.11.2018)
230. Корнетов Г. Б. Всемирная история педагогики: цивилизационный подход. *Педагогика*. 1995. № 3. С. 23–29.

231. Коряковцева Н. Ф. Автономия учащегося в учебной деятельности по овладению иностранным языком как образовательная цель. *Иностранные языки в школе*. 2001. № 1. С. 9–14.

232. Костікова І. І. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов засобами інформаційно-комунікаційних технологій: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04. Харків, 2009. 34 с.

233. Костюк Г. С. Учебно-воспитательный процесс и психическое развитие личности / под ред. Л. Н. Проколиенко; сост. В. В. Андриевская, Г. А. Балл, А. Т. Губко, Е. В. Проскура. Киев : Рад. шк., 1989. 608 с.

234. Кошманова Т. С. Розвиток педагогічної освіти у США (1960 – 2000 рр.): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2002. 589 арк.

235. Кравченко И. И. Социальная детерминация сознания человека. *Современная наука: познание человека*. Москва, 1988. С. 49–61.

236. Краевский В. Проблемы научного обоснования обучения (методологический анализ). Москва : Педагогика, 1977. 264 с.

237. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. Київ : Грамота, 2005. 447 с.

238. Кремень В. Г. Трансформації особистості в освітньому просторі сучасної цивілізації. *Психолого-педагогічні засади розвитку особистості в освітньому просторі: матеріали методол. семінару Акад. пед. наук України*, (м. Київ, 19 берез. 2008 р.). Київ, 2008. С. 11–18.

239. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. Філософія людини і освіта: [монографія]. [3–тє вид.]. Київ : Леся, 2012. 523 с. (Філософія освіти: пошук пріоритетів: у 7 кн.; кн. 2).

240. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору : монографія. Київ : Пед. думка, 2009. 520 с. Бібліогр.: с. 504–511.

241. Кремень В. Г. Філософія національної ідеї: Людина. Освіта. Соціум. Київ : Грамота, 2007. 576 с.

242. Кремень В. Г. Філософія освіти: еліта й інтелігенція. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*: зб. наук. пр. Харків, 2008. Вип. 17. С. 3–9.
243. Кремень В. Г., Ільїн В. В. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму. Київ : Пед. думка, 2012. 368 с.
244. Кремень В. Раціональність як діяльнісний феномен школяра. *Рідна школа*. 1999. № 4. С. 24–27.
245. Кремень В. Г. Освіта і наука України. Шляхи модернізації. (Факти, роздуми, перспективи). Київ : Грамота, 2003. 216 с.
246. Кріль М. Срезневський Ізмаїл Іванович. *Довідник з історії України*. Київ, 2002. С. 814–815.
247. Крутецкий В. А. Основы педагогической психологии. Москва : Просвещение, 1972. 255 с.
248. Крутецкий В. А., Балбасова Е. Г. Педагогические способности, их структура, диагностика, условия формирования и развития. Москва : Прометей, 1991. 112 с.
249. Куайн У. В. О. С точки зрения логики: 9 логико-философских очерков / пер. с англ. В. А. Ладова и В. А. Суровцева; под общ. ред. В. А. Суровцева. Москва : Канон+РООИ «Реабилитация», 2010. 272 с.
250. Куайн У. В. О. Слово и объект. Москва : Праксис, 2000. 386 с.
251. Куайн У. В. О. Онтологическая относительность. URL : <http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/4782> (дата звернення 12.01.2019).
252. Кудрявцев Т. В. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. Москва : Знание, 1991. 90 с.
253. Кузьменко В. В. Формування наукової картини світу учнів: від витоків до сьогодення : монографія. Херсон : РІПО, 2007. 600 с.
254. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности. Ленинград : Изд-во Ленингр. ун-та, 1970. 114 с.
255. Кузьмина Н. В. Основы вузовской педагогики. Ленинград : ЛГУ, 1972. 184 с.



256. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. Москва : Высш. шк., 1989. 156 с.
257. Кузьмина Н. В., Реан А. А. Профессионализм педагогической деятельности. Санкт-Петербург; Рыбинск: [Б. и.], 1993. 54 с.
258. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Знання, 2005. 486 с.
259. Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г. С. Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся. Москва : Педагогика, 1971. 111 с.
260. Кульневич С. В. Теоретические основы содержания самоорганизуемой воспитательной деятельности: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. Ростов н/Д, 1997. 441 с.
261. Куписевич Ч. Основы общей дидактики. Москва : Высшая школа, 1986. 368 с.
262. Куракин А. Т., Новикова Л. И. О системном подходе в исследовании педагогических явлений : Тезисы доклада. Москва, 1969. 29 с.
263. Курдюмов С. Я., Малинецкий Т. Г. Синергетика: теория самоорганизации. Идеи, методы, перспективы : монография. Москва : Знание, 1983. 48 с.
264. Курлянд З. Н., Хмельюк Р. І., Семенова А. В. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / ред. З. Н. Курлянд. [3-тє вид., перероб. і доп.]. Київ : Знання, 2007. 495 с.
265. Кустовський С. М. Дидактичні умови організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх економістів у вищих навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2005. 259 арк.
266. Кучер З. С. Організація самостійної роботи майбутніх учителів обслуговуючої праці в системі модульного навчання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Кривий Ріг, 2006. 251 арк.: рис., табл.

267. Лазарев В. С., Конопина Н. В. Деятельностный подход к формированию содержания педагогического образования. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 27–35.
268. Лайл М., Спенсер Г., Сайн М. Компетенции на работе: пер. с англ. Москва : НИРО, 2005. 384 с.
269. Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования : учеб. пособ. Москва : Академия, 2001. 272 с.
270. Левківський М. В., Микитюк О. М. Історія педагогіки : навчальний посібник [ред. М. В. Левківський]. Харків : ОВС, 2002. 240 с.
271. Леднев В. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. 2-е изд. Москва : Высш. шк., 1991. 222 с.
272. Лекторский В. А. Теория познания (гносеология, эпистемология). *Вопросы философии*. 1999. № 8. С. 72–80.
273. Лекції з педагогіки вищої школи : навч. пос. / за ред. В. І. Лозової. Харків : ОВС, 2006. 496 с.
274. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Политиздат, 1975. 304 с.
275. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности. Москва : Знание, 1980. 96 с.
276. Лингводидактический энциклопедический словарь / сост. А. Н. Щукин. Москва : Астрель: Хранитель, 2007. 746 с.
277. Липкина А. И., Рыбак Л. А. Критичность и самооценка в учебной деятельности. Москва : Просвещение, 1968. 142 с.
278. Литвинова Л. В. Психологічні механізми подолання дезадаптаційних переживань студентів-першокурсників: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2004. 17 с.
279. Липман М. Чим може бути критичне мислення. *Вісник програм шкільних обмінів*. 2006. № 27. С. 17–23.
280. Лозниця В. С. Психологія і педагогіка: основні положення. Навчальний посібник. Київ : «ЕксОб», 1999. 303 с.

281. Лозова В. Стратегічні питання сучасної дидактики. *Шлях освіти*. 2003. № 2. С. 11–16.
282. Локк Дж. Думки про виховання. *Історія зарубіжної педагогіки* : хрестоматія / уклад. Є. Коваленко, Н. Белкіна. Київ, 2008. С. 186–201.
283. Локшина О. І. Тенденції розвитку змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Київ, 2011. 465 арк. [223].
284. Ломов Б. Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии. Москва : Педагогика, 1991. 296 с: ил. – (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).
285. Лоренц Э. Детерминированное неперiodическое движение. *Странные аттракторы*. Москва, 1981. С. 88–116.
286. Лосев А. Ф. Словарь античной философии. Москва : Мир идей, 1995. 232 с.
287. Лошкарева Н. А. Межпредметные связи как средство совершенствования учебно-воспитательного процесса. Вып. 5. Москва : МГПИ им. В. И. Ленина, 1981.; Лошкарева Н. А. О понятии и видах межпредметных связей. *Педагогика*. Москва, 1972. № 6. С. 48–56.
288. Луговий В. І. Тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні: (теоретико-методологічний аспект): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Київ, 1995. 429 с.
289. Луценко В. В. Організація самостійної роботи студентів в умовах особистісно орієнтованого навчання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2002. 186 арк.
290. Лында А. С. Дидактические основы формирования самоконтроля в процессе самостоятельной работы учащихся. Москва : Высшая школа, 1979. 160 с.
291. Любар О. О., Стельмахович М. Г., Федоренко Д. Т. Історія української школи і педагогіки. Київ : Знання, КОО, 2003. 450 с.

292. Ляудис В. Формирование учебной деятельности студентов. Москва : Педагогика, 1989. 239 с.
293. Майборода В. Проблеми розвитку праксеологічних умінь майбутніх компетентних фахівців вищої школи України. *Вища освіта України*. 2012. № 4. С. 25–30.
294. Майоров А. Н. Мониторинг в системе информационного обеспечения управления образованием: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. Санкт–Петербург, 2003. 45 с.
295. Майоров А. Н. Мониторинг в образовании. Книга 1. Санкт-Петербург : Издательство «Образование – Культура», 1998. 344 с.
296. Максименко С. Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці: методологія, методи, програми, процедури : навч. посіб. для вищ. шк. Київ : Наук. думка, 1998. 226 с.
297. Максименко С. Д. Психологія особистості : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / ред. С. Д. Максименко. Київ : ТОВ «КММ», 2007. 296 с.
298. Максименко С. Д., Щербан Т. Д. Професійне становлення молодого вчителя : навч. посіб. для студ. пед. вузів. Ужгород : Закарпаття, 1998. 105 с.
299. Максимова В. Н. Межпредметные связи и совершенствование процесса обучения. Москва, 1977.
300. Максимович М. О. Вибрані твори / упоряд., вступ. ст. В. Короткий. Київ : Либідь, 2004. 360 с.: іл. (Пам'ятки історичної думки України).
301. Максимович М. О. Вибрані твори з історії Київської Русі, Києва і України / уклад., коротка біограф. та комент. П. Г. Марков. Київ : Вища шк., 2004. 502 с.
302. Малафійк І. В. Системний підхід у теорії і практиці навчання. Рівне : Ред.–видав. відділ Рівнен. держ. гуманіт. ун-ту, 2004. 437 с.
303. Малихін О. В. Академічне консультування в умовах дистанційного навчання. *Молодий вчений*. 2015. № 11(26). С. 44–48.

304. Малихін О. В. Актуалізація здатності студента до самоосвітньої діяльності як фундаційного компонента процесу формування його самоосвітньої компетентності. *Педагогічна освіта: теорія і практика*: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2015. Вип. 19, ч. 2. С. 15–20.

305. Малихін О. В. Аспектний аналіз категорії «пізнавальна самостійність» і «пізнавальна активність» у контексті організації самостійної навчальної (освітньої) діяльності студентів. *Рідна школа*. 2011. № 3. С. 25–30.

306. Малихін О. В. Гносеологічне визначення сутності моделі та процесу моделювання. *Молодь і ринок*. 2016. № 9. С. 26–29.

307. Малихін О. В. Дидактичні механізми формування рефлексивної компетентності студентів. *Проблеми освіти*: зб. наук. пр. Житомир-Київ, 2015. Вип. 84. С. 206–211.

308. Малихін О. В. Зміст і сутність самостійної навчальної (освітньої) діяльності студентів: історія і сучасність. *Українська мова і література*. 2014. № 11. С. 24–28.

309. Малихін О. В. Інформаційно-навчальне середовище як засіб ефективної організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. Тернопіль, 2010. № 3. С. 33–38.

310. Малихін О. В. Історико-педагогічний аналіз розробки аспектних складових організації самостійної навчальної діяльності студентів. *Науковий часопис НПУ імені Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*: [зб. наук. пр.] / ред. кол.: Н. В. Гузій (відп. ред.). Київ, 2010. Вип. 13 (23). С. 60–65.

311. Малихін О. В. Компетентнісний підхід у навчанні іноземної мови студентів філологічних спеціальностей. *Молодий вчений*. 2015. № 12.1. С. 462–465.

312. Малихін О. В. Компетентнісний підхід як методологічна основа досліджень із теорії навчання (у вищій школі). *Наукові праці*. Вип. 203,

Т. 215. Педагогіка. Миколаїв, 2013. С. 7–11.

313. Малихін О. В. Контроль у функціонуванні моделі системи організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Наукові записки*: [зб. наук. ст. / НПУ імені М. П. Драгоманова]. Серія: Педагогічні та історичні науки. Вип. LXXXX (90). Київ, 2010. С. 152–161.

314. Малихін О. В. Критерії і рівневі характеристики самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України* / гол. ред. Романишина Л. М. 2010. Вип. 4. URL: [http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnads/2010\\_4/10movpnz.pdf](http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnads/2010_4/10movpnz.pdf). (дата звернення (08.07.2018)).

315. Малихін О. В. Методи і засоби організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*: [зб. наук. пр.]. Вип. 39. Київ, 2009. С. 81–86.

316. Малихін О. В. Організаційно-структурний компонент системи організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. Вип. 186. Черкаси, 2010. С. 92–98.

317. Малихін О. В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: теоретико-методологічний аспект: монографія. Кривий Ріг : Видавничий дім, 2009. 307 с.

318. Малихін О. В. Організація самостійної роботи студентів у процесі вивчення іноземних мов: історико-дидактичний аспект. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. Серія «Філологічні науки» / редкол.: С. М. Ніколаєнко (відп. ред.) та ін. Вип. 215, Ч. 1. Київ, 2015. С. 154–159.

319. Малихін О. В. Педагогічне моделювання системи організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних

закладів. *Молодь і ринок*. 2010. № 11(70). С. 21–27.

320. Малихін О. В. Педагогічні умови організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Проблеми сучасного підручника*: [зб. наук. пр. / за наук. ред. В. М. Мадзігона]. Вип. № 1. Київ, 2010. С. 665–675.

321. Малихін О. В. Пізнавальна самостійність як показник ефективної організації самостійної навчальної діяльності вищих педагогічних навчальних закладів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: [зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Вип. №10 (63). Запоріжжя, 2010. С. 328–335.

322. Малихін О. В. Принципи організації самостійної навчальної діяльності студентів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. / [редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Вип. 53 (106). Запоріжжя, 2017. С. 482–490.

323. Малихін О. В. Психолого-педагогічний аналіз становлення категорії «самостійна навчальна діяльність студентів вищих педагогічних навчальних закладів». *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*: [зб. наук. пр.] / за заг.ред. Матвієнко О. В., укл. Кудіна В. В. Вип. 42. Київ, 2010. С. 26–31.

324. Малихін О. В. Стимулювання колективно-розподільної активності студентів як засіб формування вмінь самостійної навчальної діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій та загальноосвітній школах*: [зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Вип. № 9 (62). Запоріжжя, 2010. С. 389–396.

325. Малихін О. В. Теоретико-методологічні засади організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.09. Харків, 2009. 40 с.

326. Малихін О. В. Теоретико-методологічні засади організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.09 Кривий Ріг, 2009. 504 арк. Бібліогр.:

арк. 465–504.

327. Малихін О. В. Технологія оцінки ефективності системи організації самостійної навчальної діяльності студентів. *Теорія і практика організації самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів*: монографія / ред. О. А. Коновала. Кривий Ріг, 2012. С. 33–50.

328. Малихін О. В. Технологія формування пізнавальної самостійності студентів вищих педагогічних навчальних закладів у процесі навчання іноземної мови. *Педагогіка вищої та середньої школи*: зб. наук. пр. / під ред. В. К. Буряка. Вип. 31. Кривий Ріг, 2011. С. 110–121.

329. Малихін О. В. Управління й самоуправління організацією самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Молодь і ринок*. 2011. № 1. С. 33–38.

330. Малихін О. В. Формування рефлексивної компетентності студентів в освітньому процесі вищої школи. *Компетентнісно зорієнтована освіта: якісні виміри* / О. В. Малихін, О. І. Герасимова; редкол.: Огнев'юк В. О. та ін. Київ, 2015. С. 128–150.

331. Малихін О. В., Герасимова О. І. Формування рефлексивної компетентності студентів в освітньому процесі вищої школи. *Компетентнісно зорієнтована освіта: якісні виміри* / редкол.: Огнев'юк В. О. та ін. Київ, 2015. С. 128–150.

332. Малихін О. В., Гриценко І. С. Теоретичні основи реалізації компетентнісного підходу в організації самостійної освітньої діяльності студентів філологічних спеціальностей : монографія. Київ : НУБіП України, 2016. 489 с.

333. Малихін О. В., Гриценко І. С. Формування загальнокультурної компетентності студентів філологічних спеціальностей : монографія. Київ : Вид-во ТОВ «НВП «Інтерсервіс», 2015. 492 с.

