

КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЕКОНОМІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ  
ВАДИМА ГЕТЬМАНА  
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАЦІОНАЛЬНИЙ АВІАЦІЙНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

**Кучерява Катерина Валеріївна**

УДК – 378.147.041:[378.011.3-057.175:33]](043.3)

**ДИСЕРТАЦІЯ**  
**РОЗВИТОК САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ**  
**ВИКЛАДАЧІВ ЕКОНОМІКИ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

01 «Освіта / Педагогіка»

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

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

\_\_\_\_\_ К.В. Кучерява

Науковий керівник: **Борисенко Лариса Леонідівна**, кандидат педагогічних наук,  
доцент

**Київ – 2019**

## АНОТАЦІЯ

**Кучерява К.В. Розвиток самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки.** – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук (доктора філософії) за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти (01 Освіта / Педагогіка). Роботу виконано в Державному вищому навчальному закладі «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана». – Національний авіаційний університет, Київ, 2019.

Дисертацію присвячено дослідженню проблеми розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки. Мета дослідження полягає в науковому обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці дієвості моделі розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки у процесі професійної підготовки.

У результаті теоретичного аналізу досліджуваної проблеми встановлено, що самоосвітня компетентність викладача економіки є невід’ємною складовою професійної компетентності та показником успішності його професійно-особистісного розвитку. З’ясовано, що проблема розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки в процесі професійної підготовки в закладах вищої освіти не знайшла свого висвітлення у наукових дослідженнях. Результатом проведеного теоретичного аналізу базових понять дослідження став висновок про те, що «самоосвітня компетентність викладача економіки – це інтегративне особистісне утворення, що виявляється в здатності до цілепокладання, саморегуляції, самоорганізації та рефлексії самостійної пізнавальної діяльності, обумовленою пізнавальними мотивами та потребами, самоосвітніми уміннями й навичками, спрямованої на неперервний процес засвоєння знань, особистісний та професійний саморозвиток у сфері економічної та педагогічної освіти». Визначено сутність поняття «розвиток самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки» – як цілеспрямований процес якісних та кількісних змін в мотиваційній, емоційно-вольовій, пізнавальній сфері та поведінці особистості у здійсненні самостійної пізнавальної діяльності, які

відбуваються під впливом спеціально розроблених організаційно-методичних заходів, що забезпечують зростання рівнів економічних, психолого-педагогічних, загально-культурних знань та готовності до педагогічної діяльності.

Осмислення результатів аналізу наукових досліджень структури самоосвітньої компетентності фахівців, а також враховуючи специфіку професійної діяльності майбутніх викладачів економіки, у структурі самоосвітньої компетентності виокремлено такі її компоненти: мотиваційно-особистісний, регулятивно-вольовий, когнітивно-інформаційний, організаційно-діяльнісний, рефлексивно-оцінний.

*Мотиваційно-особистісний* компонент відображає внутрішню потребу в пізнанні та сукупність мотивів: пізнавальних, до самоосвіти, до особистісного та професійного становлення. Особистісна складова включає якості та здібності, які безпосередньо впливають на розвиток мотивації досягнення успіху в самоосвітній діяльності, що характеризують самоефективність особистості.

*Регулятивно-вольовий* компонент відображає внутрішній психолого-педагогічний механізм здійснення самоосвітньої діяльності, який містить такі складники: засоби та прийоми саморегуляції у процесі самоосвітньої діяльності, рівні вольової активності у цьому процесі, задоволеність самоосвітньою діяльністю, що відображає емоційно-оцінне ставлення особистості до самоосвіти та умов її протікання.

*Когнітивно-інформаційний* компонент містить такі складники: знання про сутність самоосвіти, засоби, методи самоосвітньої діяльності, про особливості роботи з інформаційними джерелами; рівні засвоєння нової наукової та навчально-професійної інформації: від низького (репродуктивного), середнього (реконструктивного) до високого (творчого).

*Організаційно-діяльнісний* компонент включає такі складники: організаційні вміння та навички, що характеризують самоорганізацію особистості у самоосвітній діяльності; систему самоосвітніх умінь (організаційно-освітні, інформаційно-пізнавальні, інтелектуальні, пошуково-дослідницькі, комунікативні, прогностичні), які забезпечують процес отримання, осмислення, запам'ятовування і застосування інформації з фахових та психолого-педагогічних дисциплін.

*Рефлексивно-оцінний* компонент поєднує вміння та здатність здійснювати рефлексію і самоконтроль (аналізувати, оцінювати, коригувати, прогнозувати процес і результати власної самоосвітньої діяльності).

Трактування самоосвітньої компетентності як складного особистісного утворення, а її структури – як єдності п'яти компонентів зумовили необхідність оцінювання вихідного рівня її сформованості (рівня актуального розвитку) у студентів за однойменними критеріями: мотиваційно-особистісним, регулятивно-вольовим, когнітивно-інформаційним, організаційно-діяльнісним, рефлексивно-оцінним. Показниками усіх критеріїв, на основі яких можна виносити судження щодо міри розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки є змістові характеристики відповідних структурних компонентів; визначено й схарактеризовано три рівні її розвитку: високий, середній, низький.

Визначення діагностичного апарату дослідження дозволило провести констатувальний етап педагогічного експерименту, в якому взяли участь 305 студентів вищих закладів освіти, які навчаються за напрямом підготовки «Професійна освіта (Економіка)» та студентів економічних спеціальностей, які отримують додаткову кваліфікацію «викладач економіки», а саме: 218 студентів ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана», 87 студентів Київського національного університету імені М. П. Драгоманова.

Дані констатувального етапу педагогічного експерименту підтверджують, що у переважної більшості студентів рівень розвитку самоосвітньої компетентності є невисоким. Дослідження показників мотиваційно-особистісного, регулятивно-вольового, когнітивно-інформаційного, організаційно-діялісного, рефлексивно-оцінного критеріїв сформованості компонентів самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки показало, що рівень їх розвиненості у респондентів можна охарактеризувати як низький у межах 33,5 % – 61,8 % розподілу респондентів в залежності від показника. Водночас, високий рівень сформованості показників має відсотковий розподіл в межах 8,5 % – 27,5 % респондентів залежно від показника.

Зазначене зумовило автора необхідність наукового обґрунтування

психолого-педагогічних умов, моделі розвитку самоосвітньої компетентності студентів, розробки спеціальної методики з розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки. Автор гіпотетично вирізняє психолого-педагогічні умови розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки: забезпечення мотивації з оволодіння самоосвітньою компетентністю майбутніми викладачами економіки; активізація самоосвітньої діяльності студентів засобами інноваційних технологій навчання; створення освітнього креативно-рефлексивного середовища у навчальному процесі. Модель розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки побудована на основі методологічних підходів (системний, синергетичний, діяльнісний, особистісно-орієнтований), загальнодидактичних принципів (наочності, свідомості і активності, доступності, систематичності і послідовності, науковості, міцності знань, зв'язку теорії з практикою, індивідуального підходу), специфічних принципів (неперервності, поєднання педагогічного керівництва з ініціативою та самодіяльністю студентів, персоніфікації, особистісного та професійного розвитку, гуманізації).

Впровадження у навчальний процес під час формувального експерименту моделі розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки здійснювалося на основі розробленої методики з урахуванням професійних інтересів, пізнавальних потреб, домінуючих мотивів самоосвіти студентів; наявності умов для самостійного пошуку та опрацювання науково-навчальної інформації з економічних, психолого-педагогічних наук; здатності до самооцінювання, самоаналізу та самоконтролю результатів власної навчально-пізнавально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності. Методика розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки передбачала реалізацію трьох тісно взаємопов'язаних етапів: мотиваційно-стимулювального, діяльнісно-виконавчого та контрольного-коригувального з урахуванням психолого-педагогічних умов.

Реалізація мотиваційно-стимулювального етапу методики передбачала роботу зі спеціально відібраними завданнями, обговорення проблемних питань з теоретичних аспектів самоосвіти; організацію диспутів, круглих столів з питань

самоосвіти, що сприяло усвідомленню майбутніми викладачами економіки необхідності отримання ґрунтовних економічних, психолого-педагогічних та загальнокультурних знань для майбутньої професійної діяльності.

Діяльнісно-виконавчий етап реалізації вказаної методики передбачав виконання завдань і вправ, які сприяли розвитку самоосвітніх умінь та навичок студентів. Застосування методів проблемного навчання, інтерактивних методів, засобів інформаційно-комунікаційних технологій під час аудиторних та позааудиторних занять сприяли активізації самостійної пізнавальної діяльності студентів.

Контрольно-коригувальний етап був спрямований на розвиток прогностичних умінь майбутніх викладачів економіки: здатності проводити самоконтроль самоосвітньої діяльності, самоаналіз результатів та коригування її виконання.

Експериментальна перевірка моделі розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки засвідчила позитивну динаміку змін у рівнях розвитку даної компетентності в ЕГ групі порівняно з КГ групою. Зокрема, у результаті формувального етапу експерименту в ЕГ високого рівня досягли 32,8 % студентів (в КГ – 15,6 %), середнього рівня – 39,2 % (в КГ – 31,9 %), з низьким рівнем залишилося 28,1 % респондентів (в КГ – 52,5 %). За допомогою  $t$ -критерію Стьюдента і  $\chi^2$  (хі-квадрат) критерію Пірсона доведено, що виявлені позитивні зміни в рівнях розвитку самоосвітньої компетентності студентів ЕГ групи є статистично значущими. Також доведено, що незначні зміни в рівнях розвитку цієї компетентності у студентів КГ групи у процесі експерименту не мають статистичної значущості.

Експериментальне дослідження з перевірки результативності моделі, методики та визначених психолого-педагогічних умов розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки підтвердило їх ефективність та достовірність висунутої гіпотези.

**Ключові слова:** професійна підготовка майбутніх викладачів економіки, викладач економіки, педагогічна діяльність, самоосвіта, самостійна пізнавальна діяльність, самоосвітня діяльність, розвиток, вдосконалення, компетенція, компетентність, самоосвітня компетентність викладача економіки.

## SUMMARY

**Kucheriava K. V. Development of self-educational competence of future lecturers of economy.** – Qualifying scientific work on the rights of the manuscript.

Dissertation for the Candidate Degree in Pedagogical Sciences by specialty 13.00.04 – Theory and methodology of professional education (01 – Education / Pedagogics). The work was carried out at the State Higher Educational Institution “Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman”. – National Aviation University, Kyiv, 2019.

The thesis deals with the problem of future lecturers of economics self-educational competence development. It's aim is to provide scientific grounding, develop and experimentally verify the effectiveness of the model for the future lecturers of economics self-educational competence development during their professional education.

As a result of the theoretical analysis of the problem, it is established that the self-educational competence of a lecturer of economics is an integral part of professional competence and an indicator of the success of his\her professional and personal development. It is found that the problem of development of self-educational competence of future lecturers of economics in the process of vocational training in higher education institutions has not been reflected in scientific research. As result of the theoretical analysis of basic concepts of the study it was concluded that "the self-educational competence of the lecturer of economics - is an integrative personal formation, manifested in the ability to goal-setting, self-regulation, self-organization and reflection of self-cognitive activity, due to cognitive motives and needs, self-educational proficiency and skills aimed at the continuous process of learning, personal and professional self-development in the field of economic and pedagogical education». The dissertation defines the essence of the notion of “future lecturers of economics self-educational competence development” as a targeted process of qualitative and quantitative changes in motivational, emotional-volitional and cognitive spheres as well as in behavior of a personality in course of independent cognitive activity, which take place under the influence of organizational arrangements and methods that facilitate economic, psychological and pedagogical as well as universal cultural knowledge and

readiness for pedagogical activity.

Comprehension of the results of the analysis of scientific studies of the structure of self-educational competence of specialists, as well as taking into account the specifics of professional activity of future lecturers of economics, following components are distinguished in the structure of self-educational competence: motivational-personal, regulatory-volitional, cognitive-informational, organizational-functional, reflexive-evaluative.

*The motivational-personal component* reflects the internal need for cognition and set of motives: cognitive, self-education, personal and professional formation. The personal component includes qualities and abilities that directly influence development of motivation to succeed in self-education, which characterizes self-efficacy of the individual.

*The regulatory-volitional component* reflects internal psychological and pedagogical mechanism of self-educational activity, which contains the following components: means and techniques of self-regulation in the process of self-educational activity, levels of volitional activity in this process, satisfaction with self-educational activity that reflects emotional and evaluational attitude of the person to self-education and conditions of its occurrence.

*The cognitive-information component* contains the following components: knowledge about the essence of self-education, means, methods of self-educational activity, about specifics of work with informational sources; levels of mastering of new scientific, educational and professional information: from low (reproductive), medium (reconstructive) to high (creative).

*The organizational-activity component* includes the following components: organizational skills that characterize the self-organization of a person in self-educational activity; system of self-educational skills (organizational-educational, informational-cognitive, intellectual, search-research, communicative, prognostic), which allow the process of obtaining, comprehending, memorizing and applying information from professional and psycho-pedagogical disciplines.

*The reflexive-evaluative component* combines the skills and ability to reflect and



self-control (to analyze, evaluate, adjust, predict the process and results of one's self-educational activity).

The interpretation of self-educational competence as a complex personal formation, and its structure as the unity of the five components made it necessary to evaluate the initial level of its formation (level of actual development) in students by the same criteria: motivational-personal, regulatory-volitional, cognitive-informational, organizational-activity, reflexive-evaluative. Indicators of criteria on the basis of which judgments can be made as to the degree of development of self-educational competence of future lecturers of economics are the meaningful characteristics of the respective structural components; three levels of self-educational competence development (high, average, low) are determined and characterized.

Determination of the diagnostic structure of the research made it possible to carry out the ascertainment stage of the pedagogical experiment, in which 305 students of higher education institutions participated that study “Vocational education (Economics)” or students of economic specialties who receive an additional specialty “lecturer of economics”, namely: 218 students of “Kyiv National Economic University named after Vadim Hetman”, 87 students of Kyiv National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov.

The data of the ascertaining stage of the pedagogical experiment confirms that in the vast majority of students level of development of self-educational competence is low. The study of indicators of motivational-personality, regulatory-volitional, cognitive-informational, organizational-activity, reflexive-evaluative criteria of components of self-education competence of future lecturers of economics showed that level of formation in respondents can be characterized as low, 58,5 % – 33,5 % distribution of respondents depending on the indicator. At the same time, high level of indicators formation has a percentage distribution within 8,5 % – 27,5 % of the respondents depending on the indicator.

This caused the necessity for the author to scientifically justify the psychological and pedagogical conditions, models of development of self-educational competence of

students, creation of special methodology for the development of self-educational competence of future lecturers of economics. The author hypothetically distinguishes the psychological and pedagogical conditions of development of self-educational competence of future lecturers of economics: providing motivation for mastering self-educational competence by future lecturers of economics; activation of students' self-educational activity by means of innovative teaching technologies; creation of an educational creative-reflective environment in the educational process.

The model of development of self-educational competence of future teachers of economics is based on methodological approaches (systematic, synergistic, activity-oriented, personality-oriented), general didactic principles (clarity, consciousness and activity, accessibility, systematicity and consistency, science, communication, strength, individual approach), specific principles (continuity, combination of pedagogical leadership with the initiative and activity of students, personification, personal and professional development, humanization).

The model of development of self-educational competence of future teachers of economics was introduced into the educational process during the forming experiment on the basis of the developed methodology with consideration of professional interests, cognitive needs, dominant motives of students' self-education; availability of conditions for independent search and processing of scientific and educational information on economic, psychological and pedagogical sciences; ability to self-esteem, self-analysis and self-control of the results of their own educational-cognitive-cognitive and self-educational activities. The methodology of development of self-educational competence of future teachers of economics envisaged realization of three closely interrelated stages: motivational-stimulating, activity-executive, and control-corrective taking into account psychological and pedagogical conditions.

The implementation of the motivational-stimulational stage of the methodology involved working with specially selected tasks, discussing problems on the theoretical aspects of self-education; organization of debates, round tables on self-education, which contributed to the awareness of future lecturers of the need to

obtain sound economic, psychological, pedagogical and cultural knowledge for future professional activity.

The activity-executive stage of the implementation of the above mentioned methodology involved the implementation of tasks and exercises that contributed to the development of students' self-educational skills. The use of problem-based teaching methods, interactive methods, information and communication technologies during classroom and extracurricular activities contributed to the activation of students' independent cognitive activity.

The control-correcting stage was aimed at developing the predictive skills of future lecturers of economics: the ability to carry out self-control of self-educational activity, self-analysis of results and adjustment of its implementation.

Experimental verification of the development model of self-educational competence of future lecturers of economics showed a positive dynamics of changes in the development levels of this competence in the EG group compared with the KG group. Therefore, as a result of formative stage of the experiment, 32,8 % of students of EG (15,6 % in the CG) reached the high level, intermediate level – 39,2 % (31,9 % in the CG), the rest 28,1 % of respondents remained at a low level (52,5 % in CG). By means of the Student's t-test and Pearson's  $\chi^2$  (chi-square) test, it was proved that the positive changes in the levels of development of self-educational competence of students of the EG of the group are statistically significant. It was also proved that the slight changes in the levels of development of this competence in the CG group during the experiment are not statistically significant.

The experimental study to check the effectiveness of the model, methods and determined pedagogical conditions for the future lecturers of economics self-educational competence development has proved their effectiveness and the consistency of the proposed hypothesis.

**Key words:** vocational training of future lecturer of economics, lecturer of economics, pedagogical activity, self-education, independent cognitive activity, self-educational activity, development, improvement, competency, competence, self-educational competence of future lecturer of economics.

## СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

*Наукові праці в яких опубліковані основні наукові результати дисертації*

1. Кучерява К. В. Розвиток самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки як основа подальшого самовдосконалення спеціаліста. *Педагогічні науки: Вісник Чернігівського національного педагогічного університету* / за ред. М. О. Носко. Чернігів, 2017. Вип. 144. С. 372–374.

2. Кучерява К. В. Структурно-компонентний аналіз самоосвітньої компетентності викладача економіки. *Педагогічні науки: зб. наук. пр. Херсонський держ. ун-т* / за ред. В. Л. Федяєва. Херсон, 2017. Вип. LXXV. Том 2. С. 130–134.

