

**РОЗВИТОК АВТОНОМНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ:
ВАЛЕНТНО-ФРАКТАЛЬНИЙ ВИМІР РОЗУМІННЯ ПРОБЛЕМИ**

contextual teaching (on the material of the English language)]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Lipetsk, 26 p. [in Russian].

9. Passov, Ye.I. (1991). *Kommunikativnyi metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu* [Communicative method of teaching foreign language speaking]. Moscow, 223 p. [in Russian].

10. Pometun, O.I. (2004). *Zaprovadzhennya kompetentnogo pidkhodu – perspektyvnyi napryamok rozvytku suchasnoii osvity* [Implementation of

competency-based approach – a promising direction of modern education development]. *Journal*. 22. Available at: <http://www.Visnyk@iadr.org.ua> (Accessed 31 Jan. 2019) [in Ukrainian].

11. Sorochan, T. (2005). *Kharakterystyka professionalism upravlinskoi diyalnosti kerivnykiv shkil na zasadakh kompetentnogo pidkhodu* [Characteristics of professionalism of managerial activity of head masters within the framework of competency-based approach]. *The Way of Education*. No.3. pp.9–12. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 19.03.2019

УДК 37.091.313

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2019.171119>

Роман Попов, кандидат наук з державного управління,
доцент кафедри романо-германських мов і перекладу,
Національний університет біоресурсів і природокористування України

**РОЗВИТОК АВТОНОМНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ:
ВАЛЕНТНО-ФРАКТАЛЬНИЙ ВИМІР РОЗУМІННЯ ПРОБЛЕМИ**

У статті представлено структуру автономності студентів закладів вищої освіти як певне об'єднання фракталів, що сполучають складники та елементи складників. У структурі автономності студента існують декілька фракталів, кожен фрактал утворюється ітераційно (шляхом ітерації – шляхом повторного застосування), за певними векторами. Кожен із складників має свою вагу, цінність, яку називають валентністю.

Ключові слова: автономність студентів; структура автономності студентів; фрактал; валентність.
Лит. 15.

Roman Popov, Ph.D.(Public Administration), Assistant Professor of the Romance and Germanic Languages and Translation Department,
National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine

**DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS STUDENTS' AUTONOMY:
VALENCES-FRACTAL MEASURES OF DEFENSE OF PROBLEMS**

Building the Ukrainian state sets to the agenda a very important and urgent task – to form during the period of professional training a real citizen-professional, a democrat, a person with independent outlook and convictions. Sharing the ideas of the national and Western European pedagogues, we define education as the fundamental category of the pedagogical science. We are of the opinion that the most favorable background for the formation of autonomy is created through the integration of students' educational and self-educational activities at higher educational institutions. The integration of the educational and self-educational activities creates a favorable background for the development of the autonomy of higher educational institutions students. An area where these kinds of activities meet and at the same time the area of students' autonomy development is the extracurricular educational activity, individual activity which is conducted without any control from the lecturers and can either correspond to the content, curriculum and professional training program, or supplement them. At the same time, students' autonomy is not a synonym to the autonomous activity, since it in its structure it has (we will mention that later) not only pro-active, but also professionally-personal traits and components. Due to the integration of the educational and self-educational activities arises a certain state of a subject's psychological readiness for autonomous activity and we define this kind of readiness as an integral characteristic of a personality, reflecting the development level and the qualitative specifics of the structure of educational activities.

We imagine the structure of autonomy as a certain amalgamation of fractals which join the components and elements of the components. We proceed from the premise that within the structure of students' autonomy there are several fractals, and each one of them forms iteratively (by means of iteration – through repetitious application), according to certain vectors. Each component has its own weight, value, which we call the valence. The generalization of the psychologically-pedagogical information allows marking the following valences in the structure of each fractal: gnoseological, axiological, praxeological. The content and sense of each fractal of the autonomy can be analyzed and rated from the gnoseological, emotionally-axiological and praxeological perspectives.