334. Малихін О. В., Попов Р. А., Гриценко І. С. *The Practical Course of English: Home Reading*: для аудиторної та самостійної роботи студентів спеціальності 035 «Філологія». Ч. 1 : посібник. Київ : НУБіП України, 2016.



589 с.

335. Малихін О. В., Попов Р. А., Гриценко І. С. The Practical Course of English: Home Reading: для аудиторної та самостійної роботи студентів спеціальності 035 «Філологія». Ч. 2 : посібник. Київ : НУБіП України, 2016.

549 с.

336. Малихін О. В., Попов Р. А., Гриценко І. С. The Practical Course of English: Home Reading: для самостійної роботи студентів спеціальності 035 «Філологія». Ч. 1. Київ : Інтерсервіс, 2017. 456 с.

337. Малихін О. В., Попов Р. А., Гриценко І. С. The Practical Course of English: Home Reading: для самостійної роботи студентів спеціальності 035 «Філологія». Ч. 2 Київ : Інтерсервіс, 2017. 480 с.

338. Малихін О. В., Попов Р. А., Гриценко І. С. The Practical Course of English: Home Reading: для самостійної роботи студентів спеціальності 035 «Філологія». Ч. 2 Київ : Інтерсервіс, 2017. 570 с.

339. Малыхин А. В. Реализация принципов гуманизации и гуманитаризации в организации самостоятельной учебной деятельности студентов. *Пути повышения качества профессиональной подготовки студентов: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (г. Минск, 22–23 апр. 2010 г.)* / редкол.: О. Л. Жук (отв. ред.) [и др.]. Минск, 2010. С. 75–78.

340. Мамардашвили М. К. Эстетика мышления. Москва : Московская школа политических исследований, 2000, 205 с.

341. Маралова Е. А., Изиляев В. А. Трансдисциплинарные идеи рационализации образования дизайнеров и педагогов. *Славянская педагогическая культура*. 2011. № 10. С. 44–47.

342. Маркова А. К. Психология труда учителя. Москва : Просвещение, 1993. 192 с.

343. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения. Москва : Просвещение, 1990. 192 с.

344. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва : Знание, 1997. 308 с.

345. Марьенко И. С. Основы процесса нравственного воспитания школьников : учеб. пособие. Москва : Просвещение, 1980. 183 с.
346. Маслоу А. Самоактуализация. *Психология личности: тексты* / [под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря]. Москва : Из-во МГУ, 1982. С. 108–118.
347. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. Москва : Педагогика, 1972. 208 с.
348. Махмутов М. И. Современный урок. Москва : Педагогика, 1985. 184 с.
349. Машбиц Е. И. Психологические основы управления учебной деятельностью: дис. ... доктора псих. наук: 19.00.07. Киев, 1988. 380 с.
350. Менчинская Н. А. Проблема учения и умственного развития школьника: избранные психологические труды. Москва : Педагогика, 1989. 224 с.
351. Метешкин А. А., Метешкин К. А. Системно-синергетический подход в методологии педагогики высшей школы. *Проблеми інж.-пед. освіти*. 2010. № 28/29. С. 30–37. Библиогр.: 10 назв.
352. Микешина Л. А. Философия науки: современная эпистемология, научное знание в динамике культуры, методология научного исследования : учеб. пособие. Москва : Прогресс-Традиция: МПСИ, 2005. 463 с. Библиогр.: с. 454–458.
353. Микешина Л. А. Эпистемология цінностей : монографія. Москва : РОССПЭН, 2007. 439 с. (Серия «Humanitas»). Библиогр.: С. 421–432.
354. Милерян Е. А. Психологический отбор летчиков. Киев : НИИ психологии УССР, 1966. 204 с.
355. Милерян Е. А. Психология формирования общетрудовых политехнических умений. Москва : Педагогика, 1973. 299 с.
356. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике. Москва : Высш. шк., 1987. 296 с.

357. Модели в географии / под ред. Р. Дж. Чарли и П. Гаччета; пер. с англ. Москва : Прогресс, 1971. 381 с.
358. Моделирование педагогических ситуаций: проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская, Я. И. Петров и др. / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. Москва : Педагогика, 1981. 120 с.
359. Молибог А. Г. О планировании самостоятельной работы студентов. *Педагогика высшей школы*. 1997. Вып. 2. С. 138–142.
360. Молибог А. Г. Вопросы научной организации педагогического труда в высшей школе [2-е изд., доп.]. Минск : Вышэйш. школа, 1975. 288 с.
361. Монтессори М. Метод научной педагогики. Москва : Педагогика, 1999. 108 с.
362. Морева Н. А. Технологии профессионального образования. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2005. 432 с.
363. Морзе Н. В., Глазунова О. Г. Моделі ефективного використання інформаційно-комунікаційних та дистанційних технологій навчання у вищому навчальному закладі. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2008. № 2. URL: <http://www.ime.edu-ua.net/em6/emg.html> (дата звернення 07.02.2019).
364. Музыка О. А. Ценностно-оценочный фактор в контексте социосинергетической парадигмы : монография. Ростов н/Д : Изд-во Рост. ун-та, 2006. 240 с.
365. Муковіз О. П. Формування вмінь самостійної пізнавальної діяльності у студентів педагогічних факультетів засобами інформаційних технологій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2008. 222 арк.
366. Мышление: процесс, деятельность, общение / под. ред. А. В. Брушлинского. Москва : Наука, 1982. 287 с.
367. Навчальний (освітній) процес у вищій педагогічній школі: Навч. посібник / За заг. ред. О. Г. Мороза. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2001.

337 с.

368. Напрасна О. Б. Індивідуально-психологічні особливості когнітивно-стильових характеристик навчальної (освітньої) діяльності студентів: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01. Київ, 2005. 37 с.

369. Наторп П. Избранные работы / сост. В. А. Куренной. Москва : Просвещение, 2006. 384 с.

370. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. *Освіта*. 2001. № 54/55. С. 4–5.

371. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р.: Указ Президента України № 344/2013 від 25 черв. 2013 р. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення 12.02.2018).

372. Недашковская М. А. Самореализация личности как феномен культуры: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.13. Киев, 1990. 167 с.

373. Немов Р. С. Психология : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. Кн.2. Психология образования. 3-е изд. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. 608 с.

374. Нечепоренко Л. С. Педагогічна майстерність : монографія. Харків : ХНУ, 2009. 276 с.

375. Нечепоренко Л. С. Сучасна педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Харків : [б.в.], 2007. 216 с. Бібліогр.: с. 212–213.

376. Никитина Н. Н. Развитие ценностного сознания учителя. *Педагогика*. 2000. № 6. С. 65–71.

377. Николаева С. Ю. Индивидуализация обучения иностранным языкам : монография. Киев: Вища школа, 1987. 139 с.

378. Ничкало Н. Г. Філософія сучасної освіти. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 3. С. 105–114.

379. Нісімчук А. С., Падалка О. С., Шпак О. Т. Сучасні педагогічні технології : навч. посіб. Київ : Видав. центр «Просвіта»; Пошук.-видав. агентство «Книга Пам'яті України», 2000. 368 с.

380. Новейший психолого-педагогический словарь / сост. Е. С. Рапацевич; под общ. ред. А. П. Астахова. Минск : Современ. шк., 2010. 928 с.
381. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е. С. Полат. Москва : Академия, 2001. 271 с.
382. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку (світоглядно-методологічний аспект): дис. ... д-ра філос. наук: 09.00.03. Київ, 2003. 412 арк.
383. Огурцов А. П. Рефлексия в науке и обучении. *Вопросы философии*. 1986. № 2. С. 160–163.
384. Омеляненко С. В. Педагогіка: тестові завдання: [Навчальний посібник]. Київ : Знання, 2008. 391 с. – (Вища освіта ХХІ століття).
385. Ортега-і-Гасет Х. Бунт масс. URL: [www.lnu.edu.ua/.../Sinkevych\\_Masova\\_kultura.pdf](http://www.lnu.edu.ua/.../Sinkevych_Masova_kultura.pdf) (lfnf pdthytyuz 01/12/2018).
386. Оруел Дж. «1984» и эссе разных лет. Москва : Прогресс, 1989. 384 с.
387. Осадченко І. І. Особливості організації самостійної роботи іноземних студентів у ВНЗ України. *Педагогіка та психологія*. Вип. 50. 2015. С. 30–39.
388. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; за заг. ред. О. М. Пехоти. Київ : А.С.К., 2001. 256 с. Бібліогр. в кінці розд.
389. Основы дидактики / под ред. Б. П. Есипова. Москва : Просвещение, 1967. 472 с.
390. Остапенко С. Дидактичні умови формування соціальної компетентності студентів філологічних спеціальностей у процесі самостійної навчальної діяльності. *Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]*. Серія: Психолого-педагогічні науки. 2012. № 1. С. 164–167.
391. Отич О. М. Основи педагогічної майстерності викладача

професійної школи: [підруч.]. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 208 с.

392. Пазюра Н. В. Особливості розвитку професійно-технічної освіти в Китаї (остання чверть ХХ століття): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2008. 333 арк.: рис., табл. Бібліогр.: арк. 294–333.

393. Пазюра Н. В. Теорія і практика внутрішньофірмової підготовки виробничого персоналу в Японії та Південній Кореї: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2014. 43 с.

394. Пазюра Н. В. Особливості підготовки докторів філософії в зарубіжних країнах. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія : Педагогіка та психологія*. 2017. Вип. 2. С. 208–211.

395. Паламарчук В. Ф. Як виростити інтелектуала. Тернопіль : «Навчальна книга – Богдан», 2000. 152 с.

396. Пауль Р. У. Критическое мышление: что необходимо каждому для выживания в быстро меняющемся мире. Москва, 1990. 572 с.

397. Педагогика высшей школы / [отв. ред. чл.-кор. АПН СССР Ю. К. Бабанский]. Ростов н/Д : Изд-во Рост. ун-та, 1972. 121 с.

398. Педагогика. Большая современная энциклопедия / под ред. А. Астахова. Минск : Современная школа, 2010. 720 с.

399. Педагогика : учеб. пос. / под ред. Ю. К. Бабанского. Москва : Просвещение, 1988. 479 с.

400. Педагогический словарь / [ред. И. А. Каиров]. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1960. Т. 2. 766 с.

401. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмельюк, А. В. Семенова, І. О. Бартенєва, І. М. Богданова. 3-є вид., переробл., доповн. Київ : Знання, 2007. 495 с.

402. Перевозчикова Л. С. Аксиологические основания гуманистической парадигмы высшего образования в культуре информационного общества: автореф. дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.13. Тула, 2009. 41 с.

403. Песталоцци Й. Г. Памятная записка друзьям о сущности и

назначении метода. *Собрание сочинений*. Москва, 1961. Т. 1. С. 213–243.

404. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. Москва : Политиздат, 1982. 255 с.

405. Пидкасистый П. И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. Москва : Пед. о-во России, 1999. 354 с.

406. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование. Москва : Педагогика, 1980. 240 с.

407. Пикельная В. С. Педагогика и процессы гуманизации в образовании : учеб. пособие. Кривой Рог, 1996. 91 с.

408. Пикельная В. С. Теория и методика моделирования управленческой деятельности (школоведческий аспект): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Кривой Рог, 1993. 374 с.

409. Пиндик О. Г. Педагогічні умові розвитку пізнавальної активності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю (на матеріалі вивчення іноземної мови): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. Київ, 2003. 178 с.

410. Пирогов Н. И. О предметах суждений и прений педагогических гимназий. *Хрестоматия по истории школы и педагогики в России*. Москва, 1974. С. 179–185.

411. Платонов К. К. Структура и развитие личности. Москва : Наука, 1986. 54 с.

412. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по спец. 050706 (031000) Педагогика и психология; 050701 (033400) Педагогика. 2-е изд., стер. Москва : Академия, 2008. 365 с.

413. Поленова А. Ю. Формирование социокультурной компетентности учащейся молодежи средствами письменной коммуникации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. Ростов-на-Дону, 2006. 194 с.

414. Половникова Н. А. О теоретических основах воспитания познавательной самостоятельности школьника в обучении. Казань : Тат. кн. Изд-во, 1968. 202 с.
415. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ : Вид-во А.С.К., 2004. 192 с.
416. Пономарев Я. А. Знания, мышление и умственное развитие. Москва : Просвещение, 1967. 264 с.
417. Попов Р. А. Компонентний аналіз діагностування рівня сформованості загальнокультурної компетентності студентів філологічних спеціальностей . *Компетентнісно орієнтована парадигма підготовки майбутнього філолога* : колект. монографія. Ч. 2 / за ред. проф. О. В. Малихіна. Київ : ТОВ «НВО «Інтерсервіс», 2016. С. 179–288.
418. Попов Р. А. Концепція створення організаційно-дидактичних умов автономності студентів філологів. *Стратегії інтенсифікації вищої гуманітарної освіти в Україні та країнах ЄС* : колект. монографія / О. В. Малихін, В. І. Ковальчук, Н. О. Арістова, Р. А. Попов, І. С. Гриценко. Київ : НУБіП України, 2017. С. 230–288.
419. Попов Р. А. Теоретичні й методологічні основи компетентнісного підходу в організації самостійної освітньої діяльності студентів філологічних спеціальностей. *Суб'єктивізація процесу фахової підготовки майбутнього філолога: теоретичні і практичні аспекти* : монографія / за ред. проф. О. В. Малихіна. Частина 1. Київ : Видавничий центр НУБіП України, 2017. С. 313–401.
420. Попов Р. А. Діагностування актуального рівня розвитку автономності студентів вищої школи. *Стратегії інтеріоризації змісту професійної підготовки майбутніх філологів: теорія і практика*: монографія / за ред. проф. О. В. Малихіна. Київ : ЦП «Комппринт», 2018. С. 24–45.
421. Попов Р. А. Розвиток автономності студентів в освітньому процесі закладу вищої освіти: теоретико-методологічний аспект : монографія. Херсон : ТОВ «Видавничий дім «Гельветика», 2019. 366 с.



422. Попов Р. А. Пізнавальна самостійність особистості як передумова розвитку автономності студента в освітній діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. / [редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Вип. 53 (106). Запоріжжя : КПУ, 2017. С. 219–229.
423. Попов Р. А. Становлення проблеми розвитку автономності особистості в діяльності. *Молодь і ринок*. Дрогобич : «ШВИДКОДРУК», 2017. Випуск 8 (151). С. 39–45.
424. Попов Р. А. Реалізація положень синергетичного та компетентнісного підходів у контексті дослідження розвитку автономності студентів. *Молодий вчений*. Херсон : ТОВ «Видавничий дім «Гельветика», 2017. Випуск 8 (48). С. 275–280.
425. Попов Р. А. Self-Actualization and Self-Fulfillment in The Context of Students' Autonomy Development Within The Educational Process. *Наука і освіта*. 2017. № 5. Р. 134–139.
426. Попов Р. А. Розвиток автономності студентів в умовах інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності: дидактичні закономірності. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* / За ред. Л. П. Мельник, В. І. Співака. Вип. XXXI. Серія: соціально–педагогічна. Кам'янець-Подільський : Медобори–2006, 2018. С. 192–203.
427. Попов Р. А. Сукупність принципів розвитку автономності студентів в умовах інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності. *Молодь і ринок*. Дрогобич : «ШВИДКОДРУК», 2018. Випуск № 9(164). С. 96–102.
428. Попов Р. А. Integration of innovational and traditional learning technologies as a way to develop students' autonomy in educational activity in higher school. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 4. pp. 5459. – ISSN 2411–1317.
429. Попов Р. А. Сукупність організаційно-дидактичних умов реалізації моделі системи розвитку автономності студентів. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* / За ред.

Л. П. Мельник, В. І. Співака. Вип. XXXIII. Серія: соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський : Медобори–2006, 2019. С. 87–96.

430. Попов Р. А. Реалізація технологічного підходу в процесі розвитку автономності студентів в умовах інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності. *Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]: Педагогічні науки* : [зб. наук. пр.]. Вип. 83. Т. 1. Херсон : Вид-во ХДПУ, 2018. С. 66–71.

431. Попов Р. А. Концептуальні положення розвитку автономності студентів в умовах інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності у вищій школі. *Науковий часопис НПУ імені Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Випуск 61: збірник наукових праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. С. 247–252.

432. Попов Р. А. Імплементация інноваційних технологій в освітній процес вищої школи як засіб розвитку автономності студентів. *Педагогічна освіта: теорія і практика: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Лабунець В. М.]. Вип. 25 (2–2018). Ч. 1. Кам'янець-Подільський, 2018. С. 154–161.

433. Попов Р. А. Моделювання процесу розвитку автономності студентів закладів вищої освіти. *Всеукраїнський науково-практичний журнал «Директор школи, ліцею, гімназії» – Спеціальний тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»*. Вип. 6. Кн. 2. Том III (81). Київ : Гнозис, 2018. С. 461–471.