3. Кучерява К. В. Самоосвітня діяльність майбутніх викладачів економіки: мотиваційний аспект. *Педагогічні науки: зб. наук. пр. Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи* : Вип. 1 (13) / Інст-т пед. осв. і осв. дорослих НАПН України; [редкол. Л. Б. Лук'янова (голова) та ін.]. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2017. С. 240–247.

4. Кучерява К. В. Модель розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки. *Педагогічні науки: Вісник Чернігівського національного педагогічного університету* / за ред. М. О. Носко. Чернігів, 2018. Вип. 151. Том 1. С. 372–374.

5. Кучерява К. В. Педагогічні умови формування та розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки. *Педагогічні науки: реалії та перспективи: зб. наук. праць НПУ імені М. П. Драгоманова* : Вип. 61 / [редкол. В. П. Андрущенко (голова) та ін.]. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2018. С. 166–170.

6. Борисенко Л. Л., Кучерява К. В. Діагностування мотиваційно-особистісного складника самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка* : зб. наук. праць : Вип. 17. / Ін-т проф.-тех. освіти НАПН України ; [Ред. кол.: В. О. Радкевич (голова) та ін.]. ЖККГВ «Полісся» ЖОР., 2018. С.84–88.

*Наукові праці, опубліковані у міжнародних періодичних виданнях*

7. Кучерява К. В. Формування самоосвітньої компетентності майбутнього викладача економіки в процесі фахової підготовки. *The Unity of science*. Австрія, м. Відень, 2016. Лютий, 2016. С. 107–110.

8. Кучерява К. В. До проблеми професійної підготовки майбутніх викладачів економіки. *Innovative solutions in modern science*. ОАЕ, м. Дубаї, 2016. №5(5). С. 72–85.

9. Кучерява К. В. До проблеми формування самоосвітньої компетентності студентів. *Motivation. Way to the future*: матеріали Міжнарод. наук.-практ. конгресу «New Trends of Global scientific ideas. 2016», м. Женева, 2016. С. 34–37.

*Наукові праці які засвідчують апробацію матеріалів дисертації*

10. Кучерява К. В. Самоосвіта як шлях підвищення професійної компетентності педагога. *Сучасні наукові дослідження та розробки: теоретична цінність та практичні результати*: матеріали Міжнарод. наук.-практ. конф., м. Братислава, Словаччина, 15-18 березня 2016 р. Б., 2016. С. 147–148.

11. Кучерява К. В. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх викладачів економіки. *Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах Європи та Азії*: матер. XXII Міжн. наук.-практ. інтернет-конф., м. Переяслав-Хмельницький, 30-31 січня 2016 р. ПХ.: ПХДПУ, 2016. С. 157–159.

12. Кучерява К. В. Проблема розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах через призму студентоцентризму. *Студентоцентризм у системі забезпечення якості освіти в економічному університеті*: Зб. матер. всеукр. наук.-метод. конф., м. Київ, 2–3 березня 2016 р. К. : КНЕУ, 2016. С. 216–217.

13. Кучерява К. В. Самоорганізація навчання майбутніх викладачів економіки. *Теоретичні та практичні аспекти розвитку сучасної педагогіки та психології*: зб. тез Міжнарод. наук.-практ. конф., м. Львів, 23–24 червня 2017 р. Л., 2016. С. 23–26.

14. Кучерява К. В. Формування самоосвітньої діяльності майбутніх викладачів економіки засобами позааудиторної самостійної роботи. *Інновації та*

*традиції в сучасній науковій думці*: мат. IV Міжн. наук. Інтернет-конф., м. Київ, 21–23 серпня 2017 р. К., 2017. С. 94–103.

15. Кучерява К. В., Борисенко Л. Л. Самостійна робота студентів як засіб розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки. *Наука та освіта в умовах трансформації суспільства*: Всеукр. конф. студентів, аспірантів та молодих вчених, м. Київ, 21 вересня 2017 р. К. : ЕНУТД, 2018. С. 34–35. URL: <http://biblio.knutd.edu.ua/conference/2017/HTCA2017.pdf>

16. Кучерява К. В. Система післядипломної педагогічної освіти вчителів у Китаї. *Китайська цивілізація: традиції та сучасність*: матеріали XI Міжнар. наук. конф., м. Київ, 26 вересня 2017 р. К. : КНЕУ, 2017. URL: <http://sinologist.com.ua/wp-content/uploads/2017/11/Kucheriava.pdf>

17. Кучерява К. В. Критерії та показники сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки. *Педагогіка та психологія сьогодні: постулати минулого і сучасні теорії*: зб. матеріалів наук.-практ. конф., м. Одеса, 20–21 жовтня 2017 р. С. 70–72.

18. Кучерява К. В. Створення освітнього креативного середовища як умова розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки. *Педагог постіндустріального суспільства: компетентність, культура, професіоналізм*: матеріали наук.-практ. семінару, м. Київ, 2018 р. К. : НТУ, 2018. С. 41–42.

19. Кучерява К. В. Активізація самоосвітньої діяльності майбутніх викладачів економіки засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Підготовка педагогів професійного навчання та психологів у закладах вищої освіти*: зб. мат. Всеукр. наук.-практ. конф., м. Київ, 6–7 грудня 2018 р. К.: КНЕУ, 2018. URL: [http://ir.kneu.edu.ua/bitstream/2010/26602/1/PPP\\_2018\\_41.pdf](http://ir.kneu.edu.ua/bitstream/2010/26602/1/PPP_2018_41.pdf)

## ЗМІСТ

<b>ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....</b>	<b>16</b>
<b>ВСТУП.....</b>	<b>17</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЕКОНОМІКИ.....</b>	<b>25</b>
1.1. Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх викладачів економіки.....	25
1.2. Розвиток самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки як психолого-педагогічна проблема.....	39
1.3. Структура самоосвітньої компетентності викладача економіки.....	59
Висновки до першого розділу.....	71
<b>РОЗДІЛ 2. НАУКОВЕ ОБҐРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ РОЗВИТКУ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЕКОНОМІКИ .....</b>	<b>73</b>
2.1. Критерії, показники та рівні розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки.....	73
2.2. Аналіз стану розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки.....	84
2.3. Психолого-педагогічні умови розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки .....	115
2.4. Структура та зміст моделі розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки.....	134
Висновки до другого розділу.....	145
<b>РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МОДЕЛІ РОЗВИТКУ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЕКОНОМІКИ.....</b>	<b>147</b>
3.1. Методика розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки.....	147
3.2. Результати дослідно-експериментальної роботи з розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки.....	173
Висновки до третього розділу.....	189
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>191</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>195</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>225</b>

## **ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ**

ДВНЗ – державний вищий навчальний заклад

ЕГ – експериментальна група

ЗВО – заклади вищої освіти

ІКТ – інформаційно-комунікаційні технології

КГ – контрольна група

КНЕУ – Київський національний економічний університет

МВЕ – майбутні викладачі економіки

СД – самоосвітня діяльність

СК – самоосвітня компетентність

СРС – самостійна робота студентів



## ВСТУП

**Актуальність теми.** Сучасний етап розвитку вищої освіти пов'язаний з переходом до нової освітньої парадигми, спрямованої на створення цілісної системи безперервної освіти в умовах інформаційного суспільства, яке характеризується прискореним процесом морального і фактичного знецінення та старіння знань і умінь фахівців. Особливо це стосується викладачів економіки, які в умовах нестабільного кризового соціально-економічного стану України мають постійно відображати виклики інформаційного суспільства, мати здатність до неперервного здобуття нових знань шляхом самоосвіти. При цьому самоосвітня компетентність викладача економіки як складова професійної компетентності, має виступати показником їхньої здатності до підвищення кваліфікації та педагогічної майстерності у викладанні економічних дисциплін, освоєнні новітніх технологій навчання.

Ключові пріоритети розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки в Україні визначено у загальнодержавних документах (Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.), Концепція розвитку педагогічної освіти в Україні (2018 р.), Державна національна програма «Освіта. Україна XXI ст.» (1996 р.), «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки», «Стратегія інноваційного розвитку України на 2010-2020 роки в умовах глобалізаційних викликів» (2009 р.), «Концепція розвитку економічної освіти в Україні» (2003 р.) та ін.).

Теоретичні засади компетентнісного підходу в системі вищої освіти викладено в працях В. Байденка [14], В. Болотова [28], Ю. Варданян [38], О. Глузмана [51], Е. Зеєра [175], І. Зимньої [85], В. Лугового [152], Е. Лузік [156], А. Макарової [164], О. Овчарук [111], О. Пометун [216], С. Сисоєвої [250], А. Хуторського [275], С. Шишова [282].

Теоретико-методологічною основою розвитку самоосвітньої компетентності студентів становлять: положення теорії та методики професійної освіти, висвітлені в працях М. Артюшиної [11], О. Глузмана [51], В. Лугового [152], Е. Лузік [154], В. Майбороди [162]; різноманітні аспекти загальнопедагогічної підготовки, її дидактичні основи, методи, організаційні форми, специфічні особливості

(Ю. Бабанський [12], О. Дубасенюк [67], Ю. Кулюткін [181], М. Савин [234], М. Фіцула [270]); теоретико-методологічні засади психолого-педагогічної підготовки в непедагогічних університетах (М. Артюшина [10], В. Козаков [108], О. Котикова [118], Г. Романова [227]); концептуальні засади розвитку та самореалізації особистості педагога (І. Бех [22], Н. Бібик [25], С. Гончаренко [54], Н. Кузьміна [124], О. Савченко [236], В. Семиченко [245]), зокрема професійного саморозвитку педагога (О. Аніщенко [199], Л. Лук'янова [157], Н. Пазюра [200], Л. Сігаєва [251]) та педагогічної майстерності (І. Зязюн [87], Є. Барбіна [17], М. Гриньова [203], В. Сластьонін [201]); концептуальні положення систем розвивального навчання (Л. Виготський [50], Л. Занков [160], В. Давидов [61], Д. Ельконін [250]); положення теорії функціональних систем (П. Анохін [8]).

Для методологічного осмислення проблеми розвитку самоосвітньої компетентності важливими є дослідження проблеми самоосвіти в педагогічній теорії та практиці, висвітлені в працях науковців: педагогів (А. Громцева [56], П. Підкасистий [209], І. Преображенська [217], О. Савченко [236], М. Солдатенко [256], О. Фоміна [371]), філософів (М. Ватковська [40], С. Кримський [121]), соціологів (І. Грабовець [55], І. Єрмаков [75], Г. Несен [257], Л. Сохань [257]) та інші. Питання самоосвіти вчителів і студентів педагогічних спеціальностей розглядали Л. Білоусова [26], Н. Воропай [46], Г. Наливайко [184], Н. Сидорчук [248], Є. Співаковська-Ванденберг [258].

Проблемі розвитку самоосвітньої компетентності учнів та студентів присвятили дослідження Л. Броннікова [33], І. Зимня [85], Н. Коваленко [101], І. Преображенська [217], Р. Сагітова [237], О. Фоміна [271], Є. Чеботарьова [277], Л. Шапошнікова [278]; формування самоосвітньої компетентності фахівців різних профілів висвітлено в працях Н. Воропай [46], А. Добридень [65], О. Копил [116], В. Монастирського [176], І. Мосі [180], Г. Наливайко [184], О. Ножовніка [193], І. Преображенської [217], Р. Сагітової [237].

Проте теоретичний аналіз наукових праць показав, що в дослідженнях, присвячених проблемі професійної підготовки майбутніх викладачів економіки, недостатньо уваги приділено проблемі розвитку у них складників самоосвітньої

компетентності як професійно значущої властивості та її науково-методичному забезпеченні у навчальному процесі, що виявляє низку *суперечностей* між:

– вимогами суспільства до якості професійної підготовки викладачів економіки, здатних до самоосвітньої діяльності впродовж життя і недостатньою методологічною та методичною базою для забезпечення цих вимог;

– наявністю об'єктивного потенціалу навчальних дисциплін циклу професійної підготовки майбутніх викладачів економіки щодо розвитку самоосвітньої компетентності та невідповідністю форм, методів і засобів організації самоосвітньої діяльності в освітньому процесі ЗВО;

– потребами майбутніх викладачів економіки в розвитку самоосвітньої компетентності як складової професійної компетентності та нерозробленістю відповідного методичного супроводу процесу її розвитку.

Актуальність теми, її недостатня розробленість, необхідність подолання зазначених суперечностей зумовили вибір теми дослідження: ***«Розвиток самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки»***.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження виконано в межах комплексної наукової теми кафедри педагогіки та психології Державного вищого навчального закладу «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана» «Психолого-педагогічні засади удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців в економічному університеті» (РК№0107U007382). Тему дисертації затверджено Вченою Радою факультету управління персоналом, соціології та психології Державного вищого навчального закладу «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана» (протокол №3 від 19.11.2015) та узгоджено в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних та психологічних наук в Україні (протокол №1 від 26.01.2016).

**Об'єкт дослідження:** професійна підготовка майбутніх викладачів економіки в закладах вищої освіти.

**Предмет дослідження:** форми, методи, засоби розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки.

**Мета дослідження** полягає в науковому обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці дієвості моделі розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки у процесі професійної підготовки. Відповідно до мети визначено такі **завдання дослідження**:

1. З'ясувати стан дослідженості проблеми розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки у вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній літературі.

2. Визначити структуру самоосвітньої компетентності викладача економіки; критерії, показники та рівні розвитку зазначеної компетентності.

3. Дослідити рівень розвитку самоосвітньої компетентності у майбутніх викладачів економіки за традиційних умов навчання.

4. Виокремити психолого-педагогічні умови розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки.

5. Обґрунтувати та експериментально перевірити модель та методiku розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки.

Гіпотезою дослідження виступає припущення, що розвиток самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки відбуватиметься більш ефективно, якщо розробити і впровадити у навчальний процес модель розвитку цієї компетентності, яка включає методологічні, теоретичні засади та методiku її реалізації на основі забезпечення мотивації з оволодіння самоосвітньою компетентністю, активізації самоосвітньої діяльності засобами інноваційних технологій навчання, створення освітнього креативно-рефлексивного середовища у навчальному процесі.

**Методи дослідження.** Для досягнення мети та реалізації поставлених завдань дослідження використано методи:

– *теоретичні*: аналіз і синтез – для визначення проблеми наукового пошуку, формулювання мети й завдань дослідження; індукції та дедукції, систематизації й узагальнення – для обґрунтування концептуальних підходів, принципів та виявлення особливостей розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки у процесі професійної підготовки; моделювання – для

обґрунтування та розробки моделі розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки;

– *емпіричні*: анкетування, тестування, інтерв'ювання, експертне оцінювання результатів, спостереження – з метою з'ясування стану розвитку самоосвітньої компетентності студентів – майбутніх викладачів економіки;

– *експериментальні*: педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний) – для перевірки ефективності моделі розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки;

– *математичної статистики* – для обробки експериментальних даних, аналізу отриманих результатів, уточнення висновків і перевірки їх достовірності (t-критерій Стьюдента і  $\chi^2$  (хі-квадрат) критерій Пірсона).

**Наукова новизна одержаних результатів** полягає у тому, що *уперше*:

– сформульовано поняття «самоосвітня компетентність викладача економіки», яке трактується як інтегративне особистісне утворення, що виявляється в здатності до цілепокладання, саморегуляції, самоорганізації та рефлексії самостійної пізнавальної діяльності, обумовленої пізнавальними мотивами та потребами, самоосвітніми уміннями й навичками, спрямованої на неперервний процес засвоєння знань, особистісний та професійний саморозвиток в сфері економічної та педагогічної освіти;

– теоретично обґрунтовано зміст та структуру самоосвітньої компетентності викладача економіки, що охоплює п'ять взаємопов'язаних компонентів, які взаємодіють і саморегулюються, системоутворювальним фактором якої є майбутній результат – досягнення кожним студентом певного рівня розвитку самоосвітньої компетентності;

– виявлено, теоретично обґрунтовано та перевірено емпіричним шляхом сукупність психолого-педагогічних умов розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки у процесі їх професійної підготовки;

– обґрунтовано та розроблено модель розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки, яка охоплює методологічно-цільовий, змістово-методичний, процесуальний та результативний блоки, а також

методику розвитку даної компетентності.

*Удосконалено:*

– зміст професійної та психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів економіки та діагностичний інструментарій (критерії та показники), що дозволяють визначити рівні (низький, середній та високий) розвитку самоосвітньої компетентності.

*Подальшого розвитку набули:*

– теоретичні положення, що стосуються професійної підготовки майбутніх викладачів економіки, в основі яких лежать сучасні вимоги до формування професійної компетентності, складовою якої є самоосвітня компетентність;

– форми (індивідуальні та групові) та методи (проблемні, інтерактивні, дослідницькі) розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки з урахуванням специфічних умов їх навчання.

**Практичне значення одержаних результатів** полягає в розробці методичних матеріалів щодо розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки в процесі професійної та психолого-педагогічної підготовки. Обґрунтовані в дисертації положення, висновки можуть бути використані: закладами вищої освіти для поглибленого вивчення шляхів, способів та засобів самоосвіти й формування умінь та навичок самоосвітньої діяльності майбутніх фахівців різних спеціальностей; науково-педагогічними працівниками / викладачами закладів вищої освіти для вдосконалення та підвищення кваліфікації.

У подальшому результати дослідження, за умов адаптації розроблених матеріалів, можуть використовуватися на курсах перепідготовки і підвищення кваліфікації спеціалістів різного профілю.

Результати дослідження впроваджено в освітній процес ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана» (довідка № 03/19 від 11 лютого 2019 р.); Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (довідка № 07-10/10 від 08 січня 2019 р.); Сумського національного аграрного університету (довідка № 3059 від 13 березня 2019 р.) Інституту професійної-технічної освіти Національної академії педагогічних наук

України (довідка № 02-15/186-1 від 02 квітня 2019 р.); Національного університету біоресурсів і природокористування України (довідка № 19-375 від 10 квітня 2019 р.).

**Особистий внесок здобувача.** Усі подані в дисертації наукові результати є здобутком автора. У статті [31], підготовленій у співавторстві з Л. Борисенко особистим внеском здобувача є обґрунтування та визначення діагностичного інструментарію для оцінювання мотиваційно-особистісної складової самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки та здійснено аналіз результатів емпіричного дослідження.