Keywords: *autonomy of students; a structure of autonomy of students; fractal; valency.*

Постановка проблеми. Розбудова української держави висуває на порядок денний надзвичайно важливе і невідкладне завдання – формування за період отримання професійної підготовки справжнього громадянина-професіонала, демократа, людини з

незалежними поглядами, переконаннями. Лише люди, незалежні від зовнішніх впливів, здатні вивести країну з тимчасових соціально-економічних труднощів. Досьогочасні негативні прояви в українському суспільстві безпосередньо пов'язані з дією так званої “радянської ментальності”, що формувалася й відтворювалася у 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 закладу вищої освіти – надзвичайно важлива проблема як з точки зору підготовки майбутніх професіоналів, так і з точки зору існування громадянських інституцій в нашій державі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. У науковій літературі проблемі автономності студентів присвячені дослідження таких авторів як І.І. Малкіна, Н.І. Підкасистого, Б.П. Єсіпова, Г.І. Щукіної, О.В. Малихіна, Є.М. Ястребцева та ін. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що не існує однозначного підходу до визначення автономності студентів. Автономності студентів розглядається в ряді досліджень як засіб пошуку і засвоєння соціального досвіду (Г.Н. Серіков), як процес використання самоосвітніх умінь під час засвоєння певних елементів соціального досвіду (Ю.Є. Калугін).

Формулювання цілей статті. Метою даної статті є презентувати валентно-фрактальне представлення сутності автономності студента та її проявів в інтегрованій освітній і самоосвітній діяльності, що уможливило подальше дослідження тих механізмів, які 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 дослідницькій площині.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поділяючи думку вітчизняних та західноєвропейських педагогів, ми визначаємо освіту як фундаментальну категорію педагогічної науки. В працях з соціальної педагогіки [12] пропонується два погляди на тлумачення сутності освіти: 1) освіта – стан особистості; 2) освіта – індивідуально організований, пробуджений культурними надбаннями цінностей зміст, який залежить від широти і глибини пізнання особистості [15].

На нашу думку, найбільш сприятливе тло для формування автономності створюється внаслідок інтеграції власне освітньої та самоосвітньої діяльності студентів закладу вищої освіти. Інтеграція самоосвітньої та освітньої діяльності створює сприятливе тло для розвитку автономності студентів вищих навчальних закладів. Зоною перетину цих різновидів діяльності і одночасно площиною розвитку автономності студента є позааудиторна навчальна діяльність, діяльність самостійна, яка виконується без будь-якого контролю з боку викладача і може як співпадати за змістом з 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 з діяльними й професійно-особистісними риси та складники. Внаслідок інтеграції освітньої та самоосвітньої діяльності виникає стан психологічної готовності суб'єкта до діяльності автономної, ця готовність визначається нами як інтегральна властивість індивідуальності, що відбиває рівень розвитку і якісну специфіку структури навчальної діяльності.

Аналіз сучасного стану проблеми розвитку автономності, здійснений Тхонг Ле Дінь, дозволив встановити, що до теперішнього часу в філософській, психологічній, педагогічній літературі накопичено значний досвід науково-методологічних знань щодо розв'язання означеної проблеми, тому у структуру автономності дослідниця включає такі компоненти: мотиваційно-смысловий; когнітивний; цілепокаладальний; емоційно-вольовий; рефлексивно-оцінний; діяльнісно-практичний [16].

На наш погляд, такі і подібні структури є доволі громіздкими, вони, хоч і описують явище детально й усебічно, проте “прив'язка” дослідження феномену автономності до такої розгалужено-деталізованої структури ускладнює добір засобів впливу та корекції і не дозволяє врахувати комплекс динамічних чинників.

Представляємо структуру автономності як певне об'єднання фракталів, що сполучають складники та елементи складників. *Фракталами є об'єкти, що повторюють себе в різних масштабах, ці об'єкти певним чином пов'язані.* Сам термін “фрактал” є творчим запозиченим з царини математики та інформатики. Ми виходимо з того, що у структурі автономності студента існують 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 та фрактальність природних і соціальних систем, які характеризуються такими синергетичними якостями, як цілісність та відкритість, самоорганізація та стійкість, саморозвиток та самодетермінованість, нелінійність та неврівноваженість, флуктуаційність та біфуркаційність” [3].

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 дозволяє виділити в структурі кожного фрактала такі *валентності*: *гносеологічна, аксіологічна, праксеологічна*. Зміст та сутність кожного фрактала автономності можна аналізувати та оцінювати під гносеологічним, емоційно-аксіологічним, праксеологічним кутом зору.

Гносеологічна валентність дозволяє розглядати кожен фрактал автономності як вислід пізнавальної активності суб’єктів діяльності, з одного боку, з іншого – як розвиток та видозміну цієї діяльності під впливом активності суб’єкта.