434. Попов Р. А. Модель системи розвитку автономності студентів вищого навчального закладу. *Молодь і ринок*. Дрогобич : «ШВИДКОДРУК», 2019. Випуск № 4 (171). С. 91–99.

435. Попов Р. А. Розвиток автономності студентів закладів вищої освіти: валентно-фрактальний вимір розуміння проблеми. *Молодь і ринок*. Дрогобич : «ШВИДКОДРУК», 2019. Випуск № 5(172). С. 84–91.

436. Попов Р. А. Розвиток автономності студентів: основи дидактичного моделювання процесу. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і*

загальноосвітній школах: зб. наук. пр. / [редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Вип. 63. Т. 2. Запоріжжя : КПУ, 2019. С. 132–137.

437. Попов Р. А. Комплексне застосування інноваційних і традиційних технологій навчання в освітній діяльності у вищій школі. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 10. Т. 3. 2019. С. 170–174.

438. Поппер К. Р. Логика научного исследования / пер. с англ. под общ. ред. В. Н. Садовского. Москва : Республика, 2005. 446, [1] с.

439. Потебня А. А. Мысль и язык / подгот. Ю. С. Рассказов, О. А. Сычев. Москва : Лабиринт, 1999. 300 с.

440. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: новый диалог человека с природой. Москва, 2003. 312 с.

441. Про вищу освіту: Закон України, прийнятий 01.07.2014 р. №1556–VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/stru> (дата звернення 30.04.2018).

442. Про освіту: Закон України, прийнятий 05.09.2017 р. № 2145–VIII. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення 30.04.2018).

443. Прокопенко І. Ф., Євдокимов В. І. Педагогічні технології. Харків : Основа, 1995. 224 с.

444. Прокопович Ф. Філософські праці. Вибране / [упоряд. В. Литвинова]. Київ : Дніпро, 2012. 615 с.

445. Пруст М. По направлению к Свану. Москва : Республика, 1992.

446. Пряжников Н. С., Румянцева Л. С. Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся. Москва : Издат. центр «Академия», 2013. 208 с.

447. Психологический словарь / под ред. Давыдова В. П., Запорожца А. В., Ломова Б. Ф. Москва : Педагогика, 1983. 354 с.

448. Психология. Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Политиздат, 1990. 494 с.

449. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у країнах Західної Європи: спільність і розбіжності. *Педагогіка і психологія*. 1998. № 2.

С. 7–9.

450. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. Москва : Когито-центр, 2002. 298 с.

451. Равкин З. И. Актуальные проблемы методологии историко-педагогических исследований. Москва : РАО, 1993. 93 с.

452. Радул В. В. Становлення соціальної зрілості молодого вчителя (теорія та практика): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Київ, 1998. 429 л.

453. Раицкая Л. К. Самостоятельная учебно-познавательная деятельность в информационно-образовательной среде интернет: Дидактическая концепція. Москва : МГОУ, 2012. 268 с.

454. Рашкова Ст. Междупредметни връзки. Текст. София : Народна просвета, 1977. 94 с.

455. Рейтингова система оцінки успішності студентів: зб. наук. пр. / ред. кол. В. А. Козаков та ін. Київ : УШК ВО, 1992. 204 с.

456. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. Москва : Издат. группа «Прогресс», «Универс», 1994. 480 с.

457. Рокич М. Природа человеческих цінностей. *Свободная пресса*. 1973. № 5. С. 20–28.

458. Ростовецкая Л. А. Самостоятельность личности в познании и общении. Опыт теоретического и экспериментального исследования: пособие по спецкурсу. Ростов н/Д : Б. И., 1975. 297 с.

459. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 712 с.

460. Рузавин Г. И. Фундаментальные и прикладные исследования в структуре научно-технического знания. Философские вопросы технического знания. Москва, 1984. URL: <https://gtmarket.ru/laboratory/expertize/6202> (дата звернення 12.11.2018).

461. Савенкова Л. О. Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх педагогів до професійного спілкування: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Київ, 1998. 413 л.

462. Савченко О. Толерантність як цінність шкільної освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2017. Вип. 1. С. 13–16.
463. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підруч. для студ. пед. ф-тів. Київ : Генеза, 2012. 368 с.
464. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підруч. для студ. пед. ф-тів. Київ : Абрис, 1997. 416 с.
465. Савченко О. Я. Компетентнісний підхід як ресурс інноваційного розвитку шкільної освіти. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*. Вип. 33. 2015. С. 161–167.
466. Савчин М. В. Психологічні основи розвитку відповідальної поведінки особистості: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. Київ, 1997. 410 л.
467. Садова В. В. Фундаменталізація змісту педагогічних дисциплін у підготовці майбутніх учителів початкової школи: теоретико-методологічні аспекти : монографія. Кривий Ріг, 2016. 392 с.
468. Самарин Ю. А. Очерки психологии разума. Особенности умственной деятельности школьников. Москва, 1962. 504 с.
469. Самарский А. А. Введение в теорию разностных схем. Москва : Наука, 1971. 552 с.
470. Самообразование. *Российская педагогическая энциклопедия*. URL: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Pedagog/russpenc/](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/russpenc/) (дата звернення 15.11.2017).
471. Самсонова Н. В. Конфликтологическая культура специалиста и технология ее формирования в системе вузовского образования : монография. Калининград : Изд-во КГУ, 2002. 308 с.
472. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. Москва : Нар. образование, 1998. 256 с.
473. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. Т. 1. Москва : НИИ школьных технологий, 2006. 816 с.
474. Семиченко В. А., Заслуженюк В. С. Психологічна структура педагогічної діяльності : навч. посіб. Ч. 1. Київ : Київ. нац. ун-т ім. Тараса

Шевченка, 2000. 217 с. Бібліогр.: с. 214–216.

475. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технологи : монография. Волгоград : Перемена, 1994. 152 с.

476. Силина С. Н. Профессиографический мониторинг подготовки специалиста в образовательном процессе педагогического вуза (история и теория) : монография. Москва : Национальный центр стандартов и мониторинга образования, 2001. 245 с.

477. Сисоєва С. О. Технологізація освітньої діяльності в умовах неперервної професійної освіти. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи*: монографія / за ред. І. Зязюна. Київ, 2000. С. 249–273.

478. Система електронного навчання ВНЗ на базі MOODLE : метод. посібник / Ю. Тріус, І. Герасименко, В. Фанчук. Черкаси, 2012. 220 с.

479. Сіняговська І. Ю. Формування пізнавальної самостійності студентів педагогічного університету у процесі навчання іноземної мови: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Кривий Ріг, 2011. 21 с.

480. Скалкова Я. Методология и методы педагогического исследования : [Пер. с чеш.] / Я. Скалкова и коллектив. Москва : Педагогика, 1989. 219,[3] с.; 20 см. – (Зарубеж. шк. и педагогика).

481. Скаткин М. И. Проблемы современной дидактики. 2-е изд. Москва : Педагогика, 1980. 96 с.

482. Скаткин М. И. Проблемы современной дидактики. Москва : Педагогика, 1980. 420 с.

483. Скидан С. А. Эргономические основы учебного процесса в высшей школе. Киев : Ред. Бюлетеня ВАК, 1998. 222 с.

484. Сковорода Г. С. Повне зібрання творів: у 2 т. Київ : Наук. думка, 1973. Т. 1. 532 с. Т. 2. 576 с.

485. Слостенин В. А. Гуманитарная культура специалиста. *Магистр*. 1991. № 4. С. 3–22.

486. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика / под ред. В. А. Слостенина. Москва : Академия, 2002. 576 с.

487. Слостёнин В. А. Формирование личности учителя в процессе профессиональной подготовки. Москва, 1976. 298 с.
488. Слостенин В. А., Елисеев В. К. Рефлексивная культура учителя как субъекта педагогической деятельности. *Педагогическое образование и наука*. 2005. № 5. С. 37–42.
489. Смайлс С. Саморазвитие: умственное, нравственное и практическое. Минск, 2000. 409 с.
490. Сманцер А. П. Гуманизация педагогического процесса в современной средней школе : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений по пед. специальностям. Минск : БГУ, 2010. 334, [1] с.
491. Смульсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту в ранній юності: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. Київ, 2002. 460 с.
492. Сократ. Платон. Аристотель. Сенека: биографические очерки. Ростов-на-Дону : Феникс [Ростов н/Д], 1998. 411 с.
493. Солдатенко М. М. Теоретико-методологічні основи розвитку самостійної пізнавальної діяльності майбутнього вчителя: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2006. 435 арк.
494. Солодихина М. В. Проектирование технологии интенсивного обучения как средства повышения качества профессиональной подготовки студентов технического вуза: на примере курса общей физики: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Москва, 2009. 270 с.
495. Сорокин П. Социальная и культурная динамика: Исследование изменений в больших системах искусства, истины, этики, права и общественных отношений. Москва, 2000.
496. Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество. Москва : Политиздат, 1992.
497. Сохор А. М. Объяснение в процессе обучения: Элементы дидактической концепции. Москва : Педагогика, 1988. 128 с.

498. Спирин Л. Ф. Формирование общепедагогических умений учителя (на материале подготовки студентов педвуза к воспитательной работе): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Москва, 1981. 30 с.: рис.
499. Степин В. С. Теоретическое знание. Москва : Прогресс-Традиция, 2000. 744 с.
500. Столяренко А. М. Психология и педагогика. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2001. 423 с.
501. Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики / [за заг. ред. В. Кременя]. Київ : К. І. С., 2003. 296 с.
502. Стрекозин В. П. Актуальные проблемы начального обучения. Москва : Знание, 1976. 279 с.
503. Стрекозин В. П. Организация процесса обучения в школе. Москва : Просвещение, 1986. 230 с.
504. Стукалова О. В. Культурно-творческое развитие и профессиональное становление будущих специалистов в сфере культуры и искусства : монография. Москва : Издательство «ИХО РАО», 2011. 280 с.
505. Сурмін Ю. П. Майстерня вченого : підруч. для науковця. Київ : Навч.-метод. центр «Консорціум з удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2006. 302 с.
506. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: у 5-ти т. Т. 3. / [ред. кол. А. Г. Дзевєрін і ін.]. Київ : Рад. шк., 1979. 719 с.
507. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: у 5-ти т. Т. 2. / [ред. кол. А. Г. Дзевєрін і ін.]. Київ : Рад. шк., 1979. 670 с.
508. Сухомлинський В. О. Розумове виховання і всебічний розвиток особистості. *Вибрані твори*: в 5-ти т. Т. 1. Київ, 1976. С. 91–106.
509. Сучасні дидактичні стратегії. Неперервна професійна освіта: теорія і практика (серія: педагогічні науки). 2017. Вип. №1/2. URL: <http://npo.kubg.edu.ua/numbers/46-arkhiv-nomeriv-2> (дата звернення 05.05.2018).
510. Талагаев Ю. В. Системно-синергетический подход к изучению



фізико-математических дисциплин в общеобразовательной школе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Саратов, 2000. 171 с.

511. Таланчук П. Образование должно служить средством развития человека. *Зеркало недели*. 2003. № 49. С. 16.

512. Талызина Н. Ф. Способы моделирования приемов познавательной деятельности. *Управление процессом усвоения знаний*. Москва, 1984. С. 201–207.

513. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология : учеб. пособие для использования в учебном процессе образоват. учреждений, реализующих программы СПО. 9-е изд., стер. Москва : Академия, 2013. 287, [1] с.

514. Талызина Н. Формирование познавательной деятельности учащихся. Москва : Знание, 1988. 176 с.

515. Татур Ю. Г. Высшее образование: методология и опыт проектирования : учеб. пособие для подготовки специалистов по направлению «Педагогика проф. образования»: учеб. пособие для слушателей системы подготовки и повышения квалификации преподавателей. Москва : Логос: Университетская кн., 2006. 252 с.

516. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста. *Высшее образование сегодня*. 2004. № 3. С. 20–22.

517. Тверезовська Н. Т., Сатановська Л. А. Практика студентів у соціальних установах України : навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. Київ : Центр учбової літератури, 2013. 376 с.

518. Теоретические основы гармонизации интеллектуального и эмоционального факторов повышения качества профессиональной подготовки будущих педагогов : монография / коллектив авторов; общ. ред. Л. В. Кондрашовой. Кривой Рог : КДПУ, 2010. 280 с.

519. Теплов Б. М. Способности и одаренность. Хрестоматия по возрастной психологии: [учебное пособие для студентов / сост. Л. М. Семенюк / под ред. Д. И. Фельдштейна: издание 2-е, дополненное]. Москва : Институт практической психологии, 1996. 304 с.

520. Терновых Т. Ю. Методика формирования стратегий автономной учебной деятельности у студентов-первокурсников в работе с иноязычным текстом: языковой факультет, немецкий язык: дис. ... канд. пед. наук: 12.00.02. Москва, 2007. 281 с.

521. Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів : навч. посіб.: у 2-х ч. Ч. II: Технології соціально-педагогічної підготовки майбутніх учителів / за заг. ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2001. 192 с.

522. Титаренко О. І. Розвиток ідей освіти і виховання у науково-педагогічній спадщині Пауля Наторпа: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Полтава, 2008. 20 с.

523. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності: [монографія]. Київ : Либідь, 2003. 376 с.

524. Ткач Т. В. Освітній простір особистості: психологічний аспект: монографія. Київ; Запоріжжя, 2008. 272 с.

525. Ткачева А. Е. Технологическое обеспечение автономности учебной деятельности в профессиональной подготовке преподавателя-лингвиста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ставрополь, 2005. 190 с.

526. Топузов О. М. Інтелектуальний розвиток учнів у проблемному навчанні. *Рідна школа*. 2006. № 11. С. 6–8. Бібліогр.: 13 назв.

527. Топузов О. М. Педагогічна прогностика: теоретико-методична основа прогнозування розвитку педагогічних наук і педагогічної практики. *Рідна школа*. 2014. № 7. С. 32–37. Бібліогр.: 4 назви.

528. Торндайк Э. Процесс учения у человека / пер. с англ. С. Б. Гайсиковича. Москва : Гос. уч.-пед. изд., 1935. 160 с.

529. Торубара О. М. Мотиваційна сфера особистості сучасного студента: фактори та умови формування в процесі професійного становлення. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Вип. 45. Херсон, 2007. С. 371–376.

530. Тоттерделл М., Ламберт Д. Подготовка учителей завтрашнего дня

сегодня: подход к сотрудничеству в обучении учителя. *Магистр*. 1994. № 6. С. 8–13.

531. Тоттерделл М., Ламберт Д. Подготовка учителей завтрашнего дня сегодня: подход к сотрудничеству в обучении учителя. *Магистр*. 1994. № 6. С. 8–13.

532. Тоффлер Е. Третья хвиля / пер.: А. Євса, за ред. В. Шовкуна. Київ : Всесвіт, 2000. 480 с.

533. Третьяков П. И., Сенновский И. Б. Технология модульного обучения в школе : практико-ориентированная монография / под ред. П. И. Третьякова. Москва : Новая школа, 1997. 352 с.

534. Трофименко А. О. Формування навчальних компетентностей у майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2008. 225 арк.

535. Троцко Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04; 13.00.01. Харків, 1996. 421 л.

536. Троцко Г. В., Трубавіна І. М. Шляхи активізації навчального процесу. *Професійна освіта: теорія і практика*. 1999. № 1 (9). С. 52–63.

537. Туровский М. Б. Философские основания культурологии. Москва : РОССПЭН, 1997. 440 с.

538. Турчанинова Ю., Гусинский Э. Переподготовка педагогических кадров и инновации в образовании. Москва, 1997. 312 с.

539. Тхонг Ле Динь. Развитие автономности младших школьников в учебной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Волгоград, 2002. 204 с.

540. Тюков А. А. О путях описания психологических механизмов рефлексии. URL: <http://psyhoinfo.ru/o-putyah-opisaniya-psihologicheskikh-mehanizmov-refleksii> (дата звернення 15.05.2018).

541. Удовіченко Г. М. Формування предметних компетентностей студентів філологічних спеціальностей у процесі вивчення гуманітарних

дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. Кривий Ріг, 2012. 235 с.

542. Українська педагогіка в персоналіях: у 2 кн. Кн.1 / [за ред. О. В. Сухомлинської]. Київ : Либідь, 2005. 624 с.

543. Ульяніч І. В. Рефлексивна компетентність у педагогічній діяльності. *Практична психологія та соціальна робота*. 2009. № 2. С. 49–51.

544. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. Москва : Педагогика, 1990. 188, [3] с.

545. Усик О. Ф. Роль і місце соціокультурної компетентності у процесі підготовки майбутніх учителів. *Нова педагогічна думка*. 2010. № 3. С. 43–50.