**Апробація результатів дисертації** здійснювалася шляхом їх обговорення на науково-практичних конференціях різного рівня: *міжнародних*: «Motivation. Way to the future» (м. Женева, Швейцарія, 2016), «Сучасні наукові дослідження та розробки: теоретична цінність та практичні результати» (Братислава, Словаччина, 2016), «Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах Європи та Азії» (Переяслав-Хмельницький, 2016), «Теоретичні та практичні аспекти розвитку сучасної педагогіки та психології» (Львів, 2017), «Інновації та традиції в сучасній науковій думці» (Київ, 2017); *всеукраїнських наукових конференціях із міжнародною участю*: «Китайська цивілізація: традиції та сучасність» (Київ, 2017); *всеукраїнських*: «Студентоцентризм у системі забезпечення якості освіти в економічному університеті» (Київ, 2016), «Наука та освіта в умовах трансформації суспільства» (Київ, 2017) «Педагогіка та психологія сьогодні: постулати минулого і сучасні теорії» (Одеса, 2017) «Підготовка педагогів професійного навчання та психологів у закладах вищої освіти» (Київ, 2018); *вітчизняних науково-практичних семінарах*: «Педагог постіндустріального суспільства: компетентність, культура» (Київ, 2018).

**Публікації.** Основні положення та результати дисертаційного дослідження відображено у 19 наукових працях, серед яких: 6 статей у наукових фахових виданнях України з педагогічних наук; 3 статті у наукових періодичних міжнародних виданнях; 10 публікацій у збірниках матеріалів наукових конференцій.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, списку використаних джерел (298 найменувань, з них 13 – іноземною мовою), 27 додатків. Повний обсяг дисертації – 290 сторінок, з яких 187 – основного тексту. У роботі наведено 4 рисунки, 17 таблиць.



## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЕКОНОМІКИ

#### **1.1. Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх викладачів економіки**

Впровадження компетентнісного підходу в систему вищої освіти зафіксовано в нормативно-освітніх документах, зокрема: Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [186], наказах Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року» (№ 612, 2007 р.) [219], в методичних рекомендаціях щодо розроблення освітніх програм у контексті нового Закону України «Про вищу освіту» [82, с. 4].

Отже, система вищої освіти сьогодні ґрунтується на засадах компетентнісного підходу, що зміщує акцент у підготовці фахівців на формування здатності до практичної, творчої професійної діяльності, на відміну від знанневоорієнованого підходу, який довгий час панував у вищій освіті і робив наголос на формуванні у студентів міцних систематизованих знань. Даний підхід спрямовує не тільки на засвоєння знань, а й на оволодіння процесом та засобами діяльності, що стає важливим чинником розвитку особистості студента у ході навчання. Щодо професійної підготовки викладача, то важливою складовою стає не тільки змістова та процесуальна складова, а й результативна, що відображена в термінах компетентностей.

Проблеми компетентнісного підходу у системі вищої освіти є предметом наукового дослідження І. Бабіна [13], А. Вербицького [43], О. Глузмана [51], І. Драч [66], Л. Коваль [102], О. Локшиної [150], М. Нагач [182], Н. Нагорної [183], О. Овчарук [111], І. Пометун [216], І. Родигіної [226], О. Савченко [236], Є. Самойлова [238], Г. Селевко [241] та інших.

Аналіз досліджень і наукових публікацій свідчить, що проблеми компетентнісного підходу до формування педагогічної компетентності

досліджували такі вчені, як Е. Зеєр [84], І. Зязюн [87], Н. Кузьміна [124], А. Маркова [164] та інші.

Вагомий внесок у розробку методичних принципів та заходів до впровадження компетентнісного підходу у систему вищої освіти зробили В. Байденко [14], Н. Бібік [25], І. Єрмаков [75], І. Зимня [85], О. Пометун [216], Л. Хоружа [274], А. Хуторської [275] та інші.

Компетентнісний підхід як основа ефективного навчання розглядається значною частиною зарубіжних дослідників, серед яких Дж. Боуден [287], Дж. Равен [223], Е. Тоффлер [267], Р. Уайт [297], Е. Шорт [295] та інші.

Розглянемо сутність поняття «компетентнісний підхід в освіті». В наукових дослідженнях автори так трактують це поняття:

– компетентнісний підхід означає перехід до нової освітньої парадигми, яка передбачає створення умов щодо опанування студентами комплексом компетенцій, що стануть підґрунтям для майбутнього спеціаліста в умовах сучасного швидкозмінного соціально-економічного, інформаційно-комунікаційного простору (Г. Селевко) [241];

– компетентнісний підхід в освіті – це сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, відбору її змісту, організації освітнього процесу та оцінки освітніх результатів (О. Лебедев) [145];

– компетентнісний підхід в освіті – передбачає заміну знаннєво-орієнтованого компонента на діяльнісно-практичний, що полягає в зверненні до особистісного досвіду, вміння розв'язувати проблеми, що виникають у пізнавальній, професійній, соціальній сферах особистості (Н. Нагорна) [183].

Так, Т. Олійник під поняттям «компетентнісний підхід» розуміє «спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості». На її думку, «компетентнісний підхід в освіті пов'язаний з особистісно орієнтованим і діяльнісним підходами до навчання, оскільки стосується особистості студента й може бути реалізованим і перевіреном тільки в процесі виконання конкретним студентом певного комплексу дій [197, с. 69].

Автори Національного освітнього глосарію з вищої освіти, звернули увагу на те, що важливою особливістю компетентнісного підходу є його студентоцентрована сутність [187].

На думку Л. Коваль перехід на компетентнісно орієнтовану підготовку у професійно-педагогічній освіті передбачає модернізацію змісту професійної освіти, результатом якої буде набуття студентами компетентностей. Відповідно, з'являється потреба у формуванні ключових та предметних компетентностей у майбутніх викладачів [102].

Концептуальна сутність компетентнісного підходу, як зауважує Г. Шевченко, полягає в озброєнні студентської молоді чітко визначеною системою професійних компетентностей, яка має пряму залежність від характеру, рівня і тенденцій розвитку економіки, науки, освіти, культури – усіх сфер і видів життєдіяльності людини й суспільства; «у використанні специфіки особистісно-орієнтованого підходу на протигагу знаннево-орієнтованому підходу як умови модернізації вищої освіти» [280, с. 122].

На думку І. Беха компетентнісний підхід в педагогіці, ґрунтуючись на механізмах свідомості й самосвідомості особистості, приводить до виховання в людини вищих сенсів життя, на які орієнтована її діяльність [23, с. 27-33].

Цю думку продовжує О. Демчук, розглядаючи проблему компетентнісного підходу до модернізації професійної освіти, вважає, що впровадження його дасть можливість реалізувати пізнавальний, духовно-моральний, творчий, комунікативний і естетичний потенціали людини [62, с. 192-193].

На думку багатьох авторів, до особливостей компетентнісного підходу у вищій школі можна віднести: визначення компетенцій як кінцевого результату навчання та цілеспрямоване формування компетентностей; перенесення акцентів із поінформованості суб'єктів навчання на їх уміння використовувати інформацію для вирішення практичних проблем; націленість фахової підготовки на майбутнє працевлаштування випускників [78, с. 29].

Розглянемо проблеми та перспективи підготовки викладачів вищої школи, зокрема, викладачів економіки, крізь призму запровадження в освітню практику

компетентнісного підходу та інтеграції України до європейського освітнього простору.

Аналіз наукових досліджень і публікацій свідчить, що висвітлюються окремі аспекти підготовки викладачів для сфери економічної освіти, зокрема формування професійних педагогічних умінь у майбутніх викладачів економіки (Г. Ковальчук [104]), система підготовки майбутніх викладачів економіки до професійного спілкування (Л. Савенкова [233]), роль педагогічної практики в системі підготовки викладачів економічних дисциплін (О. Дубина [68]), підвищення педагогічної майстерності викладачів економічного профілю (О. Обривкіна [195]), особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя економіки в умовах інтерактивного навчання (В. Щербіна [284]), дидактичні умови формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів економіки (І. Міщенко [174]).

Як зазначає Г. Ковальчук, головне завдання економічної освіти – формувати активних економічних суб'єктів (індивідів, здатних на мікрорівні впливати на економічні процеси, і на макрорівні – адекватно оцінювати дії держави), а не тільки пасивних споживачів і виробників продукції [103]. Тому економічна освіта має, крім надання знань, умінь і навичок, формувати економічну культуру, економічне мислення, економічний досвід особистості, які б допомагали їй адаптуватися до швидкозмінних умов існування, а також дозволяли б впливати на створення сучасного суспільства з високими стандартами життя.

На нашу думку, особливості підготовки майбутніх викладачів економіки в закладах вищої освіти полягає в оптимальному поєднанні психолого-педагогічної та предметно-фахової (економічної) підготовки фахівців. Це пояснюється тим, що необхідною умовою розвитку незалежної, економічно стабільної, цивілізованої та заможної держави є економічна освіта, основними завданнями якої є формування фахівців з інноваційно-творчим, економічним мисленням на основі глибокого розуміння економічних процесів, що дає змогу аналізувати факти і явища економічного життя, фактори та способи вирішення соціально-економічних проблем. Реалізація цих завдань можлива за умови якісної професійної підготовки викладачів економічних дисциплін, формування їхньої професійно-педагогічної

компетентності. Адже саме викладач економіки має виховувати та формувати фахівців, здатних впливати на економічні процеси, швидко реагувати на зміни економічної ситуації, приймати оптимальні рішення, віднаходити потрібну інформацію, постійно вдосконалювати свій професійний рівень шляхом самоосвіти. Ці обставини підвищують актуальність застосування компетентнісного підходу до підготовки майбутніх викладачів економіки.

Проблема підготовки викладачів економіки визначається особливостями самого профілю економічної освіти. У «Концепції розвитку економічної освіти в Україні» [115] зазначається: «Економічна освіта на сучасному етапі розвитку України визначається завданнями переходу до демократичної і правової держави, ринкової економіки, світових тенденцій економічного і суспільного розвитку». Тим самим визнається принципове значення економічної освіти для економічного і політичного розвитку нашої держави. Також в Концепції зазначається про необхідність побудови економічної освіти на основі компетентнісного підходу, що передбачає формування професійної компетентності викладачів економіки, в тому числі й самоосвітньої. Це також свідчить про важливість підготовки викладачів економіки до самостійної, самоосвітньої пізнавальної діяльності.

Зазначимо, в контексті вказаної концепції, з 1992 року Міністерство освіти і науки України визначає одним із основних напрямів реформування системи вищої освіти – модернізацію, розвиток економічної освіти.

Відносно моделей професійної підготовки викладачів економіки в системі вищої освіти зберігаються певні специфічні особливості. По-перше, професійна підготовка викладачів економіки завжди забезпечувалася класичними університетами, в яких переважала теоретична складова навчання порівняно з практичною; педагогічними університетами, моделі підготовки яких суттєво не відрізняються, хоча серед них значне акцентування зроблено в бік практичної підготовки (педагогічна практика, методика викладання певних дисциплін, курсові роботи тощо). По-друге, підготовка викладачів економіки здійснюється останніми десятиріччями непедагогічними (галузевими економічними) університетами, моделі яких відрізняються гнучкістю й варіативністю щодо

змісту та структури організації професійної підготовки.

У зв'язку з вищевикладеним, вважаємо за доцільне розглядати одночасно нинішню систему професійної підготовки викладачів економіки в означених закладах вищої освіти (педагогічних та непедагогічних університетах), оскільки існуючі підходи до побудови моделей професійної підготовки майбутніх викладачів економіки мають спиратися на концептуальні засади компетентнісно орієнтованої освіти та не відрізнятися за своєю сутністю.

За О. Глузманом, зміст професійної підготовки викладача в умовах педагогічних університетів пов'язаний з необхідністю засвоєння загальнотеоретичного, спеціального, психолого-педагогічного, практично педагогічного, науково-дослідницького та культурологічного блоків. Завдяки такому змісту освіти формується система узагальнених міжпредметних і спеціальних професійно-педагогічних знань, способів діяльності та практичних умінь, що дозволяє творчо здійснювати професійну діяльність [51, с. 262].

Для здійснення порівняльної характеристики професійної підготовки майбутніх викладачів економічних дисциплін, ми здійснили аналіз освітньо-професійних програм зі спеціальності 015 «Професійна освіта (Економіка)» в таких педагогічних закладах вищої освіти, як Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.

Загальний обсяг навчальних програм становить – 240 кредитів ЄКТС у кожному з вишів.

Результатами навчання виступають:

1. Знання з предметної області:

– знання історії і сучасних тенденцій розвитку економіки, закономірностей розвитку науки і техніки та становлення і розвитку суспільства як єдиної соціальної системи та інших соціально-гуманітарних дисциплін;

– знання методів та прийомів ефективного управління навчальною діяльністю;

– знання традиційних і сучасних форм, методів і прийомів навчання та

виховання їх дидактичні можливості; основних напрямів і перспектив оновлення та розвитку національної освіти і педагогічної науки;

– знання способів пошуку, систематизації, узагальнення та використання інформації, проведення науково-дослідницької та методичної роботи за фахом, підготовки інформаційних і науково-методичних матеріалів;

– знання сутності, методів, механізмів функціонування та управління підприємствами малого і середнього бізнесу; методології та організації аналізу їх діяльності; управління персоналом у системі менеджменту організацій тощо.

## 2. Практичні уміння і навички:

– здатність організовувати системний і цілісний навчально-виховний процес; створювати педагогічні умови до запровадження компетентнісного підходу в освітньому процесі; розробляти сучасні науково-методичні комплекси, використовувати різнорівневі бази даних тощо;

– здатність формувати в учнів національну самосвідомість і патріотизм; забезпечувати духовний та естетичний розвиток, орієнтацію на загальнолюдські і національні цінності, реалізуючи завдання морального, трудового, естетичного, правового, екологічного, економічного виховання;

– здатність аналізувати, узагальнювати і поширювати передовий педагогічний досвід; систематично підвищувати свою фахову майстерність і кваліфікаційний рівень; застосовувати раціональні прийоми пошуку, відбору та використання інформації тощо;

– аналізувати і оцінювати фінансово-економічний стан підприємства різних форм власності та економічні явища, процеси суспільного життя за допомогою статистичних методів та прийомів; формувати цінову, маркетингову, товарну та кадрову політику; розробляти інноваційні стратегії розвитку організації за різних умов внутрішнього та зовнішнього середовища.

Умовами, які забезпечують позитивний результат професійно-педагогічної підготовки слід вважати, по-перше, цілісність організації професійної підготовки, що повинна спиратися на теоретичну концепцію цілісності особистості та враховувати інтегративність професійного становлення майбутнього викладача

економіки на етапі професіоналізації. По-друге, взаємозв'язки процесу формування особистості з факторами зовнішнього середовища, що її формують, а саме процесом професійної підготовки та її практичною орієнтованістю.

Для подальшого розгляду змісту освітньо-професійних програм зі спеціальності 015 «Професійна освіта (Економіка)» ми зупинилися на наступних класичних університетах: Мукачівський державний університет, Східноукраїнський національний університет імені В. Даля.

Програми цих університетів базуються на загальновідомих наукових принципах із врахуванням сьогоденного стану педагогіки, психології та економіки, з орієнтацією на актуальні спеціалізації, в рамках яких можлива подальша професійна та наукова кар'єра педагога-економіста (теоретична та прикладна).

Програмними компетентностями виступають: загальні (синтез та аналіз; міжособистісна взаємодія; економіко-математичне моделювання; науково-дослідницькі навички; інструментальні навички (в тому числі й самоосвітні); соціально-особистісні навички; етичні навички) та фахові (управлінські навички; інформаційно-технологічні навички; навички прогнозування; розрахункові навички; глибокі фахові знання та розуміння; навички оцінювання; викладацькі навички; мотиваційні навички).

Результати професійної підготовки передбачають формування у майбутніх викладачів економіки професійних новоутворень, таких як: здатність продемонструвати систематичне розуміння професійних знань у плануванні та прогнозуванні діяльності суб'єктів господарювання; здатність проводити наукові дослідження з питань педагогіки, економіки, обліку та оподаткування; здатність продемонструвати знання нормативно-правової бази для організації процесів управління у сфері професійної діяльності; здатність застосовувати знання принципів розробки та впровадження раціональних форм організаційної структури управління; здатність продемонструвати уміння економічного аналізу та прогнозованої оцінки; здатність володіти навичками роботи з комп'ютером, використовувати інформаційні технології для вирішення практичних завдань у галузі професійної діяльності; знання та розуміння основ та історії професійної



освіти та економіко-педагогічної освіти; спроможність реалізовувати методики і технології, ефективно застосовувати засоби, методи й форми навчання та виховання; наявність навичок педагогічного менеджменту; здатність до систематичного оновлення знань та пошуку ефективних форм, методів самоосвітньої діяльності.

Аналіз освітньо-професійних програм з підготовки викладачів економіки в класичних університетах дає чітке розуміння специфіки даного процесу та переважаючої складової теоретико-економічних та аналітичних знань, умінь та навичок порівняно з психолого-педагогічними та методологічними; професійна підготовка спрямована на засвоєння фундаментальних, спеціальних та гуманітарних дисциплін з чітко вираженою науково-дослідною спрямованістю. При цьому, специфіка професійної підготовки викладачів економіки виявляється в орієнтуванні на теоретичний аспект, що негативно відображається на здійсненні випускниками повноцінної педагогічної діяльності через труднощі адаптування в закладах освіти у порівнянні з випускниками педагогічних університетів.

Аналіз освітньо-професійної програми та процес підготовки майбутніх викладачів економіки в економічному університеті був здійснений на базі Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана, започаткованої в 2015 році.

Освітньо-професійна програма зі спеціальності 015 «Професійна освіта (Економіка)» орієнтована на формування та розвиток компетентностей, необхідних для ефективної педагогічної діяльності в галузі економіки, для здійснення освітньої діяльності в закладах освіти, центрах освітніх послуг і бізнес-освіти, тренерської діяльності, продажу освітніх послуг, розвитку ринку бізнес-освіти та ефективного управління у сфері освітньої діяльності, а також в сфері економічної діяльності (Додаток А).