Аксіологічна валентність підсилює ті складники й елементи у кожному фракталі автономності, які надають йому ціннісне забарвлення. Як відомо, у молодій людині – студента ЗВО доволі розмаїта система цінностей, серед них цінності освітні, а точніше – інтелектуально-освітні та професійні [4] повинні посідати пріоритетне місце. Аксіологічна валентність підкреслює те, “що є значущим для особистості у професійній діяльності, таким чином, визначає спрямованість особистості на ті чи ті сторони в процесі здійснення цієї діяльності” [1, 162]. Професійні цінності формують установки та готовність до професійної діяльності, виступають своєрідною моделлю чи прикладом такої діяльності, тих соціальних (професійних, моральних, суспільно-політичних) норм, ставлень [1].

Праксеологічна валентність кожного фрактала сувимірна терміну “практикоорієнтованості” й дозволяє зробити наголос на тих складниках певного фракталу автономності, які й спричиняють ефективність та позитивний результат у виконанні певної діяльності.

У такий спосіб утворюється *валентно-фрактальна структура автономності студента вищого навчального закладу*. У підсумку маємо об’єкт високої складності. Така єдність може бути представлена як

взаємодоповнення, взаємозалежність та постійний взаємовплив усіх ієрархічно впорядкованих компонентів та елементів фракталів, з яких вони складаються. Розглянемо змістово-функціональне наповнення кожного фрактала.

Фрактал полікогнітивний. *Гносеологічна валентність полікогнітивного фракталу.* Знання є результатом процесу пізнання індивідом дійсності, результатом відбиття в пам’яті, свідомості уявлень, різноманітних понять, умовиводів, теорій, принципів, законів та закономірностей. Знання - особлива форма духовного засвоєння результатів пізнання, процесу відображення дійсності, яка характеризується усвідомленням їх істинності [6]. Антропології пізнання складно надати однозначну характеристику, зауважував С. Зімін. В аналітичних оглядах філософського чи загальногуманітарного спрямування підкреслюються декілька станів-характеристик знання: знання як достеменність; знання як стан; знання як запевнення.

Область значення поняття “знання” містить в собі як непохитну упевненість, яку може запропонувати інтуїція (або, наприклад, містичний чи релігійний досвід), так і “зважає” знання, яке засвідчується критеріями раціональності й розраховане на апробацію, експеримент і у першу чергу – на можливість спростування або уточнення [5].

Український вчений 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 процесу повинен набути важливих компетенцій через застосування знань. Для цього необхідний перехід від кваліфікації до компетенції, що дасть змогу знаходити оптимальні рішення в будь-яких життєвих ситуаціях. Оволодівши технологією прийняття рішень, свободою вибору, людина стає здатною адаптуватися в умовах постійних змін [8, 82]. Дидакт І. Ільясов вважав, що загальний розвиток людини визначається характером тих знань, які вона отримує, ходом і організацією процесу навчання. Знання повинні бути систематичними та послідовними, наполягав дидакт, у достатній мірі узагальненими, а навчальний процес у вищій школі повинен будуватися переважно проблемно, на діалогічних засадах із максимальною підтримкою суб’єктності тих, хто навчається і тих, хто вчиться [7].

З точки зору змістового наповнення полікогнітивний фрактал автономності студента містить такі групи знань: знання про себе як суб'єкт навчальної діяльності; знання про сутність автономності; знання про сучасне освітнє середовище ЗВО; знання про механізми реалізації автономності.

Аксіологічна валентність полікогнітивного фракталу. Пізнавальні процеси, які активно розгортаються у період навчання молодшої людини у вищому навчальному закладі, втілюються в ціннісно забарвлені уявлення, поняття, судження, принципи. Саме ціннісна забарвленість знань, набутих в навчально-виховному процесі, вказує 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.

Праксеологічна валентність полікогнітивного фракталу. Знання, набуті студентом у період навчання у вищому закладі освіти, максимальною мірою повинні мати практикоорієнтовану забарвленість. Сучасний студент вищого навчального закладу повинен отримати не лише певну суму теоретичних знань, яка ніколи не є ідеальною та 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, сформувані вміння вчитися, розвинути відповідні прийоми розумової діяльності [14, 134]. Тому праксеологічна валентність автономності підсилює практикоорієнтованість знань, які здобуваються студентом в освітній та самоосвітній діяльності.