546. Усманов Т. М. Педагогические условия развития рефлексивной культуры курсантов в образовательном процессе военного вуза : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Хабаровск, 2012. 212 с.: ил.

547. Усов В. Н. Рефлексивное управление: философско-методологический аспект: автореф. дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.01 Екатеринбург, 2008. 44 с.

548. Усова А. В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения. Москва : Педагогика, 1986. 176 с. ( Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).

549. Ушева Т. Ф. Педагогические условия формирования рефлексивных умений студентов в учебном процессе вуза: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Новокузнецк, 2010. 184 с.

550. Ушинський К. Д. Про користь педагогічної літератури. *Історія української школи і педагогіки*: хрестоматія. Київ, 2003. С. 209–224.

551. Фанталова Е. Б. Внутренний конфликт: проблема и методика исследования. *Исследования обучения и развития в контексте культурно-исторического подхода*: матер. Вторых чтений памяти Л. С. Выготского. Москва, 2002. С. 114–120.

552. Фёдоров Н. Ф. Сочинения. Москва : Мысль, 1982. 709 с.

553. Федорова М. А. Роль синергетического подхода в

совершенствовании высшего профессионального образования. *Проектирование инновационных процессов в социокультурной и образовательной сферах*: материалы 3-й Междунар. науч.-метод. конф. Сочи, 2000. С. 62–64.

554. Феоктистова А. И. Инновационные технологии как средство оптимизации процесса обучения курсантов военного вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Рязань, 2010. 189 с.

555. Философский словарь. Москва : Советская энциклопедия, 1993. 840 с.

556. Философский энциклопедический словарь / [гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов]. Москва : Сов. энцикл., 1983. 840 с.

557. Фихте И. Г. Философские произведения. Испр. и доп. переизд. Москва : Гаудеамус: Акад. проект, 2013. 503 с.

558. Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євроінтеграційних процесів : монографія / [авт. кол.: В. Андрущенко (кер.) та ін.]. Київ : Педагогічна думка, 2011. 319 с. : рис., табл. Бібліогр. в кінці ст.

559. Філософія освіти : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Т. Андрущенко [та ін.]; за заг. ред. В. Андрущенко, І. Передборської. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 329 с. Бібліогр. у кінці розд.

560. Філософія освіти: хрестоматія: навч. посіб. для студентів ВНЗ / Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка; [уклад.: Огнев'юк В. О., Кузьменко О. М.]. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2014. 506 с. Бібліогр.: с. 503–506.

561. Філософія освіти і науки : навч. посіб. / В. П. Загороднюк [та ін.]; [відп. ред.: В. П. Загороднюк, Л. І. Мозговий]; Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди НАН України, ДВНЗ «Донбас. держ. пед. ун-т». Київ : Знання України, 2017. 347 с.: фот. Бібліогр.: с. 344–347.

562. Філософія освіти і педагогіка: цінності культури. Комунікативний етикет: Україна, Великобританія, Німеччина, Франція,

Іспанія / ред. С. О. Черепанова; Дрогобиц. держ. пед. ун-т ім. Івана Франка, Пед. коледж Львів. нац. ун-ту ім. Івана Франка. Львів : [б.в.], 2007. 392 с.

563. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи. Київ : Академвидав, 2006. 520 с.

564. Фоменко Т. М. Визначення поняття «соціокультурна компетентність» у сучасній парадигмі вищої освіти. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: зб. наук. праць* / за заг. ред. В. І. Євдокимова, О. М. Микитюка. Вип. 42. Харків, 2014. С. 149–156.

565. Фомин А. П. Педагогическое сознание в условиях виртуализации социальной реальности: дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.11. Санкт-Петербург, 2009. 240 с.

566. Формирование учебной деятельности студентов / [В. Я. Ляудис, Х. Варнеке, И. И. Ильясов и др.]; под ред. В. Я. Ляудис. Москва : Изд-во МГУ, 1989. 239 с.

567. Франкл В. Человек в поисках смысла / пер. с англ. и нем. / общ. ред. Л. Я. Гозмана, Д. А. Леонтьева. Москва : Прогресс, 1990. 366 с.

568. Фрейдджер Р., Фейдимен Д. Личность: теории, эксперименты, упражнения. 5-е междунар. изд. Санкт-Петербург : «Прайм-Еврознак»; Издат. дом «Нева»; Москва : Олма-пресс, 2001. 864 с.

569. Фрейре П. Педагогіка свободи: етика, демократія і громадянська мужність / [пер. з англ. О. Демянчука]. Київ : Видав. дім «КМ Академія», 2004. 46 с.

570. Френе Селестен. Избранные педагогические сочинения. Москва : Прогресс, 1990. 301, [2] с.

571. Фридман Л. М., Кулагина И. Ю. Психологический справочник учителя. Москва : Просвещение, 1991. 288 с.

572. Фромм Э. Бегство от свободы. Москва : АСТ; Минск : Харвест, 2005. 384 с.

573. Фурман А. Ідея професійного методологування : монографія. Ялта-Тернопіль : Економічна думка, 2008. 205 с.

574. Хайянен Е. В. Условия становления личностной рефлексии в подростковом возрасте: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. Москва, 2005. 141 с.
575. Хакен Г. Информация и самоорганизация. Москва : Мир, 1991. 240 с.
576. Хакен Г. Синергетика. Москва : Мир, 1980. 406 с.
577. Хамитов Н. Философия человека: от метафизики к метаантропологии. Киев : Ника-Центр; Москва : Ин-т общегум. иссл-ий, 2002. 336 с.
578. Харламов И. Ф. О педагогическом мастерстве, творчестве и новаторстве. *Педагогика*. Москва, 1992. № 7–8. С. 11–19.
579. Харченко С. Я. Дидактические основы подготовки студентов к социально–педагогической деятельности. Луганск : Альма матер, 1999. 138 с.
580. Хатчесон Ф., Юм Д., Смит А. Эстетика. Москва : Искусство, 1973. 478 с.
581. Холмогорова А. Б. Интегративная психотерапия расстройств аффективного спектра : [монография]. Москва : Медпрактика-М, 2011. 479 с.
582. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 272 с.: ил. (Серия «Мастера психологии»).
583. Хомич Л. О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 1998. 443 л.
584. Хорни К. Невроз и личностный рост. Санкт-Петербург : Восточно-Европейский институт психоанализа, 1997. 316 с.
585. Хрестоматія з історії педагогіки. Ч. 2. Зарубіжна школа і педагогіка / М-во освіти і науки України, Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка; [відп. за вип. В. В. Бугаєнко; пер. та літ. ред. І. А. Чистякова; упоряд. та авт. вступ. ст.: Сбруєва А. А., Рисіна І. П.; наук. ред. Мозговий І. П.]. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2006. 431 с.
586. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом. Навч. посіб.

Київ : Знання, 2006. 365 с.

587. Худоминский П. В. Развитие системы повышения квалификации педагогических кадров советской общеобразовательной школы (1917–1981 гг.). Москва : Педагогика, 1986. 182, [2] с.

588. Хуторской А. В. Дидактика. Санкт-Петербург: Питер, 2017. 718 с.: ил., табл.

589. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003 № 2. С. 58–64.

590. Хуторской А. В. Современная дидактика : учеб. пособие. [2-е изд., перераб.]. Москва : Высш. шк., 2007. 639 с.

591. Хуторской А. В. Системно-деятельностный подход в обучении : науч.-метод. пособие. Москва : Эйдос: Ин-т образования человека, 2012. 62 с.: ил., табл.

592. Хуторской А. Практикум по дидактике и современным методикам обучения. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 541 с.

593. Цветкова Т. К. Проблемы автономизации обучения в системе дополнительного профессионального образования. *Актуальные проблемы постдипломного профессионального лингвистического образования*. Москва, 1999. С. 138–142.

594. Цокур О. С. Категория педагогического сознания в теории и практике профессиональной подготовки учителя: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01; 13.00.04. Одесса, 1998. 269 л.

595. Цокур О. С. Формирование педагогического мышления будущих учителей в процессе профессиональной подготовки. Одесса : [б.и.], 1996. 68 с.

596. Цывкунова Е. А. Формирование автономности студента лингвистического вуза на основе междисциплинарного взаимодействия учебных курсов: английский и латинский языки: дис. канд. пед. наук: 13.00.02. Москва, 2002. 203 с.



597. Цымбалова Э. М. Особенности обучения написанию аргументативного эссе студентов естественных специальностей. *Современные подходы в методике и практике преподавания иностранного языка: материалы и доклады междунар. конф.* Самара, 2016. С. 113–120.

598. Чайка В. М. Основы дидактики: тексты лекцій та завдання для самоконтролю : навч. посіб. Тернопіль : Астон, 2002. 244 с.

599. 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. Серія «Педагогіка»*. 2008. № 1. – С. 44–50.

600. Чайка В. М. Формування самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів в умовах кредитно-модульної системи організації освітнього процесу. *Педагогічний альманах: Збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2014. Випуск 22. С. 117–122.*

601. Чепан М.-Л. А. Від «Божественної пропорції» до закономірностей генези християнства або синергетика на проблемному полі психоісторії. *Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. пр. / Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, за ред. С. Д. Максименка. Київ, 2011. Вип. XIII, ч. 2. С. 430–434.*

602. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе : учеб. пособие для вузов. Москва : ЮНИТИ – ДАНА, 2002. 437 с.

603. Чобітько М. Г. Теоретико-методологічні засади особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2007. 608, [8] арк.

604. Чурилин Н. А. Межпредметные связи как фактор формирования познавательных интересов старшеклассников в учебной деятельности (на материале гуманитарных предметов): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Ленинград, 1984. 178 с.

605. Шадриков В. Д. Профессиональные способности : [монография]. Москва : Университетская книга, 2010. 319 с.
606. Шайдур І. А. Організація самостійної роботи студентів педагогічних університетів на основі індивідуально орієнтованого підходу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Полтава, 2003. 242 арк.
607. Шамова Т. И. Активизация учения школьников. Москва : Педагогика, 1982. 208 с.
608. Шамова Т. И. К вопросу о понятии и компонентах познавательной самостоятельности. Новые исследования в педагогических науках: [сб. научн. работ]. 1974. № 11. С. 20–23.
609. Шамова Т. И., Давыденко Т. М., Шибанова Г. Н. Управление образовательными системами : учебное пособие. Москва : Академия, 2002. 350 с. (Серия – «Высшее образование»).
610. Шамова Т. И., Давыденко Т. М. Управление образовательным творчеством в адаптивной школе. Москва, 2001. 384 с.
611. Шапиро Б. Ю. Предметно-профессиональная подготовка социальных работников: задачи, содержание, организация. *Социальная работа*. 1992. № 5. С. 81–101.
612. Шахов В. Теоретико-методологічні основи базової педагогічної освіти майбутніх учителів [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2008. 532 арк.
613. Шацкий С. Т. Педагогические сочинения: в 4 т. Т. 1. Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1962. 503 с.
614. Шацкий С. Т. Педагогические сочинения: в 4 т. Т. 2. Москва : Просвещение, 1964. 475, [1] с.
615. Шацкий С. Т. Педагогические сочинения: в 4 т. Т. 4. Москва : Просвещение, 1965. 328 с.
616. Швалб Ю. М. Психологические модели целенаправленного воспитания. Киев : Стило, 1997. 240 с.
617. Шевелева С. С. Философско-методологические основы

современной системы образования : постнекласс. подход: дис. ... канд. философ. наук: 09.00.11. Москва, 1996. 144 с.

618. Шевченко І. С. Когнітивно-комунікативна парадигма і аналіз дискурсу. *Дискурс як когнітивно-комунікативний феномен*. Харків, 2005. С. 9–20.

619. Шевченко Н. Ф. Становлення професійної свідомості практичних психологів у процесі фахової підготовки. Київ : Міленіум, 2005. 298 с.

620. Шеннон Р.-Ю. Имитационное моделирование систем – искусство и наука. Москва: Мир, 1978. 419 с.

621. Шестиzub О. С. Особистісно-орієнтована підготовка вчителя початкових класів як чинник професійної компетентності. *Актуальні проблеми формування творчої особистості вчителя початкових класів: матеріали третьої Всеукр. наук.-практ. конф.* Вінниця, 2005. С. 72–75.

622. Шехавцова С. О. Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у позанавчальній діяльності університету: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.04. Луганськ, 2009. 223 с.

623. Шинкарук В. Д. Виховання господарності майбутніх педагогів засобами продуктивної праці. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. Серія : Педагогіка, психологія, філософія. Вип. 220. 2015. С. 209–215.

624. Шинкарук В. Д. Виховання милосердя майбутніх педагогів у процесі позааудиторної діяльності. *Духовність особистості*. Вип. 4. 2015. С. 207–215.

625. Шинкарук В. Д. Виховання особистості в колективі у педагогічній системі А. С. Макаренка. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. Серія : Педагогіка, психологія, філософія. Вип. 233. 2016. С. 306–312.

626. Шинкарук В. Д. Розвиток ідей про виховання в Добу Відродження. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. Серія: Педагогіка, психологія, філософія.

Вип. 230. 2015. С. 220–228.

627. Шишов С. Е. Концептуальные проблемы мониторинга качества общего образования [Электронный ресурс]. Москва : Издательство НЦСиМО, 2008. 404 с. ISBN 5–7663–0382–12. Режим доступа: <http://znanium.com/catalog/product/417655>

628. Шпенглер О. Закат Европы. Пер. с нем. Новосибирск : Наука, 1993. 592 с.

629. Штофф В. А. Моделирование и философия. Москва : Наука, 1966. 308 с.

630. Щедровицкий Г. П. Мышление. Понимание. Рефлексия. Москва : Наследие ММК, 2005. 800 с

631. Щедровицкий Г. П., Розин В. М., Непомнящая Н. И., Алексеева Н. Г. Педагогика и логика. Москва, 1993. 414 с.

632. Щукин А. Н. Компетенция или компетентность: взгляд методиста на актуальную проблему лингводидактики. *Рус. яз. за рубежом*. 2000. № 5. С. 14–20.

633. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц. Москва : Астрель: АСТ : Хранитель, 2007. 746 с.

634. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. Москва : Педагогика. 1979. 178 с.

635. Эльконин Б. Д. Психология развития : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обучающихся по направлению и специальности «Психология». 4-е изд., стер. Москва : Академия, 2008. 141, [2] с. : ил.

636. Эльконин Д. Б. Детская психология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обучающихся по направлению и специальностям психологии / ред.-сост. Б. Д. Эльконин. 5-е изд., стер. Москва : Академия, 2008. 383, [1] с. : табл.; 22 см. (Высшее образование) (Классическая учебная книга Classicus).

637. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. Москва : Педагогика, 1989. 560 с.

638. Эрдниев П. М., Эрдниев Б. П. Укрупнение дидактических единиц в обучении математике. Москва : Просвещение, 1986. 255 с.
639. Эриксон Э. Г. Философские сюжеты Эрика Эриксона: переводы работ американского психоаналитика / [сост. Э. М. Спинова]. Москва : Канон+, 2017. 415 с.
640. Юдин В. В. Технологическое проектирование педагогического процесса: дис. ... д-ра педагогических наук: 13.00.01. Москва, 2009. 365 с.
641. Юм Д. Исследование о человеческом разумении: пер. с англ. Москва : Прогресс, 1995. 237 с.
642. Юцявичене П. А. Методы модульного обучения : учеб. пособие / Ин-т повышения квалификации руководящих работников и специалистов нар. Хоз-ва при Совете Министров ЛитССР. Вильнюс : М-во нар. образования ЛитССР, 1988. 55, [1] с.
643. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Либідь, 2003. 560 с.
644. Ядов В. А. Стратегия социологического исследования: описание, объяснение, понимание социальной реальности. Москва : Академкнига : Добросовет, 2003. 595, [1] с.
645. Якиманская И. С., Рябошпан Е. П. Изучение личности ученика в образовательном процессе / отв. ред. М. А. Ушакова. Москва : Сентябрь, [2011]. 159 с. (Библиотека журнала «Директор школы»).
646. Яковлев В. П. Социальное время / Отв. ред. В. Е. Давидович. Ростов н/Д : Изд-во Рост. ун-та, 1980. 158 с.
647. Яковлева Н. О. Концепция педагогического проектирования: методологические аспекты : монография. Москва : Информ.-издат. центр АТиСО, 2002. 194 с.
648. Яковлева Н. О. Теоретико-методологические основы педагогического проектирования : монография. Москва : Информ.-издат. центр АТиСО, 2002. 239 с.
649. Янушкевич Ф. Технология обучения в системе высшего образования. Москва, 1986.