Особливості програми:

– бінарність підготовки, що забезпечується пропорційним представленням у програмі економічних та педагогічних дисциплін;

– практична зорієнтованість програми, що включає тренінги, практикуми, виконання курсових робіт та проходження виробничої і педагогічної практики;

– використання пакетного підходу до змісту варіативної частини робочого навчального плану, за якого студенти можуть обирати як вивчення цілісних пакетів дисциплін сертифікаційних програм, так і окремі вибірккові дисципліни.

Вказана освітньо-професійна програма передбачає здобуття випускниками рівня вищої освіти та професійної кваліфікації: бакалавр професійної освіти (Економіка), педагог професійного навчання, викладач економічних дисциплін в закладах профільної середньої, професійної (професійно-технічної), фахової передвищої освіти, фахівець в галузі економіки. Ця програма містить обов'язкові компоненти обсягом в 150 кредитів: цикл загальної підготовки, цикл професійної підготовки. Цикл загальної підготовки охоплює такі дисципліни: «Українознавство», «Психологія», «Вища математика», «Прикладна інформатика», «Макроекономіка», «Філософія», «Вступ до спеціальності», «Мікроекономіка», «Право», «Соціологія». Цикл професійної підготовки включає такі навчальні дисципліни: «Педагогіка», «Спілкування та взаємодія в навчанні (практикум)», «Фінанси», «Методологія та дидактика професійної освіти», «Бухгалтерський облік», «Вікова та педагогічна психологія», «Навчальний менеджмент (практикум)», «Методика професійного навчання», «Менеджмент», «Маркетинг», «Інноваційні та інформаційні технології в освіті (практикум)», «Менеджмент персоналу», «Психологія професійної діяльності», «Економічна дидактика», «Міжнародна економіка», «Економічна психологія», «Управління проектною діяльністю в освіті».

Вказана освітньо-професійна програма спрямована на формування наступних компетентностей: загальних (здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях; здатність до організації та планування; навички використання інформаційних і комунікаційних технологій; здатність працювати в команді; здатність виявляти ініціативу та підприємливість; здатність діяти відповідно до морально-етичних і правових норм та інші) та фахових (здатність розуміти та застосовувати освітні теорії та методології як основу педагогічної діяльності; здатність керувати навчальними/розвивальними проектами орієнтація учнів/студентів на прогрес і досягнення; знання змісту навчальних предметів та прагнення до набуття нових знань у відповідній галузі науки (здатність до

самоосвіти); здатність до здійснення економічної діяльності та інші).

По закінченню вивчення програми навчання випускники (майбутні викладачі економіки) будуть здатні: розуміти соціально-економічні процеси та володіти знаннями в галузі економіки; отримувати, опрацьовувати й відтворювати інформацію з предметної області державною та іноземними мовами; демонструвати навички роботи із сучасними комп'ютерними програмами фахової спрямованості; розуміти та інтерпретувати вивчене, пояснювати факти, правила, принципи вивченого матеріалу; розуміти й критично осмислювати нові педагогічні ідеї, застосовувати інноваційні технології та методики в освітньому процесі; володіти знаннями щодо психологічних особливостей засвоєння учнями/студентами навчальної інформації з метою діагностики, прогнозу ефективності та корекції освітнього процесу у закладах освіти; розрізняти, критично осмислювати, використовувати традиційні та інноваційні підходи; володіти дидактичним інструментарієм організації навчальних занять, проектувати і проводити на належному рівні навчальні заняття тощо.

Отже, для оволодіння вищевказаними компетентностями майбутніми викладачами економіки особливої важливості набуває сформованість їхніх самоосвітніх умінь та навичок, що мають забезпечити засвоєння нових економічних та психолого-педагогічних знань, пошук ефективних способів та методів роботи з навчальною та науковою інформацією під час аудиторних та позааудиторних занять.

Тепер розглянемо особливості психолого-педагогічної підготовки в ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана», що забезпечується циклом вибіркових психолого-педагогічних дисциплін; має цілісну та структуровану систему, яка здійснюється протягом 26-ти років (починаючи з 1993 року) і дає можливість майбутнім фахівцям-економістам отримати другу спеціальність «викладач економіки» і працювати в педагогічній сфері діяльності.

Додаткова кваліфікація «викладача економіки» у КНЕУ надається студентам таких факультетів та спеціальностей: факультет економіки АПК («економіка агропромислових формувань»), факультет управління персоналом, соціології та психології («управління персоналом і економіка праці»), факультет

маркетингу («маркетинг»), факультет обліку та податкового менеджменту («облік і аудит», «облік і оподаткування»). Додаткова спеціальність «викладача права» надається студентам юридичного інституту КНЕУ (спеціальність «право»).

Як зазначає М. Артюшина, основне завдання психолого-педагогічної підготовки полягає у забезпеченні формування психолого-педагогічної компетентності сучасного фахівця, а у непедагогічних вищих навчальних закладах така підготовка може слугувати також засобом додаткової спеціалізації, коли поряд з основним фахом студент отримує додаткову спеціальність викладача з певної предметної галузі. Але необхідно зазначити, що на сьогодні поки ще немає державного стандарту для отримання другої спеціальності «викладач» у ВНЗ непедагогічного профілю [11].

На думку В. Козакова, «засвоєння дисциплін психолого-педагогічного циклу має закласти психолого-педагогічну базу майбутньої професійної діяльності в сфері економіки та забезпечити необхідну і достатню підготовку до професійної діяльності в якості викладача економіки» [108].

Психолого-педагогічна підготовка включає теоретичну і практичну підготовку, що охоплює дисципліни: «Психологія та педагогіка», «Психологія», «Методика викладання економіки», «Психологія спілкування та навчальний менеджмент», проходження педагогічної практики та написання курсової роботи з «Методики викладання економіки». Студенти при вивченні цих дисциплін мають можливість сформувавши систему базових знань, принципів та основ методики викладання економічних дисциплін, знання закономірностей викладання, контролю та оцінювання, корекції навчальних досягнень з економіки.

Вказані вище дисципліни спрямовані на формування у студентів умінь:

1. Навчальна дисципліна «Психологія та педагогіка» (ПП): відтворювати, пояснювати та використовувати основні терміни та поняття психології та педагогіки; здійснювати самоаналіз, самооцінку, саморозвиток власних психологічних особливостей; використовувати психологічні знання про людину для майбутньої професійної діяльності; регулювати власні емоційні стани; корегувати цілі та завдання особистості, контролювати власні дії та вчинки.

2. Навчальна дисципліна «Психологія спілкування та навчальний менеджмент» (ПСНМ): описувати процес педагогічного спілкування; створювати ефективну систему комунікації у навчанні, з використанням різних технік, стратегій взаємодії, стилів педагогічного спілкування; описувати процес і функції; називати і пояснювати предмет, цілі, завдання та особливості педагогічного і навчального менеджменту; ефективно управляти навчальною діяльністю учнів різних освітньо-вікових категорій з урахуванням їх психологічних властивостей, сучасних і перспективних освітніх підходів.

3. Навчальна дисципліна «Методика викладання економіки» (МВЕ): визначати основні поняття, розкривати предмет методики викладання економічних дисциплін; описувати сучасні тенденції розвитку вітчизняної та світової економічної освіти; називати і характеризувати основні методи, прийоми, форми та засоби навчання економічних дисциплін; розкривати основні методичні вимоги до навчальних занять з економіки, особливості організації контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів, критерії оцінки якості економічної освіти; планувати та організовувати навчально-виховний процес з економіки у різних типах навчальних закладів; розробляти та використовувати різноманітні методи та методики мотивування, стимулювання та активізації навчально-пізнавальної діяльності при вивченні економічних дисциплін.

Слушно зазначити, що побудова моделі підготовки викладача економіки в галузевому університеті спирається на систему загальних принципів педагогічної освіти, із врахуванням специфічних аспектів економічної освіти, що сприяє теоретико-методологічному та практичному її наповненню.

Аналіз змісту освітньо-професійної програми зі спеціальності 015 «Професійна освіта (Економіка)» та змісту психолого-педагогічної підготовки в галузевому університеті (ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені В. Гетьмана» свідчить про те, що у процесі професійної підготовки майбутніх викладачів економіки недостатньо уваги приділяється розвитку пізнавальних мотивів та самоосвітніх умінь та навичок. При цьому ні самоосвітня компетентність, ні її аспекти або складові не виділяються вітчизняними

освітянами як результат навчання при складанні освітніх та робочих програм. Тому формування самоосвітньої компетентності, не будучи цілеспрямованою діяльністю, здійснюється фрагментарно та недостатньо ефективно.

При цьому, як зазначає Н. Гузій, результатом творчої самореалізації педагога виступає сформованість у нього готовності до подальшого професійного самовдосконалення як показника зрілості та розвитку особистості педагога-професіонала [57, с. 156].

В. Козаков, акцентуючи на актуальності проблеми неперервної освіти викладачів вищої школи, розглядає два напрями професіоналізації викладацької діяльності: базову підготовку та неперервне навчання [108]. Перший напрям, на його думку, можна вирішити шляхом масової психолого-педагогічної підготовки студентів у непедагогічних університетах, оскільки їхні випускники матимуть необхідну підготовку для подальшої діяльності на посаді викладача. Відповідно до другого напрямку викладачі мають можливість здійснювати підвищення кваліфікації шляхом самоосвіти в межах навчального закладу.

Впровадження компетентнісного підходу до підготовки майбутнього викладача економіки висуває нові вимоги до організації навчання, форм, методів і засобів. Доцільно віддати перевагу тим засобам навчання, які містять проблемно-творчі завдання, наближені до життя, майбутньої професійної діяльності, стимулюють самостійну пізнавальну діяльність студентів.

Як наголошує Л. Іванова, «компетентнісний підхід вимагає застосування активних форм навчання, використання сучасних технологій, тому що знання неможливо сформулювати на десять років вперед, треба навчити вчитися і перенавчатися та головним критерієм навченості вважати готовність до самостійної пізнавальної діяльності на наступному етапі (або в навчанні, або в житті)» [94].

Перевага компетентнісного підходу полягає у тому, що в процесі професійної підготовки у ЗВО можна оцінити не тільки рівні засвоєних знань, умінь а також відслідкувати, які зміни відбулися в мотиваційно-особистісній сфері та поведінці майбутнього викладача економіки. Перехід від кваліфікаційної до компетентнісної моделі випускника передбачає, що цілі освіти пов'язуються не

тільки з виконанням конкретних фахових функцій, але й з інтегрованими вимогами до результату освітнього процесу.

Узагальнюючи наведені трактування сутності компетентнісного підходу до підготовки майбутніх викладачів економіки, вважаємо, що він не протиставляється традиційному знанневому, а посилює його особистісним та діяльнісним спрямуванням.

Таким чином, змістом професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів економіки на основі компетентнісного підходу є: розвиток особистості педагога та його готовність до професійно-педагогічної діяльності (придбання та якісна трансформація економічних та психолого-педагогічних знань, умінь, навичок (ЗУН), формування економічної культури та економічної поведінки; формування професійно важливих якостей (ПВЯ) з урахуванням специфіки вищого закладу освіти (класичні, педагогічні, економічні університети, які здійснюють підготовку викладачів економіки).

## **1.2. Розвиток самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки як психолого-педагогічна проблема**

Багатоаспектність проблеми розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів (зокрема викладачів економіки) пояснюється існуванням різних підходів щодо трактування природи, виникнення та сутності досліджуваного явища.

Варто зауважити, що процес розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів відбувається в ході їхньої професійної підготовки, яка охоплює теоретичну фахову підготовленість до викладання економічних дисциплін; методичну підготовленість (оволодіння технологіями, методами, методиками викладання економічних дисциплін); психолого-педагогічну підготовленість; підготовленість до безперервного навчання впродовж життя шляхом самоосвіти; підготовленість до науково-дослідницької роботи в сфері економічних та психолого-педагогічних наук; підготовленість до використання інноваційних технологій навчання, зокрема ІТ-технологій та засобів медіаосвіти.

Тому доцільним видається з'ясувати сутність та зміст педагогічної діяльності викладача економіки щодо наявності в її структурі самоосвітнього компоненту.

Аналіз сутності педагогічної діяльності, викладених в працях вчених А. Алексюка [3], Ю. Бабанського [12], М. Євтуха [204], І. Зимньої [86], І. Зязюна [87], Г. Кловак [99], Н. Ладогубець [204], Е. Лузік [204], В. Семиченко [245] дає можливість сформулювати таке її визначення: професійно-педагогічна діяльність це діяльність педагога, змістом якої є керівництво діяльністю учнів, студентів у навчально-виховному процесі. Головна мета педагогічної діяльності – розвиток особистості суб'єктів учіння.

Як вказує І. Зимня, метою педагогічної діяльності є виховання та навчання учнів, яка спрямована на їхній особистісний, інтелектуальний та діяльнісний розвиток, одночасно виступає як основа їхнього саморозвитку та самовдосконалення [86, с. 262].

В напрямі нашого дослідження ідея розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки знаходить своє відображення в сутнісних характеристиках та структурі педагогічної діяльності.

Враховуючи основні функції педагогічного процесу, досить широко і чітко структуру педагогічної діяльності пропонує Г. Кловак, включаючи до неї основні елементи діяльності педагога: а) діагностичний; б) орієнтаційно-прогностичний; в) конструктивно-проектувальний; г) інформаційно-пояснювальний; д) організаторський; е) комунікативно-стимулюючий; ж) аналітико-оцінювальний; з) дослідницько-творчий [99].

Отже, ми вважаємо, що для оволодіння означеними видами педагогічної діяльності педагогу необхідно постійно вдосконалювати власну педагогічну майстерність, поновлювати фахові знання, опрацьовувати значні обсяги науково-методичної літератури, використовувати оптимальні методи та способи самоосвіти.

Аналізуючи психологічну структуру педагогічної діяльності, В. Семиченко вирізняє функції, які виконує педагог, зокрема: навчальну, виховну, розвивальну, інформативну, прогностичну [245, с. 14-16].

Стосовно специфіки функцій та професійно важливих якостей викладача



економіки – вони виявляються у змісті економічних дисциплін та методиці їх викладання. Як підкреслює Г. Ковальчук, економічні дисципліни – це система відповідним чином структурованих теоретичних і практичних знань з окремих галузей економічної науки, які вивчаються для набуття освіти та/або кваліфікації певного рівня; зміст і предмет економічних дисциплін відрізняються за призначенням, дидактичними цілями та рівнем освіти. Формування економічних знань відбувається шляхом поєднання пізнавальних, теоретичних та практичних компонентів навчання [105, с. 240-241].

Професійно важливі якості викладача економіки виявляються в єдності психологічних та професійних складових даної діяльності. Передусім, це – широкий економічний кругозір, постійне прагнення вдосконалювати свої знання з економіки, вміння і навички, бути постійно в курсі всього нового в науковій, методичній літературі з різних галузей економічних та психолого-педагогічних знань; економічне мислення; науково-пізнавальна мотивація та інтереси; інтелектуальні, творчі, емоційно-вольові якості; дослідницькі якості (наукова ерудиція, дослідницькі вміння).

Оскільки самоосвітня компетентність тісно пов'язана та співвідноситься з поняттями «самоосвіта» та «самоосвітня діяльність», «самостійна пізнавальна діяльність» розглянемо сутність цих понять. У Новому тлумачному словнику української мови дефініція «самоосвіта» пояснюється як «здобуття знань самостійним навчанням поза начальним закладом, без допомоги вчителя» [190, с. 237]. Для уточнення наводимо визначення С. Гончаренко [54, с. 296]: «Самоосвіта є невід'ємною частиною систематичного навчання у стаціонарних навчальних закладах, сприяючи поглибленню, розширенню і більш міцному засвоєнню знань».

Філософ С. Кримський, розглядаючи сутність самоосвіти, звертає увагу на той факт, що «людина є не остаточно встановленою особистістю. Вона неперервно діє в напрямі саморозбудови» [121, с. 59]. І. Грабовець [55] розглядає проблеми самоосвіти в контексті проблеми професійної адаптації та професійного самовизначення молодих фахівців, вважаючи, що самоосвіта є інтегруючим чинником професійної самореалізації молодих фахівців, допомагає їм взаємодіяти в соціумі, самовизначатися із власним життєвим шляхом.

Соціологи І. Єрмаков, Г. Несен, Л. Сохань трактують самоосвіту як категорію соціології освіти, що означає самостійну індивідуально-особистісну діяльність людини, яка спрямована на задоволення потреб її ідентифікації, соціалізації, самореалізації і самовдосконалення для досягнення життєвих цілей [257]. Г. Коджаспірова також вважає, що все людське життя є джерелом постійного саморозвитку і самоосвіти [106].

Періодом становлення наукових підходів до самоосвіти можна вважати початок ХХ ст. З середини 50-х років ХХ ст. педагоги (М. Скаткін [252], Л. Сохань [257]) активно досліджували сутність самостійної діяльності, здійснюючи дидактичний опис різних видів самостійних робіт. Б. Єсипов [73], П. Підкасистий [208] та інші, визначаючи самостійну роботу і як метод навчання, і як форму організації діяльності учнів, розробляють методичні прийоми організації самостійної роботи в навчальному процесі та керівництва нею. Саме цей період відзначається розробкою теоретичних основ організації самостійного оволодіння знаннями, що призвело до формування психолого-дидактичного напрямку у трактуванні самостійної роботи, а теорія самоосвіти стала частиною педагогічних наукових концепцій.

У своїх наукових працях Н. Бухлова [36] та Н. Коваленко [101] вказують на взаємозв'язок освіти та самоосвіти. На думку вчених, самоосвітні знання та навички формуються за умов спеціально спрямованого навчання, використанням дієвих форм самоосвітньої діяльності. У цьому контексті учені звертають увагу на важливість трактування самоосвітньої діяльності як педагогічного, організованого процесу, що обумовлений певними мотивами.

На думку М. Ватковської, самоосвіта сприяє найбільш повному виявленню і застосуванню особистістю своїх можливостей, досягненню необхідних цілей та вирішенню особисто значущих проблем, допомагає якнайповніше розкрити творчий потенціал особистості [40, с. 15–16].

Технологічні аспекти самоосвіти розкрито у працях В. Беспалька [20], К. Вазіної [37], Т. Івашкової [95], П. Підкасистого [208] та ін. Дослідники підкреслюють, що самоосвітній процес виявляється у кожному елементі освітньої

системи: це може бути післяшкільна самоосвіта, самоосвіта впродовж навчання у вищих навчальних закладах, самоосвіта у професійній діяльності.