Фрактал інструментальний. *Гносеологічна валентність інструментального фракталу автономності.* Сучасна дослідниця М. Левіна, вивчаючи педагогічні технології, зауважує: “поведінка особистості пов'язана з багатобічністю досвіду, тому дидактичний вплив повинен спрямовуватись на опанування необхідного професійного досвіду і мати цільовий характер” [10, 5 – 6]. 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.

Уміння в найбільш широкому розумінні – “здобута на основі досвіду, знання здатність належно робити що-небудь” [2, 12]. 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 уміння, необхідні для здійснення видів діяльності, що історично склалися: ігрові, інтелектуальні, трудові, комунікативні та ін.

Більшість дослідників розглядають уміння як дії або способи діяльності. Дехто з них відзначає, що уміння є єдністю знань про спосіб діяльності й досвіду його реалізації, вказуючи на обов'язкову успішність цього досвіду, його відповідність цілям і завданням діяльності. Спосіб діяльності, що складає основу будь-якого уміння, є сукупністю певних операцій. Засвоєння цих операцій у необхідній послідовності приводить до формування уміння. Елементи або складники таких операціональних дій визначаються як навички. Та у теперішній час не існує однотайності у визначенні первинності й супідрядності вмінь і навичок: все зводиться до того, що первинними є уміння, а навички вчені розглядають як автоматизоване уміння. У відповідності до такого погляду навичка є компонентом будь-якого вміня і формується на основі знання способів виконання дії.

Н. Левітов дає якісну характеристику вмінь-дій і підкреслює, що “уміння” означає успішне виконання дії або складнішої діяльності з вибором і застосуванням правильних прийомів роботи та врахуванням певних умов. Такої ж позиції в характеристиці вмінь дотримуються

Пізнавальні вміня визначають як “підготовленість до свідомих і точних дій (розумових і практичних) “і” здатність ... послідовно застосовувати всю сукупність навчальних і розумових дій... при вивченні нового матеріалу чи матеріалу, який відрізняється від раніше вивченого, при розв'язанні незнайомих пізнавальних питань і завдань” [11, 95]. Пізнавальні вміня формуються на основі інтелектуальних дій (виникають на ґрунті наявних знань у процесі активної пізнавальної діяльності й нею зумовлюються) та втілюються в здатність до аналізу, синтезу, систематизації, здатність робити висновки й узагальнення тощо. У практичній навчальній діяльності власне пізнавальні вміня зводяться до уміння аналізувати певну навчальну інформацію, зіставляти явища, факти, події, систематизувати певні відомості, знаходити схожість та відмінність, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, робити обґрунтування, узагальнення, виявляти певні закономірності тощо.

Узагальнюючи напрацювання здійснені

науковцями в галузі вивчення особливостей розвитку навчальних умінь та умінь професійних (А. Маркова, М. Левіна та інші), можемо виокремити ті групи умінь, які є базисом інструментального фракталу автономності студентів:

1. Уміння студента працювати зі змістом навчального 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 проекти, творчі та дослідницькі роботи у відповідності 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 та самовдосконалення в автономній діяльності.

Аксіологічна валентність інструментального фракталу автономності. Сам процес формування умінь та навичок як складників інструментального фракталу є спонукальною підставою для вироблення професійної стійкості у навчальній та майбутній професійно-педагогічній діяльності, яку вона тлумачить як "синтез властивостей та якостей особистості, який дозволяє впевнено, самостійно, без емоційної напруги в різних, часто непередбачених, умовах виконувати свою професійну діяльність із мінімальними помилками протягом тривалого часу" [13, 11].

Праксеологічна валентність інструментального фракталу 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 установ. Уміння та 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 фракталу є пізнавальна мобільність. Вона передбачає: відкритість особистості до нового, нестандартного, впевненість у своїх пізнавальних силах та 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, які дозволяють 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.