650. Aagaard E. Strategies for Effective «Didactic» teaching. URL: [/https://www.google.com.ua/?gws\\_rd=ssl#q=didactic+education](https://www.google.com.ua/?gws_rd=ssl#q=didactic+education) (дата звернення 07.07.2018).
651. Ackermann E. K. Les autoroutes de l'information: culture de «zappeurs» ou culture d'auteurs? Paris : Interface. 1996. № 15(5). L. 38–42.
652. Anastasi A. Differential psychology. URL : [https://archive.org/stream/differentialpsyc011197mbp/differentialpsyc011197mbp\\_djvu.txt](https://archive.org/stream/differentialpsyc011197mbp/differentialpsyc011197mbp_djvu.txt)
653. Aub M. Sur l'autoroute lectronique, les voyages formerontils la jeunesse? Vie p dagogique. 1998. № 3/4 (mars–avril). L. 36–39.
654. Autonomy and independence in language learning/ed. Phil Benson and Peter Voller. London and New York: Longman, 1997. 270 p.
655. Bandura A. Social learning theory. New York: General Learning Press, 1977. 46 p.
656. Bloom B. S. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain. New York: Longman., 1994. 112 p.
657. Burns N., Stalker G. The Management of Innovation. London: Tavistock, 1961. 269 p.
658. Chen A.-Y., Seng S.-H. On improving reflective thinking through teacher education. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco. (ERIC Document Reproduction Service No. ED363601), 1992. P. 248–302.
659. Clark C. M., Peterson P. L. Handbook of research on teaching. N. Y., 1986. 34 p.
660. Darrow Karl K. The Renaissance in Physics, MacMillan, 1936. 306 p.
661. Day C., Reflection: A necessary but not sufficient condition for teacher development. British Educational Research Journal. 1993. № 19,1. P. 83–93.
662. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual

Foundations (DESECO): Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program. OECD (Draft). 279 p.

663. Derrida J. *Margins of philosophy*. Chicago, 1982. 307 p.

664. Dijk T. van. *Ideology : A Multidisciplinary Approach*. London: SAGE URL: [flogiston.ru/internet/bits/vandijk2.htm](http://flogiston.ru/internet/bits/vandijk2.htm) (дата звернення 22.03.2018).

665. Durkheim E. *Moral Education: A Study in the Theory and Application of the Sociology of Education*. Trans. by E.K. Wilson and H. Schurer. Edited, with an introduction by E.K. Wilson. New York: Free Press, 1961. 290 p.

666. Fuller F. F., Bow O. N. *Becoming a teacher*. Teacher education. Chicago, 1975. P. 34–56.

667. Haken H. *Synergetics as a Tool for Conceptualization and Mathematization of Cognition and Behavior – How Far Can We Go? Synergetics of Cognition* / Eds. H. Haken and M. Stadler. Berlin, 1990. P. 2–31.

668. Has G. *Curriculum Planinig. A new Approach*. Boston, 1987. 598 p.

669. Holec H. *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

670. Holland Y. L. *Explorations of a theory of vocational choice* // *J. Appl. Psychol.* 1968. V. 52. N 1.

671. Intel® *Навчання для майбутнього*. Київ : Нора-прінт, 2006. 416 с.

672. Komoski, K. *Instructional materials will not improve until we change the system*. *Educational Leadership*, 1985. 42, P. 31–37.

673. Kremien W. G. *Filozofia edukacji* / red. nauk. H. Bednarchyk. Radom: Instytut Technologii Eksploatacji – Panstwowy Instytut Badawczy, 2008. 184, [1] s.

674. Lambert D., Totterdell M. S. *Training tomorrow`s teachers today*. *Magister*. 1995. № 5. P. 56.

675. Laszlo E. *The Interconnected Universe. Conceptual Foundations of Transdisciplinary Unified Theory*. N-Y., 1995. 184 p.

676. Lindeman E. C. The sociology of adult education. *Journal of Educational Sociology*. 1945. № 19. P. 114–123.

677. Little D. Learner autonomy. 1: Definitions, *Issues and Problems*. Dublin: Authentik, 1991.

678. Locke J. An Essay concerning Human understanding. URL: <http://ebooks.adelaide.edu.au/l/locke/john/181u/index.html> (дата звернення 02.06.2018).

679. Louden W. Understanding reflection through collaborator research *Understanding Teacher Development / A. Margraves M. G. Fullan (Eds.)*. New York, NK: Teacher College Press, Columbia University, 1992. P. 178–215.

680. Malykhin O. Mastering a foreign language – one of the effective means for realizing students' self-directed educational activities at a higher level educational establishment. *Іноземна мова як засіб мобільності майбутніх фахівців у контексті Болонської декларації: Foreign Language as a Means of Prospective Specialists' Mobility in the Context of Bologna Declaration: матеріали Міжнар. наук.–практ. конф. (18 берез. 2010 р.)*. Кривий Ріг, 2010. С. 30–32.

681. Malykhin O. V. Genesis of the notion «method» in the context of modern pedagogy. *Молодий вчений*. 2016. № 12.1. С. 466–468.

682. OECD: Program on International Student Assessment, 2000. 3. *New Skills for the Learning Society*. 238 p.

683. Parkhurst H. *Education On The Dalton Plan*. New York: E. P. Dutton & Company. 1922. 278 p.

684. Popov R. A. Personal autonomy development in activities: historical-didactical aspect. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VII (78). Issue: 196. Budapest, 2019. P. 34–37.

685. Popov R. A. Theoretical underpinning of the students' autonomy development pattern in higher educational institutions. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VII (81). Issue: 201 Budapest, 2019. P. 32–35.



686. Popov R. A. Cognitive personal individualism as a precondition of the students' autonomy development. *Proceedings of the International Scientific Conference «Science of the XXI century: problems and prospects of researches»*. Vol. 4 – RS Global S. z O.O., Warsaw, Poland, 2017. P. 63–67.

687. Popov R. A. Principles of organization of educational process in the context of student autonomy development in educational activities. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. V (60), Issue: 135. Budapest, 2017. P. 38–41.

688. Popov R. A. Students' autonomy development: synergetic and competency-based approaches. *Science progress in European countries: new concepts and modern solutions: Papers of the 5th International Scientific Conference*. February 28, 2019, Stuttgart, Germany. P. 426–438.

689. Popov R. A. The development of students' autonomy in the process of self-educational activities with the use of information technologies. *Perspectives of research and development: Collection of scientific articles*. SAUL Publishing Ltd, Dublin, Ireland, 2017. P. 170–173.

690. Richards J., Rodgers T. *Approaches and Methods in Language Teaching*. NY: Cambridge University Press, 2001. 128 p.

691. Ross D. D. *Reflective Teaching. Meanings and Applications for Preserves Teacher Educators*. Paper Presented at the reflective inquiry conference. Houston; Texas, 1987. 256 p.

692. Sakamoto T. The role of educational technology curriculum development. *Curriculum development by means of educational technology*. Paris: Centre of Educational Research and Innovation, OECD, 1974.

693. Savage L. Literacy Througha Competency-Based Education Approach Approachesto Adult ESL Literacy Instruction. *Washington DC: Centerfor Applied Linguistics*. 1993. P. 15.

694. Scheuerl H. *Die exemplarische Lehre. Sinn und Grenzen eines didaktischen Prinzips* Text. Tübingen, 1958. 128 p.

695. Schon D. A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. 1991. 384 p.
696. Schon D. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco : Jossey Bass, 1987. 347 p.
697. Shulman Lee S. *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform* / Lee S. Shulman. *Harvard Educational Review*. Vol. 57. No. 1. (Feb., 1987). P. 1–21.
698. Spector J. Michael–de la Teja, Ileana. ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY. *Competencies for Online Teaching. ERIC Digest. Competence, Competencies and Certification*. N.Y., 1996. 123 p.
699. Trim J. Preface. In Holec, H. (Ed.). *Autonomy and Self-directed Learning: Present Fields of Application*. Strasbourg: Council of Europe. 1988. P. 3.
700. UNESCO World Education Report, Education for All (UNESCO, 2000). 380 p.
701. Van Dusen L. M., Worthen B. R. Can Integrated Instructional Technology Transform the Classroom? *Educational Leadership*. 1997. № 2. L. 28–34.
702. Van Manen M. Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Tnguiru*. 1977. № 6. P. 25.
703. Warschauer M. *Technology and Social Inclusion: Rethinking the Digital Divide*. Cambridge, MA: MIT Press, 2003. 274 p.
704. Weinert F. E. Concept of competence: A conceptual clarification. Definition and selection key competencies / Rychen, D. S., Salganik, L. H. (Eds.). Gottingen: Hogrefe & Huber. URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.111.1152&rep=rep1&type=pdf> (дата звернення 08.06.2018).
705. Weinert F. E. *Leistungsmessung Schulen Eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. Basel. 2001. S. 25.

706. What are competence and competency frameworks? URL:/ <http://www.cipd.co.uk/hr-resources/factsheets/competence-competency-frameworks.aspx> (дата звернення 15.03.2018).

707. Wildman J., Niles J. Reflective Teachers: Tensions between Abstractions & Realities. *Journal of Teacher Education*. 1987. V. 7. P. 18.

708. Zeichner K. M. Reflection of a teacher working for experiences for prospective teachers. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association*. Atlanta, Georgia, 1993. P. 32–45.

## ДОДАТКИ

## Додаток А

## Список опублікованих праць за темою дисертації

## Монографії

1. Попов Р. А. Розвиток автономності студентів в освітньому процесі закладу вищої освіти: теоретико-методологічний аспект: монографія. Херсон: ТОВ «Видавничий дім «Гельветика», 2019. 366 с.
2. Попов Р. А. Компонентний аналіз діагностування рівня сформованості загальнокультурної компетентності студентів філологічних спеціальностей. *Компетентнісно орієнтована парадигма підготовки майбутнього філолога*: колект. монографія / за ред. проф. О. В. Малихіна. Київ: ТОВ «НВО «Інтерсервіс», 2016. Ч. 2. С. 179–288.
3. Попов Р. А. Концепція створення організаційно-дидактичних умов автономності студентів філологів. *Стратегії інтенсифікації вищої гуманітарної освіти в Україні та країнах ЄС*: колект. монографія / О. В. Малихін, В. І. Ковальчук, Н. О. Арістова, Р. А. Попов, І. С. Гриценко. Київ: НУБіП України, 2017. С. 230–288.
4. Попов Р. А. Теоретичні й методологічні основи компетентнісного підходу в організації самостійної освітньої діяльності студентів філологічних спеціальностей. *Суб'єктивізація процесу фахової підготовки майбутнього філолога: теоретичні і практичні аспекти*: монографія / за ред. проф. О. В. Малихіна. Київ: Видавничий центр НУБіП України, 2017. Частина 1. С. 313–401.
5. Попов Р. А. Діагностування актуального рівня розвитку автономності студентів вищої школи. *Стратегії інтеріоризації змісту професійної підготовки майбутніх філологів: теорія і практика*: монографія / за ред. проф. О. В. Малихіна. Київ: ЦП «Комспринт», 2018. Ч. 1. С. 24–45.

*Статті в наукових фахових виданнях України*

6. Попов Р. А. Пізнавальна самостійність особистості як передумова розвитку автономності студента в освітній діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. / [редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя: КПУ, 2017. Вип. 53 (106). С. 219–229.
7. Попов Р. А. Становлення проблеми розвитку автономності особистості в діяльності. *Молодь і ринок*. Дрогобич: «ШВИДКОДРУК», 2017. Випуск 8 (151). С. 39–45.
8. Попов Р. А. Реалізація положень синергетичного та компетентнісного підходу в контексті дослідження розвитку автономності студентів. *Молодий вчений*. Херсон: ТОВ «Видавничий дім «Гельветика», 2017. Випуск 8 (48). С. 275–280.
9. Попов Р. А. Self-Actualization and Self-Fulfillment in The Context of Students' Autonomy Development Within The Educational Process. *Наука і освіта*. 2017. № 5. Р. 134–139.
10. Попов Р. А. Розвиток автономності студентів в умовах інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності: дидактичні закономірності. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: соціально-педагогічна* / За ред. Л. П. Мельник, В. І. Співака. Вип. XXXI. Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2018. С. 192–203.
11. Попов Р. А. Сукупність принципів розвитку автономності студентів в умовах інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності. *Молодь і ринок*. Дрогобич: «ШВИДКОДРУК», 2018. Випуск № 9 (164). С. 96–102.
12. Попов Р. А. Integration of innovative and traditional learning technologies as a way to develop students' autonomy in educational activity in higher school. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 4. С. 54–58.

13. Попов Р. А. Сукупність організаційно-дидактичних умов реалізації моделі системи розвитку автономності студентів. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: соціально-педагогічна* / За ред. Л. П. Мельник, В. І. Співака. Вип. XXXIII. Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2019. С. 87–96.

14. Попов Р. А. Реалізація технологічного підходу в процесі розвитку автономності студентів в умовах інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету: Педагогічні науки*. Херсон: Вид-во ХДПУ, 2018. Вип. 83. Т. 1. С. 66–71.

15. Попов Р. А. Концептуальні положення розвитку автономності студентів в умовах інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності у вищій школі. *Науковий часопис НПУ імені Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи.* / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М.П.Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. Випуск 61. С. 247–252.

16. Попов Р. А. Імплементация інноваційних технологій в освітній процес вищої школи як засіб розвитку автономності студентів. *Педагогічна освіта: теорія і практика: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* / Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Лабунець В. М.]. Вип.25 (2-2018). Ч. 1. Кам'янець-Подільський, 2018. С. 154–161.

17. Попов Р. А. Моделювання процесу розвитку автономності студентів закладів вищої освіти. *Всеукраїнський науково-практичний журнал «Директор школи, ліцею, гімназії» – Спеціальний тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»*. Вип. 6. Кн. 2. Том III (81). Київ: Гнозис, 2018. С. 461–471.

18. Попов Р. А. Модель системи розвитку автономності студентів вищого навчального (освітнього) закладу. *Молодь і ринок*. Дрогобич: «ШВИДКОДРУК», 2019. Випуск № 4 (171). С. 91–99.

19. Попов Р. А. Розвиток автономності студентів закладів вищої освіти: валентно-фрактальний вимір розуміння проблеми. *Молодь і ринок*. Дрогобич: «ШВИДКОДРУК», 2019. Випуск № 5 (172). С. 84–91.

20. Попов Р. А. Розвиток автономності студентів: основи дидактичного моделювання процесу. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр.* / [редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя: КПУ, 2019. Вип. 63. Т. 2. С. 132–137.

21. Попов Р. А. Комплексне застосування інноваційних і традиційних технологій навчання в освітній діяльності у вищій школі. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 10. Т. 3. С. 170–174.

22. Попов Р. А. Використання механізмів дидактичного структурування змісту навчальної інформації для її автономного засвоєння студентами. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 14. Т. 1. С. 213–216.

*Публікації в наукових виданнях іноземних держав та у виданнях, які включено до міжнародних наукометричних баз*

23. Popov R. A. Cognitive personal individualism as a precondition of the students' autonomy development. *Science of the XXI century: problems and prospects of researches*. Vol. 4 – RS Global S. z O.O. Warsaw, Poland, 2017. P. 63–67.

24. Popov R. A. Principles of organization of educational process in the context of student autonomy development in educational activities. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. V (60), Issue: 135. Budapest, 2017. P. 38–41.

25. Popov R. A. The development of students' autonomy in the process of self-educational activities with the use of information technologies. *Perspectives of research and development: Collection of scientific articles*. SAUL Publishing Ltd, Dublin, Ireland, 2017. P. 170–173.

26. Popov R. A. Students' autonomy development: synergetic and competency-based approaches. *Science progress in European countries: new concepts and modern solutions*. Stuttgart, Germany, 2019. P. 426–438.

27. Popov R. A. Personal autonomy development in activities: historical-didactical aspect. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. VII (78), Issue: 196. Budapest, 2019. P. 34–37.

28. Popov R. A. Theoretical underpinning of the students' autonomy development pattern in higher educational institutions. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. VII (81), Issue: 201. Budapest, 2019. P. 32–35.

#### *Опубліковані праці апробаційного характеру*

29. Попов Р. А. Закономірності розвитку автономності студентів закладів вищої освіти. *Цілі сталого розвитку третього тисячоліття: виклики для університетів наук про життя: Міжнародна науково-практична конференція*, м. Київ, Україна, 23–25 травня 2018 року. Київ, 2018. Т. 4. С. 263–265.

30. Попов Р. А. Самоактуалізація особистості в процесі розвитку автономності студентів гуманітарних спеціальностей. *Актуальні проблеми вищої професійної освіти України: Матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції 20 березня 2018 р.* / За заг. ред. Е. В. Лузік, О. М. Акмалдінової. Київ: НАУ, 2018. С. 121–122.