Слід зазначити, що педагоги на сьогодні не завжди однозначно визначають сутність, структуру та зміст самоосвіти, зокрема С. Сисоєва визначає самоосвіту як вид діяльності особистості (соціальної групи), що характеризується її вільним вибором і спрямована на задоволення потреб у соціалізації, самореалізації, підвищенні культурного, освітнього, професійного та наукового рівнів, отримання задоволення і насолоди [250]. Польський педагог В. Оконь, підкреслює, що самоосвіта – це такий вид навчання, цілі, зміст, умови і засоби якої залежать від самого суб'єкта. Це процес абсолютно самостійного навчання людини, і оптимального рівня самоосвіта досягає тоді, коли вона перетворюється на постійну життєву потребу протягом життя [196].

Як зазначає О. Копил, самоосвіта є цілеспрямованою, систематичною, керованою самим студентом пізнавальною діяльністю, необхідною для вдосконалення його освіти [116].

Відомий вчений А. Громцева під самоосвітою розуміє цілеспрямовану, самостійну пізнавальну діяльність, спрямовану на удосконалення набутих в процесі навчання та придбання нових професійних і освітніх знань [56].

Г. Наливайко вважає, що в основі самоосвіти лежить перехід від копіювання зразків до вироблення власної моделі навчання. Важливе значення при цьому має розвиток здатності людини до самостійного, автономного ініціювання, управління, оцінки та особистісного самовизначення в процесі діяльності [184]. М. Князева зазначає, що самоосвіта – це є творча робота з розвитку особистості, поглиблення світорозуміння, самовдосконалення. Також вона стверджує, що без самоосвіти немає саморозвитку, а без саморозвитку – самоосвіти [100].

Незважаючи на різноманітність у розумінні сутності самоосвіти, більшість авторів притримуються думки, що самоосвіта є пізнавальною діяльністю, що керується різного роду мотивами, і не може здійснюватися без належного підґрунтя, тому її основою є знання, набуті в процесі організованого навчання. Ці висновки вказують на тісну єдність освіти і самоосвіти, оскільки і освіта, і

самоосвіта є пізнавальною діяльністю.

Враховуючи розмаїття визначень самоосвіти як пізнавальної діяльності та виділивши деякі її істотні характеристики, можемо зазначити, що самоосвіта – це організована, самостійна, систематична, пізнавальна діяльність, спрямована на досягнення суспільно значущих освітніх цілей, задоволення пізнавальних інтересів, загальнокультурних і професійних запитів і підвищення професійної кваліфікації; будується зазвичай за зразком систематизованих форм навчання, але регулюється самим суб'єктом.

Про переваги самоосвітньої підготовки зазначав В. Сухомлинський. Він надавав самоосвіті величезного значення: «Знання, отримані шляхом самоосвіти, міцно зберігаються в пам'яті... У процесі самоосвіти формуються індивідуальні якості особистості, виробляється індивідуальний стиль розумової праці» [262]. На наш погляд, професійна самоосвіта майбутнього викладача економіки – це цілеспрямована самостійна діяльність з удосконалення наявних і придбання нових психолого-педагогічних та методичних знань, метою якої є самовдосконалення в особистому та професійному плані.

Сучасні дослідники розглядають самоосвітню діяльність як механізм розвитку особистості. Н. Бухлова вкладає у зміст самоосвітньої діяльності вчителя сукупність взаємопов'язаних «само» [36, с. 32-33]: самооцінка, самооблік, самовизначення, самоорганізація, самореалізація, самокритичність, самоконтроль, саморозвиток.

Основним засобом підготовки студентів до самоосвітньої діяльності за В. Сластьоніним можна вважати самостійну роботу [201, с. 373].

Нині в системі вищої освіти є актуальним зростання обсягу самостійної роботи студентів (2/3 навчального часу). Варто наголосити, що самостійна робота й самоосвіта не є тотожними поняттями та видами пізнавальної діяльності. Так, А. Громцева вважає ототожнення цих категорій неправомірним. Науковець відокремлює самоосвіту від навчальної самостійної роботи, наголошуючи, що самостійний пошук не означає, що цей вид діяльності є самоосвітою [56]. Самостійна робота завжди визначається, контролюється і спрямовується викладачем. Знання, які здобуває студент, вводяться в загальну систему його

знань викладачем. У самоосвітній діяльності студент вільний у виборі цілей, змісту, джерел, організації. Підготувати студентів до самоосвіти можна лише за допомогою включення у процес навчання елементів самостійного пізнання.

Погоджуємося з думкою І. Підласого, який також диференціює поняття «самоосвіта» і «самостійна робота» студентів [212]. Так, студентська самоосвіта – це цілісна система, що передбачає інтеграцію розрізнених елементів самостійної пізнавально-практичної діяльності в єдиний комплекс інтелектуальної праці, свідомо й систематично виконуваної кожним студентом у різних ланках навчального процесу й позааудиторної роботи.

Відзначаючи взаємозв'язок понять «самоосвіта» та «самостійна пізнавальна діяльність», учені Б. Райський і М. Скаткін зазначають, що самоосвіта є однією із форм самостійної пізнавальної діяльності, яка передбачає володіння вміннями самостійної пізнавальної діяльності [232]. Самостійна робота може мати різний характер, але лише ті вміння, за допомогою яких студенти не лише сприймають наявні знання, а за своєю ініціативою їх розширюють, опановують нові, є самоосвітніми. Так, наприклад, складання студентами плану доповіді за зразком, запропонованим педагогом, є вмінням виконати самостійну роботу, а укладання плану – умінням вести самоосвітньою діяльністю.

У контексті нашого дослідження розглянемо також підходи до трактування сутності поняття «пізнавальна самостійність». Варто зазначити, що аспекти розгляду цього поняття у працях учених різні.

Пізнавальна самостійність, вважає науковець Л. Головка [53], відповідає частково-пошуковому й дослідницькому рівням сформованості діяльності. Учений Ю. Кулюткін показником творчої самостійності вважає саму особистість; це виявляється в її здатності ставити перед собою цілі, знаходити способи та засоби їх досягнення на основі самоосвіти, самовиховання, самоактуалізації [125].

У категорії «пізнавальна самостійність» І. Лернер розрізняє дві сторони: мотиваційну і процесуальну [149]; перша з них зумовлює потребу в пізнанні, прагненні пізнавати; друга є технологічною, тобто забезпечує оволодіння способами здобуття знань, набуття вмінь пізнавати у процесі цілеспрямованого

пошуку; обидві ці сторони важливі для активної взаємодії викладача і студентів. І хоча ці сторони існують у єдності, їх поділ цілком виправданий, оскільки особистість може прагнути до пошуку знань, але не вміти їх знаходити; водночас можна вміти здобувати знання, але не відчувати в цьому органічної потреби.

Ураховуючи положення наявних досліджень, пізнавальну самостійність розглядаємо як інтегровану якість особистості, що характеризується прагненням і вмінням без сторонньої допомоги опанувати знання і способи діяльності та творчо застосовувати їх для виконання пізнавальних завдань.

Формуючи у студентів уміння самостійної пізнавальної діяльності, тим самим ми розвиваємо і вміння самоосвіти. Це два аспекти єдиного процесу, у якому, вважаємо, різні вміння взаємопов'язані, а рівень сформованості певних із них безпосередньо впливає на рівень розвитку інших.

Тільки за умови постійного й інтелектуального самозбагачення особистість може відповідати вимогам часу. Тому, самоосвіта цінна не як вузьке «набирання» знань, а як шлях розвитку інтелекту й особистості в цілому [35, с. 92]. Відомо, що чим вищий рівень розвитку інтелекту особистості, тим більше вона відчуває необхідність до самореалізації та самовдосконалення. Коротко зупинимось на трактуванні останнього.

Самовдосконалення як один із факторів розвитку особистості розглядалося корифеями вітчизняної педагогіки та психології Б. Ананьєвим [5], Л. Виготським [50], О. Леонтєвим [147], А. Макаренком [163], С. Рубінштейном [230], В. Сухомлинським [262]. Самовдосконалення як найвища форма усвідомленого саморозвитку особистості, можливість особистісного зростання людини і її самостійне прагнення наблизитися до певного ідеалу з метою набуття рис і якостей особистості, оволодіння тими видами діяльності, якими вона поки що не володіє, досліджувалося В. Тертичною [264].

Більшістю науковців – Г. Костюком [117], С. Максименко [165], Т. Титаренко [266] феномен самовдосконалення розглядається поряд з таким поняттям, як саморозвиток. С. Кузікова розглядає саморозвиток як системний феномен самозміни особистості й визначає його як свідому, цілеспрямовану,

самокеровану активність, мета якої полягає у самозміні в позитивному напрямі, що забезпечує особистісне зростання і самовдосконалення [123].

Доцільним вважаємо також перейти до розгляду співвідношення понять «розвиток» та «формування» особистості. Ця проблема багатогранна і тому є предметом дослідження філософів, психологів, педагогів. Під поняттям «розвиток» найчастіше мають на увазі процес руху від нижчого (простого) до вищого (складного).

Розвиток це – «процес становлення особистості, вдосконалення її фізичних та духовних сил під впливом зовнішніх і внутрішніх, керованих і некерованих чинників, серед яких найважливішими є цілеспрямоване виховання й навчання» [45, с. 37]. Як зазначає О. Антонова, розвиток – це процес, який відбувається в анатомо-фізіологічному дозріванні людини, в удосконаленні її нервової системи і психіки, а також в її пізнавальній і творчій діяльності, в збагаченні її світогляду, моральності, суспільно-політичних поглядів, переконань. Успішний розвиток певною мірою залежить від змісту, спрямованості мотивів, якими керується особистість [9, с. 33].

Актуальною в контексті нашого дослідження є концепція Л. Виготського про співвідношення навчання і розвитку, де вчений обґрунтував два рівні розвитку в навчанні: РАР – рівень актуального розвитку учня (студента), що фіксує знання, вміння, навички, що забезпечують самостійне вирішення навчальних завдань; ЗНР – зона найближчого розвитку, в якій виявляться потенційні можливості учня (студента), що реалізуються у процесі спільної діяльності з викладачами та однокласниками [50]. І якраз розвиток самоосвітньої компетентності відбувається в зоні найближчого розвитку студента, в якій відбуваються зміни в цілепокладанні, плануванні, організації власної самоосвітньої діяльності, з'являються нові способи, прийоми здійснення самоосвітніх дій. І тому розвиток не закінчується, не обмежується певними параметрами. Можна тільки фіксувати певний рівень розвитку на певному етапі, тобто РАР, під впливом певних умов.

Що ж до поняття «формування», його застосовують насамперед для характеристики процесу розвитку індивіда під впливом зовнішніх соціальних факторів; формування є складовою розвитку, має закінчений, сталий, стійкий, цілісний характер. Наприклад, під формуванням особистості розуміють певну

завершеність людської особистості, досягнення відповідного рівня дозрілості, сталості [9, с. 31]. У формуванні можна виділити стихійний компонент (тобто зміни, що відбуваються під впливом некерованих, випадкових факторів) і цілеспрямований процес змін особистості або ж її окремих сторін, якостей внаслідок спеціально організованих впливів (виховання). Оскільки студенти вступають до навчання у ЗВО з певним досвідом самоосвіти, певним рівнем (РАР) сформованості самоосвітніх умінь і навичок здійснення самоосвітньої діяльності, то в нашому дослідженні найбільш доцільним є вживання терміну «розвиток», що передбачає процес кількісних та якісних змін, який не припиняється, не має меж і кінця.

Вважаємо за доцільне, розглянути трактування поняття «компетентність», яке увійшло в науковий обіг у середині ХХ ст. у США, а пізніше – і в країнах Західної Європи для позначення інтегрованого результату освітнього процесу.

За останні роки поняття компетентності розуміється як критерій ефективності педагогічної діяльності з постійним оновленням змістового та процесуального компонентів, що орієнтує не тільки на накопичення знань, але й на вміння їх використовувати у процесі власної діяльності. А. Андреев зазначає, що головна ідея компетентнісного підходу – посилення практичної орієнтації освіти, вихід за межі «зунівського» освітнього простору [6].

Проте довгий час існувала неоднозначність у визначенні термінів «компетенція» і «компетентність», що є концептуально важливими в поняттєвому апараті компетентнісного підходу як освітньої концепції.

Розглянемо сутність вищезазначених термінів у порівняльному контексті, спираючись на теоретичні уявлення різних авторів і враховуючи історичні особливості їх становлення.

Дослідженням поняття «компетенції» займалися В. Байденко [14], І. Зимня [85], Г. Ібрагімов [88], А. Новиков [191], А. Хуторської [275], С. Шишов [282] та ін. Зауважимо водночас, що в українській мові використовуються два різних терміни: «компетентність» і «компетенція», у той час, як в англійській наявне одне поняття – «competence», яке, залежно від контексту, означає: 1) здатність, вміння; 2) компетентність; 3) компетенція.



Тлумачний словник надає подібні визначення понять «компетентність» та «компетенція». Останнє поняття традиційно використовується в значенні «коло повноважень» суб'єкта. «Компетентність» пов'язана з його інформованістю, авторитетністю, кваліфікацією, є здатністю успішно реалізувати індивідуальні та соціальні потреби, виконувати поставлені завдання [229].

Е. Зеєр, Е. Симанюк визначають компетенції як інтегративну цілісність знань, умінь і навичок, що забезпечують професійну діяльність, як здатність людини на практиці реалізовувати свою компетентність [84].

А. Хуторської вважає, що компетенція – це сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задаються відносно певного кола предметів і процесів та необхідних, щоб якісно і продуктивно діяти по відношенню до них [275].

С. Шишов, спираючись на матеріали симпозіуму «Ключові компетенції для Європи» (м. Берн, 1996), визначає компетенцію як загальну здатність фахівця мобілізувати у професійній діяльності свої знання, вміння, а також узагальнені способи виконання дій [282].

Компетенції широкого спектру використання, що характеризуються певною універсальністю, отримали назву «ключових». Ключові компетенції забезпечують універсальність фахівця. Рада Європи визначила п'ять груп ключових компетенцій, формуванню яких надається особливе значення в освіті молоді: політичні та соціальні компетенції; комунікативна компетенція; соціально-інформаційна компетенція; персональна компетенція [6].

Звернемося до аналізу поняття «компетентність». Компетентність (з латинської «competentia»), що означає коло питань, у яких людина добре обізнана, має знання та досвід) — це проінформованість, обізнаність, авторитетність [29, с. 511], набута в процесі навчання, інтегрована здатність особистості, знання, досвід, цінності і ставлення, що можна цілісно реалізувати на практиці.

У психолого-педагогічній літературі немає достатньо чіткого визначення поняття «компетентність». В оновленому Законі України «Про вищу освіту» – це динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення,

професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом на певному рівні вищої освіти [82]. Подібне цьому є визначення, представлене у Національному глосарії з вищої освіти: «Компетентність / компетентності» – це динамічна комбінація знань, розуміння, умінь, цінностей, інших особистісних якостей, що описують результати навчання за освітньою / навчальною програмою. Компетентності покладені в основу кваліфікації випускника [187, с. 32].

У словнику іншомовних слів визначено, що «компетентний» – це такий працівник, який має достатні знання у якій-небудь галузі, який з чим-небудь добре обізнаний, тямущий, який ґрунтується на знанні, кваліфікований, має певні повноваження, повноправний, повновладний [255].

Психологи та педагоги Н. Бібик [25], О. Дубасенюк [67], Н. Кузьміна [124], А. Макарова [164] розглядають компетентність як специфічну характеристику професійної діяльності, як сукупність якостей, притаманних найавторитетнішому фахівцеві, рівня розвитку яких повинен досягти кожен спеціаліст.

У широкому розумінні сутність поняття компетентності за О. Дубасенюк – «міждисциплінарне загальнометодологічне поняття (рівень досягнення компетенцій, стосовно яких фахівець має належні знання і досвід» [220, с.100]).

Е Зеєр, Е. Симанюк зауважують, що компетентності мають дієвий, практико-зорієнтований характер. Вони, крім системи теоретичних і прикладних знань, включають когнітивну і операційно-технологічну складові. По-іншому, компетентності – це сукупність (система) знань у дії. Набуття, перетворення і використання знань – це активні процеси, а сенсоутворювальним компонентом компетентностей є діяльнісні, процесуальні знання [84].

На думку О. Васічкіної, «... компетентність – атрибут професіоналізму. Зазвичай, компетентність взаємопов'язана з професією, під якою розуміють певний вид трудової діяльності, занять, що потребує спеціальних теоретичних знань і практичних навичок...» [39, с. 29].

А. Маркова, вважає, що оцінювати компетентність можна лише з огляду на результати діяльності, а не за тим, що вкладається в їх досягнення, наприклад,

старання людини, і розглядає компетентність як ознаку професіоналізму [164].

Дж. Равен у зміст поняття компетентність вкладає «...специфічну здатність людини, необхідну для ефективного виконання конкретної діяльності в певній предметній галузі. Ця здатність передбачає наявність у людини таких якостей, рис і здатностей: вузькоспеціальні знання; особливого роду предметні навички; способи мислення; розуміння відповідальності за свої дії» [224, с. 6].

Отже, можемо дійти висновку про те, що компетентність розглядається принаймні у двох аспектах: як рівень професійного розвитку суб'єкта та як оцінка (характеристика) рівня його загального розвитку.

Враховуючи положення праць, у яких розроблено питання компетенцій і компетентностей особистості, ми дотримуємося позиції, що компетенція – це об'єктивна категорія, суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень тощо у певній сфері діяльності людини як абстрактного носія. Компетентність – це інтегративне утворення особистості, що поєднує в собі знання, уміння, навички, досвід і особистісні якості, які обумовлюють прагнення, готовність і здатність розв'язувати проблеми і завдання, що виникають в реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмету і результату діяльності, тобто, здатність виявляти власні компетенції в певній ситуації, що пов'язана з вирішенням завдань професійної діяльності.