Фрактал світоглядний. *Гносеологічна валентність світоглядного фракталу автономності.* За визначенням філософів, світогляд (бачення, бачити світ) – це система поглядів на об'єктивний світ і місце у ньому людини, ставлення до навколишньої дійсності і до самої себе, а також зумовлені цими поглядами основні життєві позиції людей, їхні переконання, ідеали, принципи пізнання і діяльності, ціннісні орієнтації. Філософ освіти й педагог С. Гессен зазначає: від того, на якому рівні буде сформовано світогляд особистості, залежить характер її дій, вчинків, мотивів діяльності, поведінки. Лише світогляд дає людині усвідомлення власного місця в світі і тим самим ґрунт під собою. У сучасній гуманітаристиці підкреслюється той факт, що світогляд – основне поняття гуманітарних досліджень, що концентрує в собі сукупність (систему) стійких поглядів, принципів, оцінок і переконань, яка визначає ставлення людини до оточуючої дійсності й характеризує бачення світу в цілому і 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: особистісним ставленням до власної автономної діяльності; усвідомленим ставленням до інших; усвідомленим ставленням індивіда до предмета автономної діяльності.

Аксіологічна валентність світоглядного фракталу автономності надає ціннісного забарвлення елементам світоглядного фракталу автономності й активізує механізми “ціннісного заподіяння”, секуляризує суттєве й несуттєве з точки зору автономної діяльності студента в освітньому просторі вищого навчального закладу.

Праксеологічна валентність світоглядного фракталу автономності яскраво характеризує здатність людини до автономної поведінки та оптимальної взаємодії з навколишнім соціумом. Оскільки така свідомість тісно пов'язана з самостійністю особистості, то в її формуванні провідною є тенденція переходу від зовнішньої регуляції поведінки до внутрішньої. утворюють такі характеристики: практична реалізація ставлення особистості до себе й до змісту автономної діяльності; практичні прояви ставлення особистості до інших людей. Праксеологічна валентність у цьому фрактілі підсилює самоактуалізацію, самореалізацію, індивідуальну активність, свідомість дій. Цілеспрямованість автономної діяльності.

Фрактал коригувально-рефлексивний.

Гносеологічна валентність коригувально-рефлексивного фракталу. У класичному розумінні рефлексія (від лат. *reflexio* – оберненість, зворотній погляд) – “роздуми, самоспостереження, бажання розуміти власні почуття й учинки. Є важливою професійно значущою рисою...” [9, 270].

Вивчаючи властивості рефлексії й рефлексивного діалогу в освітньому просторі вищого навчального закладу, В. Давидова пише про те, що рефлексивність – це якість, властивість типу спрямованості особистості, що визначає ціннісну орієнтацію, спосіб життєдіяльності, особливості спілкування людей, їх взаємодії, рефлексивного ставлення, вона характеризується позитивним регулюючим “зверненням” до себе, а також пізнавально осмисленим ставленням до навколишнього світу; водночас – це й професійна якість особистості, що дозволяє найбільш ефективно здійснювати рефлексивні процеси,

реалізацію рефлексивної здатності, що забезпечує процес розвитку і саморозвитку особистості (на відміну від інших видів компетентності, які передбачають нормативне функціонування), сприяє творчому підходу до професійної діяльності, досягнення максимальної ефективності та результативності. Змістом рефлексії (як механізму переосмислення стереотипів) можуть виступати не тільки раціональний досвід у вигляді предметних знань або функціональних навичок, а й емоційно-чуттєвий стан, особистісні переживання, що розкриваються в спілкуванні, відносинах партнерів в процесі вирішення діяльній проблемно-конфліктній ситуації, а також культурні норми і смисли існування.

Рефлексивні механізми безпосередньо впливають на вміння осмислювати та аналізувати власні досягнення в автономній діяльності, усвідомлювати себе як суб'єкта освітнього процесу, вміння 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 та криз в освітній та самоосвітній діяльності. Науковці акцентують увагу на тому, що студент повинен 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 проявляється як здатність до саморегуляції в навчальній діяльності. За допомогою рефлексивних механізмів студенти визначають основні характеристики власних знань (наприклад, на початок і на кінець семестру), визначають стан навчальної діяльності, умінь і навичок, власні вміння орієнтуватися в потоці навчальної інформації, визначати, чи потрібна стороння допомога, якщо потрібна, – у якій формі тощо. Комунікативно-рефлексивні механізми, стимулюють готовність студента до самонавчання, неперервної освіти, збагачення в такий спосіб соціального досвіду.