31. Попов Р., Таран Л. Мовно-виражальні особливості художнього стилю роману «Код да Вінчі» Дена Брауна. *Соціокультурні та комунікативні аспекти функціонування мовних одиниць*: зб. матеріалів Міжнародної наук.-практ. конф. з нагоди ювілею доктора філологічних наук, професора Катерини Григорівни Городенської. Київ, 29–30 листопада, 2018 р. Київ: Міленіум, 2018. С. 219–221.



32. Попов Р. А., Нарожна О. А. Гумор та чорний гумор у рекламних слоганах англomовної друкованої реклами. *StudiaLingua: актуальні проблеми лінгвістики і методики викладання іноземних мов: Збірник наукових праць*. Вип. 8. Київ: НУБіП України, 2018. С. 271–275.

33. Попов Р., Таран Л. Поєднання символізму і релігії в романах Дена Брауна. *StudiaLingua: актуальні проблеми лінгвістики і методики викладання іноземних мов: Збірник наукових праць*. Вип. 8. Київ: НУБіП України, 2018. С. 275–278.

34. Попов Р. А. Професійний саморозвиток і самоактуалізація студентів у межах моделі системи розвитку автономності. *Педагогіка і психологія: актуальні проблеми досліджень на сучасному етапі: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції* (м. Київ, Україна, 5–6 квітня 2019 року). Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2019. С. 33–35.

35. Попов Р. А. Сучасні технології навчання в освітньому процесі вищої школи / *Педагогіка і психологія : напрямки та тенденції розвитку в Україні та світі: Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції* (19-20 квітня 2019 року, м. Одеса). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2019. Ч. 2. С. 76–81.

36. Попов Р. А. Організація навчальної (освітньої) діяльності студентів: синергетичний та компетентнісний підходи. *Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції* (м. Львів, 26–27 квітня 2019 року). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2019. Ч. 2. С. 103–108.

37. Попов Р. А. Інтеріоризація знань в освітній і самоосвітній діяльності студентів / *Інноваційні наукові дослідження у сфері педагогічних та психологічних наук: матеріали міжнародної науково-практичної конференції*, м. Київ, 3-4 травня 2019 р. Київ: Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського, 2019. С. 34–38.

*Опубліковані праці, які додатково  
відображають наукові результати дисертації*

38. Малихін О. В., Попов Р. А., Гриценко І. С. *The Practical Course of English: Home Reading: для аудиторної та самостійної роботи студентів спеціальності 035 «Філологія»*. Ч. 1: навчальний посібник. Київ: НУБіП України, 2016. 589 с.

39. Малихін О. В., Попов Р. А., Гриценко І. С. *The Practical Course of English: Home Reading: для аудиторної та самостійної роботи студентів спеціальності 035 «Філологія»*. Ч. 2: навчальний посібник. Київ: НУБіП України, 2016. 549 с.

40. Малихін О. В., Попов Р. А., Гриценко І. С. *The Practical Course of English: Home Reading: для самостійної роботи студентів спеціальності 035 «Філологія»*. Ч. 1: навчальний посібник. Київ: Інтерсервіс, 2017. 456 с.

41. Малихін О. В., Попов Р. А., Гриценко І. С. *The Practical Course of English: Home Reading: для самостійної роботи студентів спеціальності 035 «Філологія»*. Ч. 2: навчальний посібник. Київ: Інтерсервіс, 2017. 480 с.

42. Малихін О. В., Попов Р. А., Гриценко І. С. *The Practical Course of English: Home Reading: для самостійної роботи студентів спеціальності 035 «Філологія»*. Ч. 3: навчальний посібник. Київ: Інтерсервіс, 2017. 570 с.

### **Апробація результатів дисертації**

Основні положення та результати дисертації були оприлюднені на науково-практичних конференціях, міжуніверситетських круглих столах, а також навчально-практичних семінарах, зокрема:

*– міжнародних науково-практичних конференціях:*

1. «Актуальні проблеми вищої професійної освіти» (Київ, 2016, форма участі – усна доповідь);

2. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (Київ, 2016, форма участі – усна доповідь);
3. «Розвиток сучасної освіти: теорія, практика, інновації» (Київ, 2016, форма участі – усна доповідь);
4. «Сучасна освіта: методологія, теорія, практика» (Київ, 2016, форма участі – усна доповідь);
5. «Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації» (Київ, 2016, форма участі – усна доповідь);
6. «Актуальні проблеми вищої професійної освіти» (Київ, 2017, форма участі – усна доповідь);
7. «Сучасна освіта: методологія, теорія, практика» (Київ, 2017, форма участі – усна доповідь);
8. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (Київ, 2017, форма участі – усна доповідь);
9. «Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації» (Київ, 2017, форма участі – усна доповідь);
10. «Актуальні проблеми вищої професійної освіти України» (Київ, 2018, форма участі – тези);
11. «Сучасна освіта: методологія, теорія, практика» (Київ, 2018, форма участі – усна доповідь);
12. «Актуальні проблеми вищої професійної освіти» (Київ, 2018, форма участі – усна доповідь); «Цілі сталого розвитку третього тисячоліття: виклики для університетів наук про життя» (Київ, 2018, форма участі – тези);
13. «Розвиток сучасної освіти: теорія, практика, інновації» (Київ, 2018, форма участі – усна доповідь);
14. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (Київ, 2018, форма участі – усна доповідь);

15. «Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації» (Київ, 2018, форма участі – усна доповідь);
16. «Цілі сталого розвитку третього тисячоліття: виклики для університетів наук про життя» (Київ, 2018, форма участі – усна доповідь);
17. «Педагогіка і психологія: актуальні проблеми досліджень на сучасному етапі» (Київ, 2019, форма участі – усна доповідь);
18. «Педагогіка і психологія: актуальні проблеми досліджень на сучасному етапі» (Київ, 2019, форма участі – тези);
19. «Педагогіка і психологія: напрямки та тенденції розвитку в Україні та світі» (Одеса 2019, форма участі – тези);
20. «Актуальні проблеми реформування системи виховання та освіти в Україні» (м. Львів, 2019, форма участі – тези);
21. «Інноваційні наукові дослідження у сфері педагогічних та психологічних наук» (Київ, 2019, форма участі – тези).

*– всеукраїнських науково-практичних конференціях:*

22. «Актуальні проблеми соціальної роботи: досвід і перспективи» (Кам'янець-Подільський, 2018, форма участі – тези);



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
**ХАРКІВСЬКА ДЕРЖАВНА АКАДЕМІЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ**

вул. Клочківська, 99, м. Харків, 61058, тел./факс: (057) 705-23-01  
 E-mail: [infiz@kharkov.ukrtel.net](mailto:infiz@kharkov.ukrtel.net) Код ЄДРПОУ 02928261

20.02.2019 № 198/01-16 на \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

**про впровадження результатів дисертаційної роботи  
 здобувача наукового ступеня доктора педагогічних наук  
 Попова Романа Анатолійовича на тему «Теоретико-методологічні засади  
 розвитку автономності студентів в освітньому процесі вищого навчального  
 закладу» за спеціальністю 011 – освітні, педагогічні науки,  
 спеціалізація – теорія навчання**

Результати дисертаційного дослідження Попова Романа Анатолійовича на тему «Теоретико-методологічні засади розвитку автономності студентів в освітньому процесі вищого навчального закладу» було впроваджено у діяльність Харківської державної академії фізичної культури

Упродовж 2016-2018 рр. було апробовано синергетично-фрактальну модель системи розвитку автономності у процесі педагогічної роботи зі студентами 1-2 курсів денної форми навчання в умовах інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності через відповідну технологію її реалізації. Викладачі та куратори студентських груп застосовували підібрані автором дисертації засоби діагностики здатності студентів до активності, самостійності, незалежності, творчості, засоби психолого-дидактичної підтримки студентів через використання матеріалів авторського факультативу «Інтеграція освітньої й самоосвітньої діяльності студентів у вищій школі» та авторські навчально-методичні посібники і методичні рекомендації.

Результати проведеної педагогічної роботи мали стійкий позитивний характер й дозволили вдосконалити освітній процес у напрямку розвитку автономності студентів. Це свідчить про ефективність розробленої Р.А. Поповим моделі системи розвитку автономності студентів в умовах інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності у вищій школі на засадах інтеріоризації загальнокультурного та фахово-предметного знання.

Проректор з науково-педагогічної роботи



*[Signature]*  
 С.І. Ткачов



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
**ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ**

просп. Центральний, 59А, м. Северодонецьк, Луганська обл., 93406,  
тел./факс: (06452)4-03-42, <http://www.snu.edu.ua/>, e-mail: [uni@snu.edu.ua](mailto:uni@snu.edu.ua), [uni.snu.edu@gmail.com](mailto:uni.snu.edu@gmail.com)  
код ЄДРПОУ 02070714

14.02.19 № 190/81 На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дослідження здобувача наукового ступеня доктора педагогічних наук Попова Романа Анатолійовича на тему: «Теоретико-методологічні засади розвитку автономності студентів в освітньому процесі вищого навчального закладу» зі спеціальності 011 – освітні, педагогічні науки, спеціалізація – теорія навчання

Результати дисертаційного дослідження Попова Романа Анатолійовича на тему: «Теоретико-методологічні засади розвитку автономності студентів в освітньому процесі вищого навчального закладу» впроваджувалися в освітній процес у Східноукраїнському національному університеті імені Володимира Даля впродовж 2016-2018 рр.

Актуальність досліджуваної Р.А. Поповим теми не викликає сумнівів, адже сучасний етап становлення й розвитку вищої освіти європейського суспільства висуває перед педагогічною наукою нові завдання, які передбачають не лише практичне розв'язання проблеми розвитку автономності студентів в умовах інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності у вищій школі, а й її глибинне теоретико-методологічне обґрунтування, цілеспрямоване й поступове впровадження у практику подальшої роботи. Крім того, актуальність дисертації зумовлена недостатнім станом розробки досліджуваної проблеми і її теоретичного обґрунтування, відсутністю цілісної дидактичної системи й технології розвитку автономності студентів в умовах інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності у вищій школі, а також нагальною

потребою в розробці ефективних механізмів реалізації цього психолого-дидактичного процесу.

Наукова новизна одержаних результатів полягає у розробці проблеми розвитку автономності студентів в умовах інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності у вищій школі на теоретико-методологічному рівні.

Обґрунтованість і достовірність основних положень дослідження забезпечено коректним застосуванням методів і прийомів аналізу, за допомогою яких опрацьовано належний обсяг емпіричного матеріалу. Теоретичне значення такого наукового доробку є безсумнівним.

Можливість використання основних положень дисертаційного дослідження при викладанні низки психолого-педагогічних дисциплін та спецкурсів, зокрема з проблем загальної педагогіки, педагогіки загальноосвітньої школи, педагогіки вищої школи, методики навчання іноземних мов тощо і, зумовлює практичну цінність роботи.

Таким чином, підбиваючи підсумки, необхідно відзначити, що розглянута наукова праця є своєчасною і необхідною, реалізація висвітлених у ній положень та пропозицій дасть змогу дати відповідь на нові завдання, які постають перед педагогічною наукою на сучасному етапі становлення й розвитку вищої освіти європейського суспільства, а також передбачають не лише практичне розв'язання проблеми розвитку автономності студентів в умовах інтеграції освітньої та самоосвітньої діяльності у вищій школі, а і її глибинне теоретико-методологічне обґрунтування, цілеспрямоване й поступове впровадження в практику подальшої роботи.

Акт про впровадження результатів дослідження Попова Р. А. на тему: «Теоретико-методологічні засади розвитку автономності студентів в освітньому процесі вищого навчального закладу» було обговорено і затверджено на засіданні кафедри педагогіки (протокол №6 від 29 січня 2019р.).

Завідувач кафедри педагогіки

Проректор за наукової роботи



Г. П. Шевченко

Е. В. Потапенко



01323

УКРАЇНА

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ЛЬВІВСЬКА ПОЛІТЕХНІКА»**

вул. С. Бандери, 12, Львів, 79013, тел. (380-32) 237-49-93, 258-27-58, факс: (380-32) 258-26-80  
ел. пошта: [coffice@lpnu.ua](mailto:coffice@lpnu.ua), інтернет: [www.lp.edu.ua](http://www.lp.edu.ua)

*22.02.2019 № 67-01-330*

на № \_\_\_\_\_

До спеціалізованої вченої ради  
Тернопільського національного  
педагогічного університету  
Д 58.053.01

**Довідка  
про використання в навчальному процесі результатів  
наукового дослідження Попова Романа Анатолійовича**

Основні положення та результати докторської дисертації Попова Романа Анатолійовича на тему «Теоретико-методологічні засади розвитку автономності студентів в освітньому процесі вищого навчального закладу» зі спеціальності 011 – освітні, педагогічні науки, спеціалізація – теорія навчання, впроваджені в навчальний процес Національного університету «Львівська політехніка» та застосовуються при підготовці магістерських кваліфікаційних робіт, викладанні дисциплін «Загальна педагогіка», «Методика викладання іноземних мов», «Інтеграція освітньої та самоосвітньої діяльності студентів у вищій школі» для студентів ОКР «Магістр» напрямку підготовки 011.

Зокрема, в навчальний процес впроваджено:

- обґрунтування методології розвитку автономності студентів (розділ I);
- авторські розробки теоретичних засад інтеграції освітньої діяльності студентів (розділ II);
- нові підходи щодо поняття моделі системи розвитку автономності студентів вищої школи (розділ III);
- використано рекомендації дослідно-експериментальної апробації моделі системи розвитку автономності студентів вищої школи (розділ IV).

**Проректор з науково-педагогічної роботи  
Національного університету  
«Львівська політехніка»  
к.т.н., доцент**



**О. Р. Давидчак**

Видавництво Львівської політехніки. Наклад 5000. Зам. 171183. 2017.





УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ імені Г.С. СКОВОРОДИвул. Алчевських, 29, м. Харків, 61002, тел. (057) 700-35-23, факс (057) 700-69-09  
e-mail: rector@hnpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125585Від 16. 11. 2018 № 01/10-488

На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

## Довідка

про впровадження результатів дослідження  
здобувача наукового ступеня доктора педагогічних наук**Попова Романа Анатолійовича**на тему: «Теоретико-методологічні засади розвитку автономності студентів в  
освітньому процесі вищого навчального закладу»

зі спеціальності 011 – освітні, педагогічні науки, спеціалізація – теорія навчання

Упродовж 2015-2018 рр. в освітньому процесі Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди упроваджувалися матеріали докторської дисертації Попова Романа Анатолійовича на тему: «Теоретико-методологічні засади розвитку автономності студентів в освітньому процесі вищого навчального закладу».

Актуальність дослідження визначається необхідністю здійснення цілісного комплексного аналізу проблеми розвитку автономності студентів в освітньому процесі закладу вищої освіти, спрямованого на обґрунтування доцільності підвищення ефективності підготовки фахівця вищої кваліфікації як функціонального результату, що може бути досягнутим із позицій удосконалення організаційно-дидактичної складової вищої освіти в цілому та системного й систематичного впливу на розвиток її центрального суб'єкта – особистість студента. Викладачами університету апробовано механізми забезпечення комплексного системного психолого-дидактичного впливу на найважливіші процеси у свідомості особистості студента вищого навчального закладу, які конструктивно позначаються на ефективності розвитку компетентності вияву автономності в освітній діяльності.

Уважаємо, що результати дисертаційного дослідження Попова Романа Анатолійовича можна використовувати в освітньому процесі закладів вищої освіти.

Довідку про впровадження результатів дослідження Попова Р. А. на тему: «Теоретико-методологічні засади розвитку автономності студентів в освітньому процесі вищого навчального закладу» було обговорено і затверджено на засіданні кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи (протокол №6 від 13 листопада 2018 р.)

Проректор з наукової роботи



Ю. Д. Бойчук

**ЗАТВЕРДЖУЮ**

Директор Навчально-наукового  
інституту №3 Національної  
академії внутрішніх справ,  
Голова вченої Ради,  
доктор юридичних наук, професор  
**Д.В. Андреев**  
2019 р.

**ДОВІДКА**

**про впровадження результатів дослідження Попова Романа Анатолійовича  
«Теоретико-методологічні засади розвитку автономності студентів в  
освітньому процесі вищого навчального закладу» зі спеціальності 011 –  
освітні, педагогічні науки, спеціалізація – теорія навчання**

Упродовж 2018/2019 навчального року в освітньому процесі Навчально-наукового інституту №3 Національної академії внутрішніх справ впроваджувалися матеріали докторської дисертації Попова Романа Анатолійовича на тему: «Теоретико-методологічні засади розвитку автономності студентів в освітньому процесі вищого навчального закладу».