Серед ключових компетентностей, визначених українськими дослідниками, самоосвітній компетентності приділено досить значну увагу. Зокрема О. Овчарук називає вміння вчитися ключовою компетентністю загальної середньої освіти. «Умінням учнів самостійно вчитися», дослідниця називає «універсальне поняття, мета-уміння, адже воно інтегрує психолого-особистісні характеристики учня зі змістовою та процесуальною основою навчання, а найважливішими самоосвітніми характеристиками – уміння самостійно визначати мету діяльності, зацікавленість у навчанні, усвідомлення своєї діяльності, уміння організувати свою працю для досягнення результату, уміння відбирати або знаходити потрібні знання, способи для розв'язання задач, вміння й навички самоконтролю та самооцінки [111, с. 38-39].

Проблемі формування та розвитку самоосвітньої компетентності учнів та студентів присвятили дослідження Л. Броннікова [33], І. Зимня [85], Н. Коваленко [101], Р. Перкатий [206], І. Преображенська [217], Р. Сагітова [237], О. Фоміна [271], Є. Чеботарьова [277] та інші.

Розглянемо декілька підходів науковців до визначення самоосвітньої компетентності.

І. Преображенська зазначає, що самоосвітня компетентність – це особистісно-професійна якість спеціаліста, яка виявляється в його здатності до постановки мети та завдань самоосвітньої діяльності, орієнтування в інформаційно-професійному просторі, вироблення власної системи самостійної пізнавальної діяльності, до вибору та ефективному застосуванню сучасних засобів інформаційної підтримки самоосвіти [217].

Н. Воропай розглядає самоосвітню компетентність як одну з важливих складових життєвої компетентності, яка являє собою систему здібностей, що забезпечують особистості можливість успішно вирішувати життєві завдання, успішно здійснювати свою життєдіяльність у всіх її проявах [46, с. 31].

І. Зимня [85] під самоосвітньою компетентністю розуміє здатність учитися впродовж життя, основу неперервного навчання в контексті як особистого професійного, так і соціального життя.

На думку А. Хуторского, самоосвітня компетентність – «сукупність знань, умінь, навиків і досвіду діяльності учня, необхідних для здійснення особистісно і соціально визначеної продуктивної діяльності» [275].

Н. Коваленко характеризує самоосвітню компетентність як інтегровану властивість особистості, що ґрунтується на уміннях самоосвітньої діяльності та презентує готовність особистості до самоосвіти, самонавчання, самовдосконалення, самовибору, самореалізації впродовж життя з усвідомленням особистих і суспільних потреб [101].

О. Чеботарьова [277] акцентує увагу на характеристиці самоосвітньої компетентності як інтегрованої особистісної властивості, що забезпечується емоційно-ціннісним ставленням студента до саморозвитку й самоосвітньої діяльності,

системою знань про планування й реалізацію самоосвітньої діяльності, про способи самовиховання, суб'єктно-особистісний досвід продуктивного вирішення проблем розвитку, розробок й реалізацією моделей підготовки особистості до самоосвітньої діяльності, готовністю до безперервного саморозвитку якостей професіонала, самовдосконалення, самоосвіти в галузі майбутньої професійної діяльності. При цьому автор зазначає, що «...самоосвітня компетентність притаманна суб'єкту та реалізується ним не тільки в результаті діяльності, а й у ньому самому, перетворюючи себе в ній. Таким чином, самоосвітня компетентність – це творіння людиною самої себе...» [277, с. 185]. Самоосвітня компетентність випускників вищої школи, це передусім цілеспрямованість, відповідальність, наполегливість, ініціативність, воля, активність, самоорганізація, здатність до рефлексії [277, с. 186].

Методологічним засадам самоосвіти особистості та розвитку її самоосвітньої компетентності присвячено роботи таких науковців, як І. Зязюн [87], В. Кремень [119], О. Овчарук [111], О. Савченко [236], Н. Сидорчук [248], В. Сластьонін [203], М. Солдатенко [256] та інші. Необхідно відзначити, що в закордонних психолого-педагогічних дослідженнях також наголошується на необхідності формування та розвитку самоосвітньої компетентності: в наукових працях з психології (А. Маслоу, К. Роджерс), педагогіки (М. Брін, С.Дж. Ман), і методики (Г. Еліс, Р. Лоуес, Б. Сінклер, Ф. Таргет) [46].

Найбільш перспективним та важливим напрямом дослідження проблеми самоосвіти та самоосвітньої компетентності в умовах сьогодення є її вивчення у системі професійної підготовки на основі компетентнісного підходу. У дослідженнях Т. Гущиної [60], Н. Кузьміної [124], Л. Сігаєвої [251], В. Сластьоніна та Л. Подимової [254] визначено, що необхідність самоосвітньої діяльності пов'язана із специфікою будь-якої професійної діяльності, постійно змінними у соціумі вимогами та тенденціями безперервної освіти.

Наукову значущість для нашого дослідження становлять здобутки зарубіжних учених, що можуть становити теоретико-практичні засади проблеми розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки в контексті євроінтеграційних процесів. З цією метою ми звернулися до досліджень

Н. Абашкіної [1], В. Бобрицької [27], В. Матюхіної [169], В. Свистун [47], Ф. Сулим-Карлір [260].

Результати аналізу зарубіжного досвіду та окремих підходів до проблеми розвитку самоосвітньої компетентності студентів закладів вищої освіти дали змогу дійти висновку, що зарубіжними вченими розглядаються питання організації самоосвітньої діяльності (С. Долл [288], Д. Волтерс [296], Д. Малькольм [292]), способів та засобів самоосвіти (А. Борк [286], Р. Льюїс [291], І. Райт [298]). У зарубіжній педагогічній літературі поняття «самоосвітня компетентність», «самоосвітня діяльність», «самостійна пізнавальна діяльність», співвідносяться з поняттям «самостійне навчання», яке спрямоване на формування і розвиток умінь та навичок навчатися впродовж усього життя.

В. Бобрицька у своїх працях зазначає, що в теорії зарубіжної педагогіки використовують декілька понять для відображення змісту «самоосвіти». Наприклад, у Німеччині, використовують термін «опосередковане навчання» – діяльність під опосередкованим керівництвом вчителя. У Австрії та Швейцарії розповсюджений термін «тиха робота», що акцентує увагу на тиші та усамітненості. У Франції та Великій Британії – «індивідуальна робота», а США – «незалежне навчання», що передбачає отримання програм для навчання, проте надання відносної свободи щодо матеріалів та способів їх засвоєння [27]. Загалом у Західній Європі та США на сьогодні діє розгалужена мережа дослідницьких педагогічних центрів, які вивчають питання самостійної освіти.

Американська система освіти, на думку багатьох міжнародних експертів та дослідників, є однією з найдемократичніших у світі. Різноманітні американські навчальні заклади (державні, приватні, конфесійні), забезпечуючи право на освіту, здійснюють підготовку, спрямовану на формування і розвиток умінь та навичок самостійно навчатися.

Ф. Сулим-Карлір зазначає, що основні функції самостійної навчально-пізнавальної роботи студентів американські педагоги вбачають в: оволодінні знаннями, спеціальними і загальнопізнавальними вміннями (аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, систематизація, конспектування тощо); розвитку

навичок самостійної науково-пошукової роботи, підвищенні пізнавальної активності студентів, їх залученні до вивчення передових досягнень науки; формуванні здатності до самоорганізації і самодисципліни в оволодінні методами і прийомами професійної діяльності; розвитку професійно важливих особистісних якостей (ініціативності, працелюбності, відповідальності, готовності до творчої діяльності); вихованні культури розумової праці, установки на самостійне систематичне поповнення знань і вмінь [260].

Зазначимо, що для психолого-педагогічної літератури більшості європейських країн характерною ознакою є порівняно незначна кількість наукових праць і досліджень із проблематики розвитку самоосвітньої компетентності. Це пояснюється тим, що основи самостійного навчання, що є підґрунтям для формування самоосвітньої компетентності стали невід'ємним, загально визнаним складником філософії освіти цих країн. Так, у вищих закладах освіти більшості зарубіжних держав самостійна робота студентів є основою їх навчання, традиційні форми навчання (лекції, семінари, практичні заняття) лише допомагають студентам в організації їхньої самостійної пізнавальної діяльності. Окрім того, брак дидактичного визначення понять «самоосвітня компетентність», «самостійна пізнавальна діяльність» у західній літературі не розглядається як перепона розвитку самостійності в навчанні, а, навпаки, відкриває простір для необмеженої педагогічної творчості викладачів [260]. Як зазначає В. Бобрицька, організація самостійної навчально-пізнавальної діяльності є прерогативою науково-педагогічних працівників зарубіжних вищих закладів освіти. Відповідно до спеціалізації, матеріально-технічних можливостей та кваліфікації професорсько-викладацького складу кожний заклад вищої освіти організовує самостійне навчання за власними методиками та моделями навчання [27].

Доцільним, на нашу думку, є аналіз такого досвіду і розгляд методики організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності як засобу розвитку самоосвітньої компетентності деякими закордонними вищими навчальними закладами. Наприклад, у вищій освіті США широко застосовується пошукова робота студентів, що сприяє поглибленню знань і майстерності у вибраних

напрямах професійної діяльності, розвитку навичок самостійних творчих пошуків у різних галузях наукового знання. Самостійна навчально-пізнавальна діяльність, на думку американських педагогів, – це єдино правильний шлях до розвитку самостійного мислення, творчості, високої організованості, вміння і бажання брати на себе відповідальність, прагнення до здійснення самоосвіти [47].

Цікавим прикладом організації самостійної роботи студентів у закладах вищої освіти Західної Європи став досвід університету м. Сарагоса (Іспанія), основою якого є методика М. Марко, згідно з якою розвиток економічної грамотності студентів базується на застосуванні міжпредметних зв'язків із використанням Інтернет-ресурсів та вивченні спеціальної термінології під час самостійної роботи [293].

Під час організації навчального процесу в Об'єднаних Арабських Еміратах (ОАЕ), зокрема Університеті Середнього Сходу (Університет Заед), активно застосовується педагогічна технологія проектів із використанням Інтернет-ресурсів. Сутність методики полягає в тому, що студенти створюють веб-сторінки на основі наявних паперових і електронних матеріалів, водночас формуючи й розвиваючи навички аналізу, вибору інформації, планування і створення проекту. Практична спрямованість завдань перетворює проект на ефективну модель формування мотивації до навчання, підвищує ерудицію майбутніх фахівців, студенти можуть здійснювати самоконтроль результатів своєї діяльності тощо. Автор методики Е. Кейзер [290] відзначає, що чим глобальніша мета проекту, тим більш активно над ним працює студент.

В Ягелонському університеті (Краків, Польща) застосовуються методи розвитку вмінь і навичок студентів проводити самоконтроль індивідуальної навчально-пізнавальної діяльності, яка може здійснюватися самостійно і під керівництвом викладача [289]. Методика самоконтролю поєднує новітні інформаційні засоби навчання та традиційні форми контролю результатів навчально-пізнавальної діяльності студентів. Так, автор методики Т. Гобан-Клас вважає, що в традиційній системі навчання самоконтроль слугує для перевірки студентом власних умінь та навичок з певної теми, дисципліни, курсу, виявлення проблемних моментів, вирішення суперечностей між залишковими та новими



знаннями, практичного застосування щойно набутих знань [289]. Програма дає змогу студентів в разі негативного результату спробувати інші варіанти розв'язання, і кількість спроб необмежена. Система набагато полегшує контролюючу функцію викладачів та підвищує мотивацію самостійної навчально-пізнавальної діяльності польських студентів.

Учені дійшли висновку, що розвитку самоосвітньої компетентності повинна передувати організація індивідуальної навчально-пізнавальної діяльності студента, що передбачає самостійну роботу з першоджерелами та потребує впровадження засобів розвитку вмінь і навичок практичного застосування набутих знань, упровадження в навчальний процес інноваційних комп'ютерних та мультимедійних технологій під опосередкованим керівництвом викладача (тьютора). Особливістю самостійної (а пізніше – самоосвітньої) пізнавальної діяльності студентів багатьох країн Європи є те, що вона розвивається і застосовується передусім у дистанційній освіті.

Аналіз практичного досвіду зарубіжних країн, а також узагальнення практичного досвіду діяльності вітчизняних педагогів дає підстави стверджувати, що зміст самостійної роботи студентів, визначення дієвих та ефективних форм самостійної діяльності студентів як передумови розвитку їх самоосвітньої компетентності є досить складним. У навчальних планах та програмах Міністерства освіти і науки України зазначається, що крім аудиторних видів навчальної діяльності, студент має виконувати самостійну роботу з опанування певних наукових категорій, принципів формування вмінь і навичок освітньої та професійної діяльності. Самостійна робота у цьому контексті розглядається як форма навчання, пізнання. З огляду на це, розвитку самоосвітньої компетентності у студентів мають сприяти, на наш погляд: по-перше, самостійна робота з пошуку професійно значущої інформації у інформаційних джерелах; по-друге, оптимізація психолого-педагогічних умов та розробка методичного забезпечення процесу розвитку самоосвітньої компетентності; то-третє, формування ініціативності, мотивації, відповідальності студентів у процесі пізнавальної діяльності, що забезпечує високий рівень засвоєння навчального матеріалу і формує навички навчання впродовж життя.

Як зазначалося вище, особливо актуальним у контексті нових викликів, що постають сьогодні перед сучасною вищою освітою у зв'язку з імплементацією нового Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.) [82], є дослідження проблеми розвитку самоосвітньої компетентності у майбутніх викладачів економіки у професійно-орієнтованому вимірі: адже майбутні викладачі покликані постійно вдосконалювати та підвищувати професійну кваліфікацію шляхом самоосвіти, а також навчати майбутніх учнів умінню навчатися, здобувати знання з різних джерел, орієнтуватися і інформаційному просторі.

Самоосвітня компетентність розглядається сьогодні як важлива професійна якість. Для того щоб фахівець міг підтримувати високий рівень своєї кваліфікації, він повинен бути суб'єктом неперервної освіти. Тому перед закладами вищої освіти стоїть завдання створення необхідних умов і розробки ефективних засобів розвитку самоосвітньої компетентності студентів, необхідно, щоб потреба в самоосвіті перейшла в контекст особистості студента, його смислової сфери і стала для нього особистісно значущою цінністю [167, с. 88].

Таким чином, аналіз наукових праць вітчизняних та зарубіжних учених надає змогу окреслити авторський підхід до розуміння сутності поняття *«самоосвітня компетентність майбутнього викладача економіки»*, яке трактуємо як *«інтегративне особистісне утворення, що виявляється в здатності до цілепокладання, саморегуляції, самоорганізації та рефлексії самостійної пізнавальної діяльності, обумовленої пізнавальними мотивами та потребами, самоосвітніми уміннями й навичками, спрямованої на неперервний процес засвоєння знань, особистісний та професійний саморозвиток в сфері економічної та педагогічної освіти»*.

Відповідно, *«розвиток самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки ми розглядаємо як цілеспрямований процес якісних та кількісних змін в мотиваційній, емоційно-вольовій, пізнавальній сфері та поведінці особистості у здійсненні самостійної пізнавальної діяльності, які відбуваються під впливом спеціально розроблених організаційно-методичних заходів, що забезпечують зростання рівнів економічних, психолого-педагогічних, загально-культурних знань та готовності до педагогічної діяльності»*.

### 1.3. Структура самоосвітньої компетентності викладачів економіки

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що самоосвітня компетентність є однією з ключових, оскільки вона проявляється в здатності особистості вдосконалювати набуті знання і досвід, а також засвоювати нові психолого-педагогічні, загальнокультурні, методичні і спеціальні знання з метою самовдосконалення в професійному і особистісному плані. Підставою для обґрунтування та розробки моделі розвитку самоосвітньої компетентності може слугувати з'ясування сутності та структури досліджуваного поняття.

Розглянемо деякі науково-практичні підходи до визначення структури самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців.

В контексті нашого дослідження доцільно навести структуру ключової компетентності «уміння вчитися», яку обґрунтувала О. Савченко. Автор вважає вказану компетентність інструментом особистісно орієнтованого навчання в умовах переходу до інформаційного суспільства, як складне інтегроване утворення, сутність і структура якого зумовлені метою його формування в контексті ідей компетентнісної освіти. Визначення функцій, структури ключової компетентності «уміння самостійно вчитися», зумовлене сутністю самого процесу самостійного учіння, його рушійними силами [235]. В структурі цієї компетентності О. Савченко виокремлює п'ять компонентів (рис. 1.1).

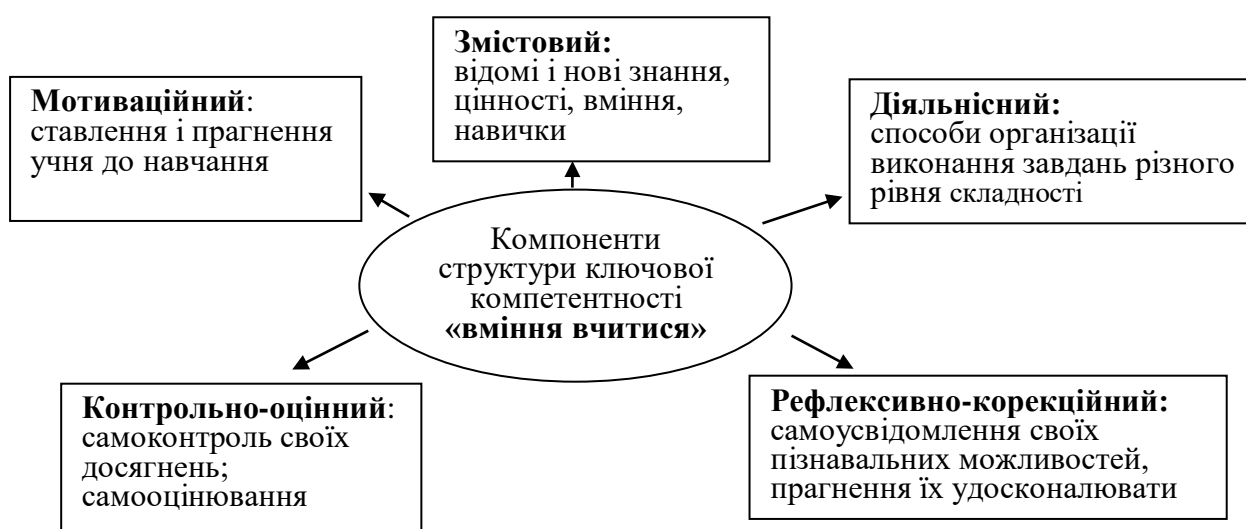


Рис. 1.1. Схема структури компетентності «уміння вчитися» (за О. Савченко)

Як зазначає О. Савченко, людина, яка звикла самотійно вчитися, не губиться в новій пізнавальній і життєвій ситуації, не зупиняється, якщо немає готових рішень, не чекає підказування, а самотійно шукає джерела інформації, шляхи розв'язання. Бо уміння вчитися змінює стиль мислення і життя особистості [235].