Аксіологічна валентність коригувально-рефлексивного фракталу. Цінність рефлексивних 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 рефлексивно-діалогічного підходу в освітньому процесі закладу вищої освіти, наголошує: для освітніх цілей дуже важливо те, що студенти на першому етапі навчаються здатності до емоційно-чуттєвої *самоідентифікації*, потім – операції переходу в рефлексивну 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-психологічному контакту, який відповідає рівню становлення життєвих та професійних сенсів. До аксіологічних характеристик цього фракталу 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 і вищої, кінцевої мети – здійснення певної ідеї. Оскільки ця мета – найважливіша щодо людського існування, то і виховувати треба перш за все волю.

Праксеологічна валентність коригувально-рефлексивного фракталу автономності студентів. У плані висвітлення праксеологічної валентності коригувально-рефлексивного фракталу автономності студентів перспективним видається формування у студентів на основі рефлексивних механізмів раціональних пізнавальних дій, які покликані забезпечити студентам такі переваги: засвоєння студентами навчального матеріалу на мінімальній кількості фактів, які розкривають достатньо повною мірою його сутність; надають реальну можливість вийти за межі засвоєної інформації; забезпечують економну дію мислення й пам'яті, яка унеможливує перенавантаження; упевненість студентів у тому, що матеріал засвоєно повною мірою.

Визначальними для коригувально-рефлексивного фракталу 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 і спонукання, поведінка регулюється принципом “подобається, бажаю”; з часом відбувається диференціація принципів “бажаю та можна” – “не бажаю, але потрібно”, тобто має місце виокремлення власних спонукань та суспільних об'єктивних вимог; ще пізніше формується співвідношення “необхідно, хочу”, для якого

характерне прийняття необхідного; завершення становлення автономності пов'язане не тільки з усвідомленням “повинен робити”, але і з усвідомленням формули “потрібно робити”, тобто такої необхідності, яка зумовлена не тільки зовнішніми вимогами, але і внутрішніми спонуканнями. Автономність у валентно-фрактальному представленні спонукає до розробки змісту програм, курсів, навчальних матеріалів, електронних ресурсів з урахуванням її специфічних особливостей.

Висновки. Отже, валентно-фрактальне представлення сутності автономності студента та її проявів в інтегрований освітній і самоосвітній діяльності уможливує подальше дослідження тих механізмів, які 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 дослідницькій площині. Ми дійшли висновку, що сприятливе тло для розвитку автономності студента створюється внаслідок інтеграції освітньої та самоосвітньої діяльності. Визначено специфіку кожної із цих діяльностей та запропонована валентно-фрактальна структура автономності. Автономність 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 включені чотири фрактали: полікогнітивний, інструментальний, світоглядний, коригувально-рефлексивний фрактали.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В. П., Губерский Л. В. Філософія як теорія та методологія розвитку освіти. Київ: Основа, 2008. 516 с.
2. Вадуріна Е. Н. Психологическая готовность педагогов к обучению в условиях непрерывного профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 19.00.07. Ярославль, 2013. 20 с.
3. Вознюк О. В. Синергетичний підхід як метод аналізу розвитку науково-педагогічної думки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Житомир, 2009. 21 с.
4. Волков Ю. Г., Добренев В. И., Кадария Ф. Д. Социология молодежи / под ред. Ю. Г. Волкова. Ростов-на-Дону: Феникс, 2001. 576 с.
5. Зимин С. М. Производство и воспроизводство знаний: когнитивно-антропологический аспект: автореф. дис. ... канд. философ. наук: 09.00.01. Саратов, 2004. 18 с.
6. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как

**РОЗВИТОК АВТОНОМНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ:
ВАЛЕНТНО-ФРАКТАЛЬНИЙ ВИМІР РОЗУМІННЯ ПРОБЛЕМИ**

результативно-целевая основа компетентносново подхода в образовании. Авторская версия. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.

7. Ильясов И. И. Структура процесса учения. Москва: Изд-во МГУ, 1986. 198 с.

8. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ: Знання, 2005. 486 с.

9. Лайл М., Спенсер Г., Сайн М. Компетенции на работе / пер. с англ. Москва: НИРО, 2005. 384 с.

10. Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования: учеб. пособ. Москва: Академия, 2001. 272 с.

11. Мышление: процесс, деятельность, общение / под ред. А. В. Брушлинского. Москва: Наука, 1982. 287 с.

12. Наторп П. Избранные работы / сост. В. А. Куренной. Москва: Просвещение, 2006. 384 с.

13. Педагогика: учеб. пособ. / под ред. Ю. К. Бабанского. Москва: Просвещение, 1988. 479 с.