Актуальність зазначеного дослідження визначається необхідністю здійснення цілісного комплексного аналізу проблеми розвитку автономності студентів в умовах інтеграції їх освітньої й самоосвітньої діяльності, спрямованої на обґрунтування доцільності підвищення ефективності підготовки фахівця вищої кваліфікації, що може бути досягнутим із позицій удосконалення організаційно-дидактичної складової вищої освіти в цілому та системного й систематичного впливу на розвиток її центрального суб'єкта – особистість студента.

Водночас, інтеграція навчальної діяльності продовжує залишатись однією з пріоритетних проблем дидактики вищої школи. Інформаційна революція і сучасний гіперактивний вибух наукової інформації, яку необхідно встигнути передати студентам під час навчання, спонукає викладачів до пошуку новітніх

інноваційних форм, методів, прийомів і засобів організації освітньої діяльності студентів.

Викладачами ННІ №3 НАВС апробовано представлені Поповим Р.А. механізми забезпечення комплексного системного психолого-дидактичного впливу на найважливіші процеси у свідомості особистості студента вищого навчального закладу, які конструктивно позначаються на ефективності розвитку компетентності вияву автономності в освітній діяльності.

Крім того, заслуговує на увагу запропонована автором синергетично-фрактальна модель системи розвитку автономності студентів в умовах інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності у вищій школі через імплементацію відповідної технології її реалізації, яка також вдало пройшла процес апробації в ННІ №3 під час забезпечення освітнього процесу.

Відповідно вважаємо, що результати дисертаційного дослідження Попова Романа Анатолійовича доцільно використовувати в освітньому процесі вищих навчальних закладів.

Довідку про впровадження результатів дослідження Попова Романа Анатолійовича на тему: «Теоретико-методологічні засади розвитку автономності студентів в освітньому процесі вищого навчального закладу» обговорено і затверджено на засіданні Вченої Ради Навчально-наукового інституту №3 Національної академії внутрішніх справ (протокол № 5 від 06.02.2019 р.).

**Заступник директора інституту**

**з навчально-методичної та наукової**

**роботи, кандидат юридичних наук, доцент**

**Ю.Б. Комаринська**

**Секретар Вченої ради,**

**кандидат юридичних наук, старший**

**науковий співробітник**

**М.В. Пашковська**

**НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ № 3  
НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ ВНУТРІШНІХ СПРАВ**

**Витяг з порядку денного засідання Вченої ради  
від 6 лютого 2019 року (Протокол № 5)**

1. Про підсумки освітньо-виховного процесу та стан службової дисципліни в інституті у I-му півріччі 2018/2019 н.р.

*Доповідають: Комаринська Ю.Б., Дума Б.М.*

2. Про стан виконання прийнятих Вченою радою інституту рішень у I-півріччі 2018/2019 н.р.

*Доповідає: Пашковська М.В.*

3. Про стан психологічного супроводження освітнього процесу та роль керівництва інституту та курсів у покращанні якості знань здобувачів вищої освіти в інституті.

*Доповідають: Бутко В.В. Комаринська Ю.Б.*

4. Про схвалення та рекомендацію на розгляд науково-методичної ради НАВС програм навчальних дисциплін та робочих програм навчальних дисциплін: «Безпека життєдіяльності та охорона праці»; «Основи охорони праці та безпека життєдіяльності»; «Основи охорони праці та особиста безпека працівників органів Національної поліції»; «Особиста безпека працівників органів Національної поліції»; «Охорона праці в галузі та особиста безпека працівників органів Національної поліції»; «Охорона праці в галузі»; «Цивільний захист» для здобувачів вищої освіти ступенів «бакалавр» та «магістр».

*Доповідає: Давигора Ю.І.*

5. Про схвалення та рекомендацію до оприлюднення матеріалів круглого столу «Забезпечення прав людини в контексті інтеграційних процесів України» (Київ, 29 листопада 2018 року).

*Доповідає: Комаринська Ю.Б.*

6. Про затвердження довідки про впровадження результатів дослідження Попова Р.А. «Теоретико-методологічні засади розвитку автономності студентів в освітньому процесі вищого навчального закладу» в освітній процес ННІ №3 НАВС.

*Доповідає: Андреев Д.В.*

**Голова Вченої ради  
доктор юридичних наук, професор**

**Д.В. Андреев**

**Учений секретар Вченої ради  
кандидат юридичних наук, с.н.с.**

**М.В. Пашковська**

021808

Приватне акціонерне товариство  
«Вищий навчальний заклад  
«МІЖРЕГІОНАЛЬНА  
АКАДЕМІЯ  
УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ»



The Private Joint-Stock Company  
«Higher Education Institution  
«Interregional  
Academy  
of Personnel Management»

Україна, 03039 Київ-39, вул. Фрометівська, 2  
Тел. (044) 490-95-00, факс 490-95-04

2, Frometivs'ka Str., 03039 Kyiv, Ukraine  
Tel. (044) 490-95-00, fax 490-95-04

"26" червня 2017 р. № 1375

### Довідка

про впровадження результатів дослідження  
здобувача наукового ступеня доктора педагогічних наук  
**Попова Романа Анатолійовича**  
на тему: «Теоретико-методологічні засади розвитку автономності студентів в  
освітньому процесі вищого навчального закладу»  
зі спеціальності 011 – освітні, педагогічні науки, спеціалізація – теорія навчання

Упродовж 2015-2017 н. р. в освітньому процесі Інституту міжнародних відносин та лінгвістики ім. Аверроеса Міжрегіональної Академії управління персоналом впроваджувалися матеріали докторської дисертації Попова Романа Анатолійовича на тему: «Теоретико-методологічні засади розвитку автономності студентів в освітньому процесі вищого навчального закладу».

Актуальність дослідження визначається необхідністю здійснення цілісного комплексного аналізу проблеми розвитку автономності студентів в умовах інтеграції їх освітньої й самоосвітньої діяльності, спрямованого на обґрунтування доцільності підвищення ефективності підготовки фахівця вищої кваліфікації як функціонального результату, що може бути досягнутим із позицій удосконалення організаційно-дидактичної складової вищої освіти в цілому та системного й систематичного впливу на розвиток її центрального суб'єкта – особистість студента. Викладачами інституту апробовано механізми забезпечення комплексного системного психолого-дидактичного впливу на найважливіші процеси у свідомості особистості студента вищого навчального закладу, які конструктивно позначаються на ефективності розвитку компетентності вияву автономності в освітній діяльності.

Уважаємо, що результати дисертаційного дослідження Попова Романа Анатолійовича можна використовувати в освітньому процесі вищих навчальних закладів.

Довідку про впровадження результатів дослідження Попова Романа Анатолійовича на тему: «Теоретико-методологічні засади розвитку автономності студентів в освітньому процесі вищого навчального закладу» було обговорено і затверджено на засіданні кафедри професійної освіти та управління навчальним закладом (протокол № 10 від 25 травня 2017 р.)

Завідувач кафедри  
професійної освіти та  
управління навчальним закладом

Шестопалова І. О.

Проректор з наукової та  
виховної роботи



Головатий М. Ф.

МАУП





**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ**  
**І ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ**  
**(НУБіП України)**

вул. Героїв Оборони, 15, м. Київ, 03041, тел.: (044) 527-82-42, тел./факс: (044) 257-71-55  
 E-mail: rectorat@nubip.edu.ua • Код ЄДРПОУ 00493706

14.03.2019 № 0618

На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дослідження  
 здобувача наукового ступеня доктора педагогічних наук  
 Попова Романа Анатолійовича  
 на тему: «Теоретико-методологічні засади розвитку автономності студентів в  
 освітньому процесі вищого навчального закладу»  
 зі спеціальності 011 – освітні, педагогічні науки, спеціалізація – теорія навчання

Упродовж 2016-2018 н. р. в освітньому процесі Національного університету біоресурсів і природокористування України впроваджувалися матеріали докторської дисертації Попова Романа Анатолійовича на тему: «Теоретико-методологічні засади розвитку автономності студентів в освітньому процесі вищого навчального закладу».

Інтеграція навчальної діяльності продовжує залишатись однією з пріоритетних проблем дидактики вищої школи. Інформаційний вибух і сучасний приріст наукової інформації, яку необхідно встигнути передати студентам під час навчання, спонукає викладачів до пошуку виходу з ситуації, яка склалася, і ліквідувати ситуацію певного цейтноту за рахунок винайдення й застосування інноваційних форм, методів, прийомів і засобів організації та здійснення навчальної діяльності студентів.

Викладачами університету експериментально апробовано модель системи розвитку автономності студентів в умовах інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності у вищій школі через імплементацію відповідної технології її реалізації.

Результати дисертаційного дослідження Попова Романа Анатолійовича можна використовувати в освітньому процесі вищих навчальних закладів.

Довідку про впровадження результатів дослідження Попова Р. А. на тему: «Теоретико-методологічні засади розвитку автономності студентів в освітньому процесі вищого навчального закладу» було обговорено і затверджено на засіданні кафедри романо-германських мов і перекладу гуманітарно-педагогічного факультету (протокол №7 від 27 лютого 2019 року).

Перший проректор, академік НААН

І. Ібатулін

Виконавець: Шинкарук В.Д., декан гуманітарно-педагогічного факультету  
 Тел.: 527-80-83  
 Файл: \\pentex.nubip.edu.ua\secretariat\docum\_dep\2019\List-2019\Листр2019-0643.rtf

Класичний  
Приватний  
Університет

Україна, 69002 тел. (061) 787-33-96  
м. Запоріжжя, (061) 764-67-50  
Жуковського, 70 "Б" факс (061) 228-07-78



CLASSIC  
PRIVATE  
UNIVERSITY

70 "B", Zhukovskogo st., tel. (061) 787-33-96  
69002 Zaporizhzhya, (061) 764-67-50  
UKRAINE fax (061) 228-07-78

№ \_\_\_\_\_

“ ” \_\_\_\_\_ 20 \_\_\_\_ р.

### ДОВІДКА

про впровадження результатів дослідження здобувача наукового ступеня  
доктора педагогічних наук Попова Романа Анатолійовича  
на тему: «Теоретико-методологічні засади розвитку автономності студентів в  
освітньому процесі вищого навчального закладу» зі спеціальності 011 – освітні,  
педагогічні науки, спеціалізація – теорія навчання

Упродовж 2016-2018 н. р. в освітньому процесі Класичного приватного  
університету впроваджувалися матеріали докторської дисертації Попова  
Романа Анатолійовича на тему: «Теоретико-методологічні засади розвитку  
автономності студентів в освітньому процесі вищого навчального закладу».

XXI ст. характеризується кардинальними змінами в освіті, викликаними  
інтеграційними процесами, створенням єдиного інформаційного простору,  
глобалізаційними впливами. Одним із шляхів оновлення змісту й технологій  
навчання, узгодження їх із сучасними потребами є, на думку вчених, орієнтація  
програм на реалізацію положень системного, синергетичного та  
компетентнісного підходів та створення ефективних механізмів їх  
запровадження на інтегральній основі.

Викладачами університету апробовано синергетично-фрактальну модель  
системи розвитку автономності студентів в умовах інтеграції освітньої й  
самоосвітньої діяльності у вищій школі, що передбачає дефініцію змістово-  
сутнісного розуміння сукупності організаційно-дидактичних умов розвитку  
автономності студентів у вищій школі

Ректор



В.М. Огаренко

## Додаток Б

### Діагностувальна методика

#### «Професійна готовність»

<https://erudyt.net/dokumentatsiya/informaciya-dlya-psixologiv/metodichni-rekomendaciji-dlya-praktichnix-psixologiv-i-socialnix-pedagogiv.html>

**Інструкція.** «Вам пропонується перелік тверджень щодо особливостей ваших уявлень про майбутню професію. Якщо ви погоджуєтесь з тим, що написано в твердженні, то в бланку відповідей поставте «+», не погоджуєтесь – знак «-». Довго не роздумуйте над відповіддю – важливою є ваша перша реакція. Відповісти потрібно на всі запитання. Будьте відвертими.»

#### Запитання

1. Я належу до тих людей, які вибирають не конкретну професію, а рівень освіти.
2. Я не приймаю важливих рішень миттєво.
3. Коли мені потрібно відважитись на важливу справу, я дуже ретельно оцінюю свої здібності.
4. Я знаю, в яких умовах буду працювати.
5. Я аналізую своє минуле.
6. Я важко переносю невдачі у житті.
7. Я знаю обов'язки, котрі буду виконувати на роботі.
8. Мене обов'язково будуть поважати за мої знання та досвід.
9. Я шукаю в минулому причини того, що зі мною відбувається сьогодні.
10. Мені не подобається, що пошук улюбленої справи вимагає багато зусиль.
11. Усі мої дії підпорядковані певній меті.
12. Я маю звичку думати про те, що зі мною відбувалось раніше.
13. На мою думку, детальна обізнаність в майбутній роботі не гарантує від розчарування.
14. Я докладу усіх зусиль, щоб мати високі знання і навички хоча би в одній галузі (практичній або теоретичній).
15. Для мене стало звичкою аналізувати важливі події мого життя.
16. Я нічого не роблю без причини.
17. Мене цілком задовольняє моя пасивність.
18. Я задумуюсь про те, що мене очікує в майбутньому.



19. Я надаю перевагу спокійній, маловідповідальній роботі.
20. Я належу до тих людей, що чинять необдумано.
21. Я буду змінювати місця праці до того часу, поки не знайду те, що мені потрібно.
22. Навіть перша велика невдача може вивести мене з рівноваги.
23. Я не задумуюсь про своє майбутнє.
24. Я не виберу роботу, що вимагає великої віддачі.
25. Я знаю самого себе.
26. Я буду досягати поставленого мною завдання, навіть якщо це викличе незадоволення рідних і близьких.
27. З якнайбільшої кількості пізнаних мною професій, мені легше буде зробити вибір.
28. Мені не подобається бути самотійним.
29. Я не збираюсь заздалегідь планувати рівень освіти, який би хотів отримати.
30. Мене лякають ситуації, в котрих я повинен сам приймати рішення.
31. Я не шкодую часу на обдумування варіантів складних математичних задач.
32. Коли у мене виникають невдачі, я починаю думати, що ні на що не здатен.
33. Я не уявляю себе працівником, що вирішує виробничі та особисті проблеми, пов'язані з виробництвом.
34. Я сумніваюсь, що зміг би виконати виробничі завдання без допомоги керівника.
35. Мені важко дізнатись про перспективи, які дає та чи інша професія.
36. Я вважаю, що в основі інтуїції лежать знання.
37. Читання довідників про професії мені нічого не дає.
38. У мене немає стійких поглядів на моє професійне майбутнє.
39. У моєму житті мало успіхів.

40. Я прагну цілеспрямовано дізнаватись про професії, навчальні заклади, місця праці.
41. Я сильно хвилююсь про те, чи зможу здолати труднощі, а, можливо, і невдачі в своїй професійній діяльності.
42. Я визнаю тільки обдуманий ризик.
43. Багато моїх планів не здійснюється через невпевненість у собі.
44. Я належу до тих людей, що живуть сьогоднішнім.
45. Я з дитинства звик доводити розпочату справу до кінця.
46. Я боюсь робити важливі кроки в своєму житті.
47. Я знаю, що мені цікаво.
48. Бувало, що я будував образ «ідеальної професії» без конкретної назви.
49. Коли я іду на компроміс, у мене погіршується настрій.
50. Я готовий докласти багато зусиль, щоб досягнути того, що мені потрібно.
51. Я знаю, чого я досягну в житті.
52. Я можу назвати професії, які цікавили мене в дитинстві.
53. Я мало задумуюсь про своє життя.
54. Я не можу визначити свого ставлення до того, що мені необхідно приймати рішення.
55. Оцінюючи професії, я надаю емоціям велику роль.
56. Коли я що-небудь дуже захочу, то подолаю усі перепони.
57. У мене немає певних вимог до майбутнього.
58. Під час прийняття рішень я довіряю інтуїції.
59. Мені не подобається, коли від мене вимагають ініціативи та активності.
60. Я знаю, що у мене є такі риси характеру, які просто необхідні для моєї професії.
61. Я – листок, якого несе течія.

62. Коли я думаю про те, що мені потрібно вибирати професію і місце праці (навчання), то у мене псується настрій.

63. Під час вибору із двох або декількох можливостей, я вибираю ту, яка зовнішньо більш приваблива.

64. Своєю поведінкою тепер я будую фундамент для майбутнього.

65. Коли щось завадить отримати обрану професію, я легко зміню її на іншу.

66. Я ніколи не задумувався, за якими законами збудований світ професій.

67. Я вважаю, що люди, які багато досягли в житті, знали, чому вони чинять так, а не інакше.

68. Практичні заняття (в гуртках, секціях) дуже допомогли мені в розумінні світу професій.

69. Я важко уживаюсь з іншими людьми.

70. Я свідомо прагну до досягнення обраної мети.

71. Будь-яка порада, подана мені зі сторони, може похитнути мій вибір професії.