Оскільки самоосвітня компетентність розвивається і формується у процесі самоосвітньої діяльності Н. Бухлова розглядає її як інтегрований процес, що містить декілька складових. Кожна зі складових формується поступово і повна реалізація функції кожного з елементів зумовлює успішне формування низки вмінь наступного елементу пізнавально-пошукової діяльності студентів. Розуміння мотиву та необхідності реалізації цього мотиву призводить до оцінки потенціалу подальшого самовдосконалення. Усвідомлюючи наявність власних якостей та вмінь, студенти здатні планувати та організувати власну діяльність. Аналіз ефективності планування та організації роботи, критичне оцінювання переваг та недоліків надають їм можливість контролювати і вдосконалювати діяльність, що у свою чергу призводить до формування достатнього рівня самоосвіти у професійному контексті [36].

3. Лук'янова додає до структури самоосвіти фахівців низку професійних вмінь, а саме: постановку мети та усвідомлення змісту й засад поставлених задач; швидку орієнтацію в інформаційному просторі; самотійне критичне й творче мислення; розуміння шляхів вирішення проблем; володіння комунікативними навичками; вміння генерувати нові ідеї [158].

Самоосвітня діяльність, на думку П. Суханова, є одним з шляхів формування конкурентоздатного й компетентного фахівця, засобом підвищення кваліфікації спеціаліста, а також рівня професійної компетентності за допомогою постійного поповнення знань, володіння основними способами самотійно-пошукової роботи, що в кінцевому результаті призводить до рефлексії, тобто самооцінки та самоаналізу досягнутих результатів [261].

А. Добридень [65] зазначає, що самоосвітня компетентність повинна формуватися ще в процесі навчання і виховання школярів і базуватися на

постійному тренінгу засвоєння структури діяльності особистості.

Розглянемо засновану на теоретичних підходах структуру діяльності В. Мільмана. Важливим є те, що автор згрупував окремі компоненти на підструктури, що відображають логіку здійснення будь-якої діяльності, зокрема: спонукальна (потреба, мотив, об'єкт, мета); інструментальна (умови, засоби, склад); контролююча (контроль, оцінка, продукт) [173].

Зупинімось детальніше на аналізі структурних елементів самоосвітньої діяльності. Насамперед, потреба є джерелом активності, бо саме процес задоволення потреб є активним, цілеспрямованим процесом оволодіння формою діяльності. К. Платонов визначає потребу як «психічне явище відображення об'єктивної «потреби» організму в будь-чому... будучи внутрішньою причиною активності особистості, вона частіше й виразніше від інших психічних явищ буває мотивом дій і діяльності і частіше переживається як емоції і почуття» [210, с. 98]. Потреба в самостійному оволодінні знаннями, зустрічаючись з об'єктом (навчальне завдання), «обпредмечується» ним і перетворюється в мотив самоосвітньої діяльності. С. Гончаренко визначає мотив (від лат. *moveo* – штовхаю) як спонукальну причину дій і вчинків [54].

На думку вчених [35; 85; 153; 208], ефективність самоосвіти залежить від зовнішніх та внутрішніх умов пізнавальної діяльності людини, серед яких першочерговими є:

- усвідомлення людиною персональної потреби у придбанні додаткових знань як засобу самозабезпечення можливості перекваліфікації;
- уміння мобілізувати, актуалізувати знання, способи діяльності з числа вже засвоєних, відбирати з них необхідні для вирішення нової проблеми, співвідносити їх, робити висновки з вивчених фактів;
- наявність пристрасного бажання вирішити проблему (завдання), знайти відповіді на питання, націлити себе, якщо це необхідно, на перекваліфікацію і в світлі цього завдання пізнати нове, залучаючи для цього різні джерела.

Варто погодитися з тим, що оптимальна організація самоосвітньої діяльності залежить від багатьох чинників, зокрема: від мотивів самоосвіти,

об'єктивної і суб'єктивної значущості навчального матеріалу, рівня теоретичної і практичної підготовки студента, ступеню оволодіння ним уміннями здійснювати самоосвітню роботу, фізіологічного й емоційного стану особистості.

Як вважають вчені, паралельно з мотивом виникає мета – уявний результат. Важливим при цьому є цілепокладання як процес постановки суб'єктом цілей своєї діяльності. Коли збігається мотив і мета, слід говорити про виникнення діяльності: у протилежному випадку виникає дія як результат стимулювання [153]. На наш погляд, це дуже важливий момент: формування компетентності має бути пов'язане, насамперед, з залученням майбутнього викладача економіки до самостійної діяльності, а джерелом його активності є пізнавальна потреба, а не потреба-стимул. Проте ми підтримуємо думку про те, що на перших, початкових етапах формування самоосвітньої компетентності студентів варто застосовувати педагогічне стимулювання як засіб їх залучення до самоосвітньої діяльності.

Наведені короткі характеристики потреби в самоосвіті, мотиву та мети самоосвітньої діяльності дозволяють зробити висновок, що від їх сформованості та реалізації залежить активність особистості в самостійному оволодінні знаннями, а їх розвиток буде сприяти розвитку самоосвітньої компетентності як інтегративної властивості людини.

Розглянемо погляди сучасних науковців щодо структури самоосвітньої компетентності.

Зокрема, І. Зимня до складових самоосвітньої компетентності відносить: потребу у саморозвитку; уміння вибудовувати персональну життєву стратегію; здатність структурувати, актуалізувати, накопичувати знання; досягати висот професійної майстерності та творчості; справлятися із протиріччями й невизначеностями свого життєвого досвіду [85, с. 34-42].

Самоосвітня компетентність як складна особистісна властивість, за В. Іванютіною, містить: здатність до самоосвіти, організації прийомів самонавчання; відповідальність за рівень власної самоосвітньої діяльності; гнучкість застосування знань, умінь і навичок в умовах швидких змін; постійний самоаналіз, контроль своєї діяльності [90]. Автор, окреслюючи складові

самоосвітньої компетентності учнів, зосереджує увагу на знанні ними методів пізнання, уміннях працювати з навчально-науковою інформацією, навичками читання, конспектування тощо.

Дослідниці М. Маріна та О. Тадеуш [166] вважають, що структуру самоосвітньої компетентності майбутнього вчителя можна представити в єдності настанов, орієнтацій і компетенцій, які складають сутність його професійної діяльності:

- мотиваційно-ціннісне настановлення на розвиток самоосвітньої діяльності, усвідомлення необхідності додаткових знань і надання їм особистісного сенсу;

- орієнтація на саморозвиток і професійне самовдосконалення;

- загальнокультурна компетенція – самоосвітня діяльність спрямована на загальнокультурний розвиток особистості, її духовний ріст;

- навчально-пізнавальна компетенція – переорієнтація з навчання в самонавчання, робота з формування навичок цілепокладання, планування, аналізу, рефлексії, самооцінки успішності власної діяльності, володіння евристичними методами вирішення проблем;

- інформаційна компетенція – здатність за допомогою інформаційних технологій самостійно шукати, аналізувати, відбирати, обробляти і застосовувати необхідну інформацію;

- аналітична компетенція – навички проектно-дослідницької діяльності, практичні навички [166].

Досліджуючи структуру самоосвітньої компетентності учнів основної школи сільської місцевості вітчизняна дослідниця Н. Коваленко, спираючись на діяльнісний підхід в освіті, виділяє такі її компоненти: *мотиваційно-ціннісний*, що передбачає активність особистості, усвідомлену направленість на самовдосконалення інтелектуальних знань, умінь та навичок; *організаційний* компонент, який охоплює уміння самоорганізації, цілеспрямованість особистості, саморефлексію, самоконтроль у самостійній пізнавальній діяльності; *процесуальний*, який включає пізнавальні процеси, уміння самостійно здобувати та опрацьовувати інформацію; *інформаційний*, який передбачає уміння працювати з інформаційними джерелами [101].

Нам близька думка російської дослідниці О. Чеботарьової [277], яка у структурі самоосвітньої компетентності виокремлює наступні компоненти: *мотиваційно-ціннісний*, що характеризує ставлення особистості до самоосвітньої діяльності, вміння самостійно мотивувати, оцінювати і контролювати свою пізнавальну діяльність; *когнітивний* компонент передбачає володіння знаннями, вміннями та навичками здійснення самоосвітньої діяльності, готовність до її здійснення протягом життя; *операційно-діяльнісний*, що передбачає володіння знаннями, вміннями організувати і регулювати самоосвітню діяльність, застосовувати результати самоосвітньої діяльності в конкретних ситуаціях професійної діяльності; *рефлексивний*, що передбачає рефлексію самоосвітньої діяльності, володіння рефлексивними технологіями самоосвітньої діяльності. Подібної думки дотримуються вчені О. Фоміна [271] та Г. Наливайко [184], які вважають, що структуру самоосвітньої компетентності варто розглядати як цілісний інтегративний конструкт, що складається з *мотиваційного, рефлексивного, емоційно-вольового, когнітивного, операційно-діялісного* компонентів.

Як сукупність структурних елементів – компетенцій, представлена структура самоосвітньої компетентності студентів немовних спеціальностей у О. Копил [116]. З метою системного формування самоосвітньої компетентності вона виділяє *мотиваційну* компетенцію, яку розглядає як певне уміння особистості студента самостійно мотивувати, оцінювати та контролювати власну навчальну діяльність у процесі вивчення іноземної мови; *методичну* компетенцію, яка, на думку дослідниці, передбачає уміння самостійно організувати пізнавальну діяльність, знання методів та прийомів організації самостійної роботи з іноземної мови; *комунікативну* компетенцію, яка включає іншомовні мовленнєві уміння і навички; *професійно-ситуативну* компетенцію, яка передбачає уміння використовувати результати самостійно організованої пізнавальної діяльності в процесі професійної діяльності.

Українська дослідниця І. Мося [180] структуру самоосвітньої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників розглядає у процесі загальноосвітньої підготовки як сукупність взаємообумовлених компонентів.



*Мотиваційно-ціннісний* компонент передбачає наявність пізнавальних мотивів, ціннісних орієнтацій особистості щодо поповнення знань, потреби у систематичній навчально-пізнавальній діяльності, усвідомлення необхідності самоосвіти як особистісно та суспільно значущої діяльності. *Практично-діяльнісний* компонент виконує технологічну функцію та передбачає добір відповідних видів і прийомів самостійної роботи тобто, як зазначає дослідниця, володіння учнем «уміннями навчатися». *Організаційний* компонент передбачає: планування та координацію власних дій, організацію робочого місця, вибір форм та прийомів самоосвітньої діяльності, регламентацію часу відведеного на самоосвіту. *Особистісно-рефлексивний* компонент прямо пов'язаний з пізнавальною самостійністю, вольовими якостями, відповідальністю, науковим мисленням, передбачає наявність умінь виявляти у своїй самоосвітній діяльності позитивні та негативні результати, порівнювати їх з наміченими цілями і завданнями.

Аналіз досліджень Н. Воропай [46], Л. Євсюкової [74], О. Ножовніка [193] та Є. Співаковської-Ванденберг [258], присвячених аналізу структури самоосвітньої компетентності фахівців різних напрямів підготовки дозволяє стверджувати, що процес професійного становлення та самовдосконалення спеціалістів будь-якого профілю розглядається у єдності чотирьох етапів, а саме: мотиваційного (усвідомлення професійної спрямованості процесу самоосвіти); когнітивного (оволодіння необхідними знаннями); процесуального (планування й реалізація самоосвітньої діяльності); контролюючого (оцінка отриманих результатів). Як зазначають науковці, формування мотиваційної сфери відіграє значну роль у стимулюванні студентів до активного оволодіння професійними знаннями й вміннями з метою готовності до подальшої діяльності у професійній сфері. Мотивація є особливо важливою для саморозвитку студентів у зв'язку з їх необхідністю самостійно визначити цілі власної діяльності. Саме тому мотивація виступає першою ланкою у системі розвитку самоосвітніх навичок студентів, бо потреба у саморозвитку виступає домінуючим чинником здійснення самоосвіти.

В. Лелека [146], розглядаючи сутність і структуру когнітивної компетенції, наголошує на тому, що наявність когнітивних вмінь дозволяє студентам

самостійно працювати з інформацією у процесі її набуття та забезпечує процес формування знань. Студентам необхідно володіти базовими знаннями, вміннями й навичками, які слугуватимуть інструментами їх подальшої самоосвітньої й професійної діяльності.

Одним з елементів самостійної пізнавальної й професійної діяльності студентів є своєчасний контроль за ходом виконання поставлених задач з метою коригування процесу їх реалізації. Контроль є останнім етапом у процесі самовдосконалення фахівців, що полягає у необхідності систематичного отримання зворотної інформації щодо процесу самоосвіти на основі порівняння досягнутих результатів з прогнозованими за рахунок обрання адекватних форм і методів оцінки. В освітньому процесі рефлексивні вміння (рефлексія з латинського «reflexio» – «звернення назад») дозволяють фіксувати результат стану саморозвитку, причин його позитивної або негативної динаміки. Т. Гуляєва [58], розглядаючи особливості процесу самоконтролю самоосвітньої діяльності студентів, виділяє наступні етапи самоконтролю, а саме: аналіз, синтез, планування, організація, оцінка, коригування і вдосконалення. Здатність до рефлексії є сукупністю оціночних вмінь (аналіз ефективності власних досягнень та доцільності їх використання у майбутньому); коригуючих вмінь (здатність до виправлення власних недоліків з метою ефективно професійної самореалізації) та дослідницьких вмінь (участь в генеруванні нових ідей).

За Дж. Равеном, структурними компонентами будь-якої компетентності є когнітивна, мотиваційно-ціннісна, емоційно-вольова складові, а також навички та досвід поведінки в ситуаціях подолання труднощів, що забезпечують впевненість і набір гнучких способів поведінки особистості у професійній діяльності [223].

На основі аналізу досліджень науковців щодо структури самоосвітньої компетентності фахівців різного профілю вважаємо, що самоосвітня компетентність майбутніх викладачів економіки виявляється у процесі взаємодії її п'яти структурних компонентів, а саме: мотиваційно-особистісного, регулятивно-вольового, когнітивно-інформаційного, організаційно-діяльнісного, рефлексивно-оцінного.

*Мотиваційно-особистісний компонент* відображає усвідомлення

майбутніми викладачами економіки соціальної значущості професійного самовдосконалення як особистісної та суспільної цінності, внутрішню потребу в пізнанні та сукупність пізнавальних мотивів, мотивів до самоосвіти, мотивів особистісного та професійного становлення. Особистісна складова характеризує готовність студентів до самостійного формування власної особистості, індивідуальності, вдосконалення в інтелектуальній сфері, що ґрунтується на вивченні своїх здібностей, індивідуальних особливостей, а також включає якості які безпосередньо впливають на розвиток мотивації досягнення успіху в самоосвітній діяльності, – впевненість (переконання) щодо потенційної здатності організувати та здійснювати самостійну пізнавальну діяльність, впевненість у своїй спроможності, віра у можливості успішно виконати завдання, очікування успіху, здатність оцінювати власну ефективність. Даний компонент виконує аксіологічну функцію, що полягає у формуванні позитивного ставлення до процесу самоосвіти, готовності до постійного професійного самовдосконалення, на основі чого відбувається розвиток стійкого інтересу до професійного зростання у майбутньому.

*Регулятивно-вольовий компонент* відображує внутрішній психолого-педагогічний механізм здійснення самоосвітньої діяльності, який включає такі складники: засоби та прийоми саморегуляції у процесі самоосвітньої діяльності, рівні вольової активності в цьому процесі, задоволеність самоосвітньою діяльністю, що відображує емоційно-оцінне ставлення особистості до самоосвіти та умов її протікання.

Розглядаючи проблему саморегуляції у контексті самоосвітньої діяльності студентів, ми пов'язуємо її з високим ступенем довільної саморегуляції суб'єкта, його можливістю самостійно визначати і реалізовувати свідомі вибори дій з урахуванням суб'єктивних та об'єктивних чинників. Саморегуляція у сучасній психології розглядається як здатність людини до самостійного ініціювання цілеспрямованої активності, що призводить до високої результативності діяльності (О. Конопкін [113], В. Моросанова [179], Р. Сагієв [178]). Поняття «саморегуляція» у нашому дослідженні ми розглядаємо у співвідношенні зі спорідненими поняттями:

«самоорганізація», «самодетермінація», «самоконтроль», «самокорекція». Самоорегуляція, за А. Бандурою, є найважливішою характеристикою особистості, які впливають на її поведінку [15]. Людина намагається зменшити неспівпадання між своїми досягненнями і поставленою метою, рухається далі до розвитку власних потенцій. О. Конопкін показав, що існує взаємозв'язок між саморегуляцією і продуктивністю діяльності [113]. Однак, суттєвим, на наш погляд, є виокремлення такого базового конструкта саморегуляції, як вольова активність. Саме вольова саморегуляція спрямована на досягнення суспільно значущих цілей. І як зазначає В. Іванніков, вона є довільною формою мотивації зі створенням додаткового спонукання до дії; вольова регуляція є вищим рівнем саморегуляції поведінки особистості [89]. Саме здатність до саморегуляції своєї поведінки П. Жане, відомий французький психолог, вважав найвищим критерієм розвитку особистості [76, с. 23].

*Когнітивно-інформаційний компонент* охоплює механізм засвоєння нової наукової та навчально-професійної інформації, що характеризує різні рівні засвоєння: від низького (репродуктивного), середнього (реконструктивного) до високого (творчого). Рівень взаємодії відомого знання з новим зумовлює різний рівень організації процесу засвоєння, що характеризує якість засвоєних знань, повноту засвоєння знань, глибину, систематичність, системність, оперативність, гнучкість, узагальненість, конкретність, згорнутість-розгорнутість, усвідомленість і міцність знань. Зазначений компонент містить також такий складник, як знання про сутність самоосвіти, засоби, методи самоосвітньої діяльності, про особливості роботи з інформаційними джерелами, знання про сутність і специфіку організації й планування самостійної пізнавальної діяльності.