14. Садова В. В. Фундаменталізація змісту педагогічних дисциплін у підготовці майбутніх учителів початкової школи: теоретико-методологічні аспекти: монографія. Кривий Ріг: [б. в.], 2016. 392 с.

15. 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.

16. Тхонг Ле Динь. Развитие автономности младших школьников в учебной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Волгоград, 2002. 19 с.

REFERENCES

1. Andrushchenko, V. P. & Huberskyi, L. V. (2008). *Filosofiiia yak teoriia ta metodolohiia rozvytku osvity* [Philosophy as a theory and methodology of educational development]. Kyiv: Osнова, 516 p. [in Ukrainian].

2. Vadurina, E. N., (2013). *Psihologicheskaja gotovnost pedaogov k obucheniju v uslovijah nepreryvnogo professionalnogo obrazovaniia* [Psychological readiness of teachers to study in conditions of continuous professional education]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Yaroslavl, 20 p. [in Russian].

3. Vozniuk, O. V. (2009). *Synerhetychnyi pidkhid yak metod analizu rozvytku naukovo-pedahohichnoi dumky* [Synergetic approach as a method of analysis of the development of scientific and pedagogical thought]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Zhytomyr, 21 p. [in Ukrainian].

4. Volkov, Ju. G., Dobrenkov V.I. & Kadarija F.D. (2001). *Sociologija molodezhi* [Sociology of youth]. Rostov-on-Don: Feniks, 576 p. [in Russian].

5. Zimin, S. M., (2004). *Proizvodstvo i vosproizvodstvo znaniy: kognitivno-antropologicheskij aspekt* [Production and reproduction of knowledge: cognitive-anthropological aspect]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Saratov, 18 p. [in Russian].

6. Zimnjaja, I. A. (2004). *Kljuchevye kompetentnosti kak rezultativno-celevaja osnova kompetentnosnovo podhoda v obrazovanii. Avtorskaja versija*. [Key competences as an effective target basis of a competence-based approach in education. Author's version]. Moscow: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 42 p. [in Russian].

7. Iljasov, I. I. (1986). [The structure of the learning process]. Moscow, 198 p. [in Russian].

8. Kuzminskyi, A. I. (2005). *Pedahohika vyshchoi shkoly: navch. posib*. [Pedagogy of higher education: manual]. Kyiv, 486 p. [in Ukrainian].

9. Lajl, M., Spenser, G. & Sajin, M. (2005). *Kompetencii na rabote* [Competences at work]. Translation from English. Moscow, 384 p. [in Russian].

10. Levina, M. M. (2001). *Tehnologii professionalnogo pedagogicheskogo obrazovaniia: ucheb. posob*. [Technologies of professional pedagogical education: manual]. Moscow, 272 p. [in Russian].

11. *Myshlenie: process, dejatel'nost, obshhenie* (1982). [Thinking: process, activity, communication]. (Ed.). A. V. Brushlinsky. Moscow, 287 p. [in Russian].

12. Natort, P. (2006). *Izbrannye raboty* [Selected Works]. (Ed.). V. A. Kurennoy. Moscow, 384 p. [in Russian].

13. *Pedagogika: ucheb. posob*. (1988). [Pedagogy: manual]. (Ed.). Yu. K. Babansky. Moscow, 479 p. [in Russian].

14. Sadova, V. V. (2016). *Fundamentalizatsiia zmistu pedahohichnykh dystsyplin u pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly: teoretyko-metodolohichni aspekty: monohrafiia*. [Fundamentalization of the content of pedagogical disciplines in the preparation of future teachers of elementary school: theoretical and methodological aspects: monograph.]. Kryvyi Rih: [b. v.], 392 p. [in Ukrainian].

15. Tytarenko, O. I. (2008). *Rozvytok idei osvity i vykhovannia u naukovo-pedahohichnii spadschyni Paulia Natorta* [Development of the ideas of education and upbringing in the scientific and pedagogical heritage of Paul Natort]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Poltava, 20 p. [in Ukrainian].

16. Thong Le Din. *Razvitie avtonomnosti mladshih shkolknikov v uchebnoj dejatel'nosti* [The development of autonomy of younger schoolchildren in learning activities]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Volgograd, 19 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 29.03.2019



“Сильне бажання чогось навчитися – це вже 50% успіху”.

*Дейл Карнегі
американський психолог, педагог*