72. Я знаю, що для мене в житті важливо.

73. Я не довіряю тому, що написано в книгах про професії.

74. Я планую своє життя хоча би на тиждень вперед.

75. Я не знаю, чому я вибрав саме цю професію.

76. Кращий спосіб познайомитись з професією – поговорити з тим, хто за нею працює.

77. Мені не подобається, коли багато думають про майбутнє.

78. У навчальному закладі я отримаю всі необхідні знання і більше ніколи вчитися не буду.

79. Я знаю галузь, у якій досягну вищих успіхів, ніж в інших.

80. Заздалегідь відомих способів вивчення світу професій не існує.

81. Мені не подобається, коли багато розмірковують про те, ким бути.

82. Мені складно спланувати своє життя, навіть на тиждень вперед.
83. Я вважаю, що в суспільстві всі рівні за становищем.
84. Більшість відомостей про професії я сприймаю як непотрібні.
85. Фактично я вибираю навчальний заклад, не думаючи, де я буду працювати після його закінчення.
86. Мене не хвилює, чи будуть поважати мене на роботі як професіонала.
87. У своїх вчинках я опираюсь на перевірену інформацію (відомості).
88. Усе, що зі мною стається, – справа випадку.
89. Мені не хочеться брати на себе відповідальність за вибір професії.
90. У важливих рішеннях я не іду на компроміси.
91. Я не довіряю рекламі професій.
92. Я не розумію причин багатьох моїх вчинків.
93. Моя самооцінка співпадає з тією, як оцінюють мене друзі.
94. Я не розумію самого себе.
95. Я починаю нервувати, коли задумуюсь про те, що мене очікує.
96. Мій досвід доводить, що від аналізу своїх думок і переживань користі мало.
97. Я не знаю, як здійснити свій професійний вибір.
98. Я можу відмовитись багато від чого, зараз цінного для мене, заради перспективних професійних цілей.
99. Я уявляю, яким я буду через 10 років.

**Ключ****Автономність (А)**

Номер	8 14 19 24 30 34 45 50 53 57 61 65 71 75 78 83 86 92 94 96
Знак	+ + - - - - + + - - - - - - - - - - - -

**Поінформованість (І)**

Номер	1 4 7 13 21 27 35 37 40 48 66 68 73 76 80 84 91
Знак	+ + + - + + - - + + - + - - - - -

**Прийняття рішення (Р)**

Номер	2 3 11 16 20 25 31 36 42 47 51 56 58 63 67 72 79 87 90 93
Знак	+ + + + - + + + + + + + - - + + + + + +

**Планування (П)**

Номер	5 9 12 15 18 23 29 38 44 52 60 64 70 74 82 85 88 97 98 99
Знак	+ + + + + - - - - + + + + + - - - - + +

**Емоційне ставлення (Е)**

Номер	6 10 17 22 26 28 32 33 39 41 43 46 49 54 55 59 62 69 77 81 89 95
Знак	- - - - + - - - - - - - - - - - - - - - - -

## Додаток В

### Методика «Рівень співвідношення

#### «цінності» й «доступності» в різних життєвих сферах»

Методику розроблено О. Б. Фанталовою призначено для розпізнавання внутрішніх конфліктів, що спричиняються неспівпадінням бажаного й доступного. Використовуються термінальні цінності, котрі було виділено М. Рокичем (переклад українською – авторський).

#### **Інструкція**

На спеціальному бланку пропонуються 12 понять, котрі означають різні життєві цінності. Ви повинні двічі здійснити попарне порівняння (попарне ранжування) цих понять на спеціальних матрицях реєстраційного бланку: перший раз – за «цінністю» (матриця 1) і другий раз – за «доступністю» (матриця 2).

Примітка. Процедуру дослідження можна спростити та здійснювати не за допомогою методу парного ранжування, а за допомогою методу суб'єктивних оцінок «цінності» та «доступності», наприклад, за 10-бальними шкалами. «Цінність» і «доступність» можна замінити на «важливість» і «реальність» або «необхідність» і «можливість».

#### **Перелік 12 понять – загальнолюдських цінностей**

1. Активне, діяльне життя.
2. Здоров'я (фізичне і психічне).
3. Цікава робота.
4. Краса природи й мистецтва (переживання прекрасного).
5. Любов (духовна і фізична близькість з коханою людиною).
6. Матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальних труднощів).
7. Наявність гарних і вірних друзів.
8. Упевненість у собі (свобода від внутрішніх суперечностей, сумнівів).



Матриця 2. Порівняйте поняття-цінності на основі їхньої простішої досяжності для вас.

---

1	2	2	3	3	4	4	5	5	6	6	7	7	8	8	9	9	10	10	11	11	12
1	3	2	4	3	5	4	6	5	7	6	8	7	9	8	10	9	11	10	12		
1	4	2	5	3	6	4	7	5	8	6	9	7	10	8	11	9	12				
1	5	2	6	3	7	4	8	5	9	6	10	7	11	8	12						
1	6	2	7	3	8	4	9	5	10	6	11	7	12								
1	7	2	8	3	9	4	10	5	11	6	12										
1	8	2	9	3	10	4	11	5	12												
1	9	2	10	3	11	4	12														
1	10	2	11	3	12																
1	11	2	12																		
1	12																				

### Опрацювання результатів

Експериментатор підраховує, скільки разів кожне поняття було домінувальним за «цінністю» (Ц) і скільки разів за «доступністю» (Д). Потім усі «цінності» й «доступності» ранжуються окремо одне від одного. Після цього відбувається порівняння рангів Ц і Д і визначаються величини розбіжностей між кожною Ц і Д. у підсумку підраховується інтегральний показник методики, що дорівнює сумі розбіжностей за модулем для всіх 12 понять: Ц-Д.

### Висновки

Чим більшою виявляється сума розбіжностей між Ц і Д, тим більш вираженим є внутрішній конфлікт в обстежуваного як наслідок незадоволення життєвих цінностей.



## Додаток Д

### Діагностувальні матеріали для визначення рівня сформованості показників коригувально-рефлексійного фрак талу

#### Додаток Д 1

### ОПИТУВАЛЬНИК ДЛЯ ОЦІНКИ ВЛАСНОЇ НАПОЛЕГЛИВОСТІ (опитувальник розроблено Є. П. Ільїним і Є. К. Феценком)

(переклад українською – авторський)

#### Текст опитувальника

1. Я вже визначив свою ціль на майбутнє й готуюсь до її досягнення.
2. Я систематично прагну досягнення визначеної цілі, якою б далекою вона не була.
3. У мене зазвичай зникає бажання досягати далекої цілі, якщо щонебудь цьому перешкоджає.
4. Навіть за певних невдач я упевнений, що у будь-якому випадку досягну бажаного.
5. Я намагаюсь не ставити перед собою надто далеких цілей, оскільки вважаю, що набагато простіше жити сьогоднішнім.
6. Я декілька разів намагався займатися самовдосконаленням, але з цього так нічого й не вийшло.
7. Невдачі вибивають мене з колії, і я відмовляюсь від наміру досягти чого-небудь значущого.
8. Якщо я вже поставив перед собою важливу для мене ціль, то мене важко зупинити.
9. Поразка спонукає мене діяти з подвійною силою.
10. Я багато разів намагався спланувати свій тиждень, але так і не зміг виконати наміченого через погану самоорганізованість.
11. Якщо виникають труднощі я починаю вагатися, чи варто продовжувати розпочате.

12. Мені часто буває важко довести розпочате до завершення, особливо, якщо на це потрібно витрати тижні й місяці.

13. Мої близьківважають мененавіженим.

14. Я відчуваю велике задоволення, коли досягаю наміченого всупереч наявним труднощам.

15. Я часто залишаю на пів дорозі розпочаті справи, втрачаючи до них інтерес.

16. Я вмію чекати й терпіти, тому віддалені цілі мене не лякають.

17. Перешкоди лише стимулюють мене, роблять мої рішення більш твердими.

18. Лінь, а не сумнів в успіху, змушує мене дуже часто відмовлятися від досягнення цілі.

**Ключ до оцінювання відповідей.** По одному балу нараховується за відповіді «так» за позиціями 1, 2, 4, 8, 9, 13, 14, 16, 17 і за відповіді «ні» за позиціями 3, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 15, 18.

Чим більшою є сума набранихза всіма позиціями балів, тим більше в обстежуваного є вираженою самооцінка наполегливості, що свідчить про його схильність доводити розпочату справу до кінця.

## Додаток Д 2

### ОПИТУВАЛЬНИК ДЛЯ ОЦІНКИ ВЛАСНОЇ ЗАВЯТОСТІ

(опитувальник розроблено Є. П. Ільїним і Є. К. Фещенком)

(переклад українською – авторський)

**Інструкція:** Вам пропонується низка ситуацій. Уявіть себе в цих ситуаціях й оцініть, наскільки вони для вас є характерними. Якщо ви погоджуєтеся з твердженням, поставте знак «+», якщо не погоджуєтеся – знак «-».

#### Текст опитувальника:

1. Якщо це необхідно, я до завершення виконую навіть скучну, одноманітну роботу.
2. Зазвичай я працюю до тих пір, поки є бажання.
3. Мені подобається розв'язувати складні задачі, головоломки, все те, що називають «міцним горішком».
4. Навіть якщо в роботі не все виходить, намагаюсь продовжити розпочату справу.
5. Я багато разів планував свій день, але не зміг виконати наміченого.
6. По можливості я уникаю складної роботи.
7. Якщо в мене щось не виходить, я роблю це знову і знову.
8. Встановивши розпорядок дня, я ретельно його, навіть коли мені цього не хочеться.
9. Коли виникають утруднення я часто починаю вагатися, чи варто продовжувати розпочату роботу.
10. Якщо мені хтось не дозволяє зробити щось, чого я хочу, я все рівно намагаюсь виконати задумане.
11. Коли щось не складається, я стаю нетерплячим і готовий послати все до бісу.
12. Коли я граю в шахи або іншу гру, то пручаюсь до останньої можливості.
13. У суперечці я частіше за все не намагаюсь переконати інших.

14. Завжди намагаюсь до завершення виконати доручену мені справу, незважаючи на труднощі, що виникають.

15. Я завжди відстоюю свою думку, якщо упевнений, що правий.

16. Під час розв'язування складної задачі я намагаюсь сам розібратися в ній, а не сподіваюсь на допомогу інших.

17. У суперечці я зазвичай знічуюсь перед натиском опонента.

18. Коли я упевнений, що стою на правильному шляху, задля доказу своєї правоти я можу працювати скільки завгодно, навіть, якщо мені будуть заважати.

### **Опрацювання й інтерпретація результатів**

*Ключ для визначення ступеня завязтості:* Нараховується по одному балу за відповіді «так» за позиціями 1, 3, 4, 7, 8, 10, 12, 14, 15, 16, 18 і за відповіді «ні» за позиціями 2, 5, 6, 9, 11, 13, 17.

Чим більше балів набирає обстежуваний, тим вищим нього є рівень завзятості.

Таким чином, у випробовуваного результат є вищим за середній (11 балів). Це означає, що у випробовуваного доволі високий рівень завзятості.

№ утверждения	Ответ испытуемого
1	+
2	+
3	-
4	+
5	-
6	+
7	+
8	+
9	+
10	+
11	+
12	-
13	-
14	+
15	+
16	-
17	-
18	+

## Додаток Д 3

### САМООЦІНКА РЕАЛІЗАЦІЇ ЖИТТЄВИХ ЦІЛЕЙ ОСОБИСТОСТІ (опитувальник розроблено М. Р. Молочниковим)

(переклад українською – авторський)

**Мета методики** – осмислити свої життєві цілі.

**Інструкція.** Вам пропонується комбінований опитувальник для оцінки життєвих цілей особистості у мові реалізації.

Тому на окремі питання можна давати відповідь у формі «так» або «ні», а на інші – у відкритій, розгорнутій формі. Як правило, це останні питання в кожній із шести життєвих сфер особистості.

#### Зміст опитувальника

#### 1. Оцінка життєвої ситуації

##### 1.1. *Робота. Маркетинг.*

1.1.a. Чи маю я чітке уявлення про свою роботу, її цілі?

1.1.b. Чи допомагає (допоможе) моя робота в досягненні інших життєвих цілей?

1.1.c. Якими є мої цілі розвитку та просування стосовно роботи?

1.1.d. Яку роботу я хочу виконувати через 10 років?

1.1.e. Чи маю я натхнення й мотивацію?

1.1.f. Що для мене виявляється мотиватором зараз, і через 5 років?

1.1.g. Якими є сильні та слабкі сторони моєї мотивації?

1.1.h. До яких заходів я можу звернутися, щоб переконатися, що моя робота найближчими роками відповідати моїм потребам?

##### 1.2. *Побут*

1.2.a. Яким є мій економічний стан?

1.2.b. Чи маю я свій особистий бюджет, яким він є й чи дотримуюсь я його меж?

1.2.c. Скільки мене боргів?

1.2.d. Чи отримаю я за необхідності кредит?

1.2.e. Якими є мої потреби у фінансуванні й розміщенні капіталу в найближчі роки?

1.2.f. Які заходи в разі необхідності я можу застосувати для покращення економічного становища?

### **1.3. Фізичний стан**

1.3.a. Загальна форма. На чому ґрунтується моя оцінка (власне уявлення)?

1.3.b. Чи буваю я регулярно на оглядах у лікаря (на загальних, спеціальних)?

1.3.c. Чи займаюсь я регулярно оздоровчим спортом?

1.3.d. Чи достатньо я сплю?

1.3.e. Чи правильно я харчуюсь?

1.3.f. Якою є моя вага?

1.3.g. У яких кількостях я вживаю алкоголь (л/міс.)?

1.3.h. Чи турбуюсь я про «будування» власного тіла?

1.3.j. Які заходи я можу здійснити для покращення свого фізичного стану?

### **1.4. Соціальне становище. Людські стосунки.**

1.4.a. Чи щиро я цікавлюсь думкою й точкою зору інших і як я їх ураховую?

1.4.b. Чи цікавлять мене турботи й потреби інших?

1.4.c. Чи цікавить інших моя думка?

1.4.d. Чи нав'язую я іншим свої думки та уявлення?

1.4.e. Чи вмію я слухати?

1.4.f. Чи вмію я цінувати людей, з якими спілкуюсь?

1.4.g. Чи прагну я розвивати людей, з якими я спілкуюсь?

1.4.h. Яким чином я турбуюсь про дружні стосунки?

1.4.j. Яким чином я можу розвивати свої стосунки за допомогою зворотного зв'язку?

### ***1.5. Душевна готовність. Психологічний стан***

1.5.a. Чи розвиваю я себе постійно в той чи інший спосіб?

1.5.b. Чи читаю я регулярно газети, щоденні видання, спеціальні газети, літературні твори?

1.5.c. Чи слідкую я за новинами дня по газетам, радіо, телебаченню?

1.5.d. Чи відвідую навчальні заходи, зібрання, конференції, спецкурси, чи займаюсь я самоосвітою?

1.5.e. Чи приймаю я участь у спільній діяльності по розвитку, у кружках, об'єднаннях?

1.5.f. Чи маю я особистий план розвитку?

1.5.g. Яким чином я можу розвивати свою мотиваційну душевний стан?

### ***1.6. Сімейне життя***

1.6.a. Чи розумію я значення сім'ї?

1.6.b. Якою є моя сімейна ситуація на сьогодні?

1.6.c. Чи зміниться вона ближчими роками і як?

1.6.d. Чи приділяю я достатньо часу своїй родині?

1.6.e. Чи є в моїй родині спільні захоплення?

1.6.f. Чи знаю я членів своєї родини, їхні потреби й думки?

1.6.g. Чи можу я створити у своїй сім'ї відкриту, душевну атмосферу?

1.6.h. Чи створюю я в своїй родині надійні умови?

1.6.j. Як я можу розвивати своє сімейне життя?

## **2. Постановка особистих кінцевих цілей**

2.1. Цілями мого життя є: 1, 2, 3... Наскільки вони важливі для мене і чому?

2.2. Моя життєва ціль повинна здійснитися до ... року, найпізніше ... року.



2.3. котрі чинники сприяють досягненню моїх?

2.4. Які є найбільш критичні пункти в досягненні цілей, що я можу зробити?

2.5. Що мені потрібно задіяти для досягнення моїх цілей (час, гроші, здоров'я)?

2.5.а. Чи готовий(а) я задіяти ці чинники або потрібно змінити цілі?

### **Інтерпретація результатів**

Аналіз й інтерпретація результатів самооцінки здійснюється окремо по кожній із шести базових життєвих сфер особистості.

Потім необхідно провести ранжування за ефективністю й можливостями їх реалізації. Таке співставлення сприяє інтегративному проектуванню особистісного саморозвитку в ресурсному й часовому вимірі.