*Організаційно-діяльнісний компонент* включає такі складники: організаційно-управлінські вміння та навички, що характеризують самоорганізацію особистості у самоосвітній діяльності (визначення мети, планування самоосвітньої діяльності, створення оптимальних умов для самоосвіти, володіння раціональними прийомами організації розумової праці, вибір найефективніших з них для конкретної ситуації, раціональне використання бюджету часу для виконання різних видів навчально-пізнавальної діяльності, вмінь продуктивно працювати в різних

умовах (як у сприятливих, так і в умовах перешкод); самоосвітні уміння.

Самоосвітні уміння розглядають вчені-педагоги Т. Гуляєва [58], Т. Семакова [242], Н. Сидорчук [249] як низку умінь, близьких за змістом до самоосвітніх: пізнавальних, загальноосвітніх, інтелектуальних, когнітивних, гностичних. Отже, якщо самоосвіту розглядати у широкому сенсі як процес самостійного пізнання, то самоосвітніми можна вважати пізнавальні уміння, що поєднують гностичні уміння, як такі, що характеризують процес здобування інформації, та когнітивні уміння, які характеризують процес перетворення інформації у знання. Самоосвітні уміння, як вказує Т. Семакова [242] характеризують готовність належно виконувати самоосвітні дії, засновані на доцільному використанні студентом набутих знань і навичок самоосвіти. Система умінь самоосвітньої діяльності студентів має забезпечувати процес отримання, осмислення, запам'ятовування і застосування інформації з фахових та психолого-педагогічних дисциплін. До них відносимо: *організаційно-освітні уміння* (уміння визначати мету і завдання дослідження, планувати дослідження, вибирати найбільш ефективні методи і засоби дослідження, обирати необхідні заходи і дії для досягнення цілей в самоосвітній діяльності; перебудовувати свою діяльність у разі потреби, аналізувати і контролювати результати своєї діяльності з метою її поліпшення); *інформаційно-пізнавальні уміння* (вміння й навички роботи з текстом; уміння й навички користування книгою й бібліотекою; знання й уміння використання засобів медіаосвіти; уміння використання нових інформаційних технологій під час пошуку, кодування та передачі інформації); *інтелектуальні уміння* (вміння аналізувати, синтезувати, абстрагувати, узагальнювати, порівнювати, структурувати і систематизувати інформацію, класифікувати, виділяти головне, застосовувати аналогію, робити індуктивні і дедуктивні висновки, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки); *пошуково-дослідницькі уміння* (виявляти проблему, висувати гіпотезу, вирізняти різні підходи до вирішення проблеми і знаходити оптимальний спосіб її рішення); *комунікативні вміння*: (вміння викладати свої думки, вести дискусію, відстоювати свої позиції; виступати з повідомленням про результати дослідження, вміння впевнено

тримати себе під час виступу і відповідати на незаплановані питання; вміння використовувати різні засоби наочності при виступі); *прогностичні уміння* (уміння передбачати наслідки обраних рішень; здійснювати ретроспективний аналіз інформації; уміння моделювати майбутнє в сфері самоосвіти; уміння планувати і оцінювати перспективність планів в самоосвіті).

*Рефлексивно-оцінний компонент* поєднує вміння та здатність здійснювати рефлексію і самоконтроль (аналізувати, коригувати, прогнозувати й оцінювати власну самоосвітню діяльність, розробляти подальші завдання з урахуванням досвіду власної самоосвіти); виконує моніторингову функцію, що забезпечує встановлення зворотного зв'язку викладача зі студентами та отримання інформації про рівень сформованості самоосвітньої компетентності. У даному компоненті доцільно виділити такі вміння, як: оціночні (аналіз отриманих результатів), коригуючі (пошук шляхів усунення недоліків і проблем). Сформованість зазначених вмінь забезпечує готовність студентів вибирати методи і форми контролю за ходом вирішення навчального завдання, узагальнювати й критично оцінювати власні досягнення й результати; виявляти недоліки, знаходячи шляхи їх подолання; виконувати корекцію, уточнення поставлених цілей та їх способів досягнення; розробляти перспективні напрямки подальшого процесу самовдосконалення.

Компонентний склад самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки акумулює надзвичайно важливі якості, знання, уміння, – необхідні для здійснення самоосвітньої діяльності та являють собою взаємопов'язані елементи її цілісної структури (на рис. 2.1 подана схема структури). Згідно теорії функціональних систем П. Анохіна [8], ми розглядаємо структуру самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки як динамічну самоорганізуючу систему взаємопов'язаних елементів, які взаємодіють і саморегулюються, системоутворювальним фактором якої є майбутній результат. Результатом даної системи є досягнення кожним студентом певного рівня розвитку самоосвітньої компетентності.

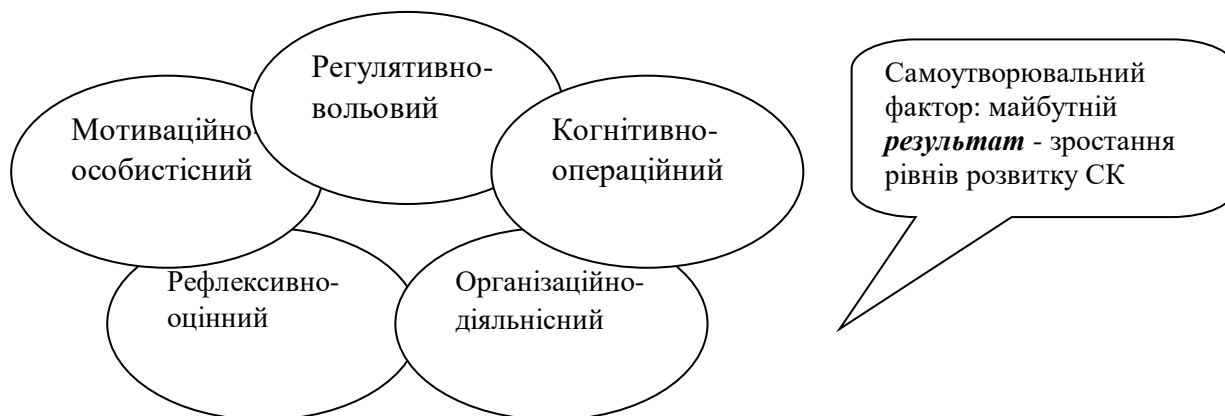


Рис.2.1. Схема структури самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки

Отже, визначені компоненти структури самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки мають бути орієнтиром для розробки критеріально-діагностичного апарату дослідження.

### Висновки до першого розділу

1. Визначено сутність компетентнісного підходу в системі вищої професійної освіти, що полягає в озброєнні майбутніх фахівців системою професійних компетентностей, зокрема самоосвітньої; у зверненні в освітньому процесі до особистості, з опорою на антропологічні та аксіологічні засади її розвитку – на протиположний знаннево-орієнтованому підходу. Здійснено порівняльний аналіз особливостей професійної підготовки майбутніх викладачів економіки в деяких закладах вищої освіти України в контексті компетентнісного підходу. Визначено, що модель підготовки викладача економіки в класичних, педагогічних та галузевих університетах спирається на систему загальних принципів педагогічної освіти, із врахуванням специфічних аспектів економічної освіти, але в навчальних планах та програмах професійної підготовки недостатньо представлена тематика з проблем самоосвіти студентів.

2. Розглянуто різні наукові підходи у дослідженні проблеми самоосвіти та її трактування в педагогіці як цілеспрямованої самостійної діяльності особистості з вибору тематики, часу і засобів роботи для здобуття знань. Встановлено, що проблема розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки в процесі професійної підготовки в закладах вищої освіти не знайшла свого

висвітлення у наукових дослідженнях. З урахуванням особливостей та змісту педагогічної діяльності обґрунтовано авторське визначення самоосвітньої компетентності майбутнього викладача економіки: *як інтегративне особистісне утворення, що виявляється в здатності до цілепокладання, саморегуляції, самоорганізації та рефлексії самостійної пізнавальної діяльності, обумовленої пізнавальними мотивами та потребами, самоосвітніми уміннями й навичками, спрямованої на неперервний процес засвоєння знань, особистісний та професійний саморозвиток у сфері економічної та педагогічної освіти.*

Відповідно, *розвиток самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки ми розглядаємо як цілеспрямований процес якісних та кількісних змін в мотиваційній, емоційно-вольовій, пізнавальній сфері та поведінці особистості у здійсненні самостійної пізнавальної діяльності, які відбуваються під впливом спеціально розроблених організаційно-методичних заходів, що забезпечують зростання рівнів економічних, психолого-педагогічних, загально-культурних знань та готовності до педагогічної діяльності.*

3. На основі аналізу науково-практичних досліджень щодо структури самоосвітньої компетентності фахівців різного профілю обґрунтовано структуру самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки, структурними компонентами якої визначено: мотиваційно-особистісний, регулятивно-вольовий, когнітивно-інформаційний, організаційно-діяльнісний та рефлексивно-оцінний.

Основні наукові результати розділу висвітлено в працях автора [128; 129; 130; 134; 135; 137; 139; 141; 143; 144].



## РОЗДІЛ 2

### НАУКОВЕ ОБҐРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ РОЗВИТКУ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЕКОНОМІКИ

#### 2.1. Критерії, показники, рівні розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки

Вивчення наявного рівня сформованості самоосвітньої компетентності студентів закладів вищої освіти є невіддільною складовою процесу її розвитку. Комплексність і багаторівневність досліджуваного феномена, розуміння компетентності як інтегральної характеристики особистості, що охоплює мотиваційну сферу, відповідні знання, навички та вміння, досвід їх практичного застосування, особистісні риси та якості людини, зумовлюють необхідність розроблення засобів оцінювання рівня розвитку самоосвітньої компетентності із застосуванням комплексних показників.

Зауважимо, одна з найбільших труднощів, що виникають при оцінці самоосвітньої компетентності, полягає в зіставленні отриманих різнобічних якісних та кількісних даних і виведенні єдиної оцінки. Згідно системному підходу до діагностики вказаної компетентності доцільним є визначення критеріїв та показників, що використовуються при оцінці компонентів, виявлення їх взаємовідношень та визначення узагальнених показників функціональної структури елементів системи. Як вказує Є. Ільїн, вибір ознак (показників) має бути цілеспрямованим, відображати реакцію найважливіших субсистем цілісної функціональної системи; перед тим як розпочинати діагностику стану розвитку чи сформованості певного феномена, потрібно знати хоча б гіпотетично його структуру [92].

Критерії оцінювання самоосвітньої компетентності студентів закладів вищої освіти розкриваються через специфічні ознаки кожного структурного компонента, вимірюються якісними та кількісними показниками та виражаються в кількісному значенні, що мають певні рівні прояву. Для нашого дослідження важливо, щоб виокремлені критерії і показники відображували динаміку змін в мотиваційній, когнітивній, поведінковій сферах особистості в процесі розвитку та формування

самоосвітньої компетентності студентів.

Обґрунтування критеріїв, показників та рівнів розвитку самоосвітньої компетентності необхідне для визначення ефективності роботи щодо її формування для того, щоб порівняти мету й отриманий результат експериментальних досліджень. Критерії є засобом, мірилом для порівняння реальних явищ, за їх допомогою можна встановити міру відповідності, наближення до заданої моделі сформованості того чи іншого педагогічного явища. За словником іншомовних слів, критерій (від грец. *kriterion* – здатність розрізняти) – ознака, на основі якої здійснюється оцінка, визначення або класифікація чого-небудь, мірило оцінки [255, с. 385].

Проблему визначення критеріїв і показників у педагогічному дослідженні опрацьовували такі відомі педагоги, як: Ю. Бабанський [12], О. Барабанщиков [16], В. Беспалько [20], М. Дерюгін [16].

Відомий учений Ю. Бабанський ввів в обіг педагогічної науки поняття «критерій оптимальності навчання» [12]. Він визначив такі показники критерію оптимальності: досягнення кожним учнем такого рівня успішності, вихованості і розвитку, який відповідає його реальним навчальним можливостям в зоні його найближчого розвитку; дотримання встановлених норм часу; мінімально необхідні зусилля, які витрачають учні.

Доречно підкреслити, що якість виконання завдання чи засвоєння навчального матеріалу визначають за спеціальними критеріями, які розробляють саме для цього. Але, як вказують дослідники М. Скиба, Г. Красильникова, загальноприйнятих критеріїв у професійній освіті не існує [253, с. 76]. Причину цього педагоги вбачають у багатопредметності підготовки фахівців різних напрямів і спеціальностей, тому розроблення критеріїв і показників оцінювання компетентності є трудомісткою і складною процедурою.

Компонентом критерію є показник. Показник як компонент критерію є типовим і конкретним проявом однієї із суттєвих сторін певної якості особистості. Його використання допомагає оцінити якість і рівень її сформованості. Водночас «показник» розуміють як те, завдяки чому можна судити про стан, розвиток, хід чогось; як свідчення, доказ, ознака чого-небудь; дані, які свідчать про кількість

чого-небудь [255]. Ми спираємося на позицію А. Барташева, який вважає, що поняття «критерій» значно ширше, ніж поняття «показник» [18]. Отже, показник є складовою частиною критерію. Показник як елемент критерію, дає можливість визначити кількісні та якісні характеристики розвитку самоосвітньої компетентності.

Дослідники М. Скиба, Г. Красильникова пропонують під час оцінювання знань і умінь студентів використовувати якісні показники: повноту, глибину, міцність, системність, оперативність, усвідомленість, узагальненість знань і умінь студентів. Крім того, вони рекомендують враховувати такі критерії оцінювання знань, як мотивацію досягнення навчальної цілі, професійну спрямованість в оволодінні знаннями, ставлення до вивчення навчальної дисципліни, ступінь самостійності та організованості у процесі засвоєння [253].

Оскільки самоосвітня діяльність є складовою навчально-пізнавальною, то доцільно розглянути деякі наукові підходи до створення комплексу критеріїв та показників оцінювання знань суб'єктів цієї діяльності. Так, В. Беспалько в основу цих критеріїв покладає такі ознаки: обсяг, повнота, точність, міцність засвоєння знань; темп, старанність, правильність оформлення, що характеризують якість виконання роботи; якість усних чи письмових відповідей студента (обґрунтованість, логічність, послідовність викладу, ступінь самостійності в судженнях, культура мовлення, вміння користуватися набутими знаннями, вміннями і навичками) [21].

О. Степанов, М. Фіцула розробили систему оцінювання знань, спираючись на науковий підхід В. Беспалько щодо критеріїв оцінки знань. Ця система включає такі показники [259, с. 324]: обсяг (повнота) знань, який визначається кількістю всіх елементів знань про об'єкт; глибина знань, що характеризується кількістю усвідомлених учнями (студентами) істотних зв'язків і відношень у знаннях; міцність знань – це збереження в пам'яті вивченого матеріалу, що відтворюється повністю, тривалий час, легко і безпомилково; оперативність – вміння вільно використовувати знання у стандартних типових ситуаціях; вміння викласти знання в усній, письмовій і графічній формах; якість вмінь та навичок.

Оцінювання рівня розвитку певної компетентності, зокрема самоосвітньої є

досить складною проблемою. Така ситуація зумовлена передовсім тим, що компетентність є складним особистісним утворенням. Виходячи з розуміння компетентності як набутої характеристики особистості, що охоплює мотиваційну сферу, відповідні знання та вміння, досвід їх практичної реалізації, особистісні характеристики та якості, що дозволяють застосовувати їх на практиці, розроблення діагностичного інструментарію для оцінки зазначених характеристик ґрунтується на основі критеріїв та показників.

Трактування самоосвітньої компетентності як складного особистісного утворення, а її структури – як єдності п'яти компонентів зумовлюють необхідність оцінювання вихідного рівня її сформованості (рівня актуального розвитку) у студентів за однойменними критеріями: мотиваційно-особистісним, регулятивно-вольовим, когнітивно-інформаційним, організаційно-діяльнісним, рефлексивно-оцінним. Самоосвітня компетентність поєднує функції ключової (надпредметної) компетентності особистості взагалі і специфічні функції, зумовлені її роллю в реалізації професійної діяльності викладача економіки. Тому при аналізі даної компетентності потрібно враховувати ступінь збалансованості всіх її складників, які охоплюють мотиваційно-особистісну, регулятивно-вольову, емоційну, когнітивну сфери та поведінкову складову особистості.

Показниками, на основі яких можна виносити судження щодо міри розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки є змістові характеристики відповідних структурних компонентів. В таблиці 2.1 наведено критерії, показники розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки.

Запропоновані критерії оцінки розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки взаємопов'язані між собою. Спочатку здійснюється оцінка мотиваційно-особистісної сфери студентів, потім оцінюється регулятивні та емоційно-вольові механізми здійснення самоосвітньої діяльності, їхнього ставлення до самоосвіти; далі оцінюються рівні засвоєння інформації та знань щодо сутності самоосвіти; потім здійснюється оцінка поведінково-діяльнісної та рефлексивно-оцінної складової самоосвітньої компетентності.

Таблиця 2.1.

**Критерії та показники розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки**

Критерії	Показники
Мотиваційно-особистісний	– мотивація досягнення успіху в самоосвітній діяльності; – пізнавальні потреби майбутнього викладача економіки; – професійна спрямованість майбутнього викладача економіки; – потреба в самовдосконаленні особистості; – самоефективність особистості в самоосвітній та навчально-професійній діяльності.
Регулятивно-вольовий	– саморегуляція поведінки в самоосвітній діяльності; – вольова активність особистості: сила волі, наполегливість; – емоційно-оцінне ставлення до самоосвітньої діяльності.
Когнітивно-інформаційний	– рівень засвоєння науково-методичної, навчально-професійної інформації; – рівень знань щодо сутності самоосвітньої компетентності, засобів, методів самоосвітньої діяльності.
Організаційно-діяльнісний	– самоорганізація особистості в самоосвітній діяльності; – самоосвітні уміння.
Рефлексивно-оцінний	– здатність до самостійно-оцінної діяльності у засвоєнні інформації; – здатність до самоаналізу та усвідомлення власних дій у самоосвітній діяльності.

Охарактеризуємо комплекс критеріїв та їх показників для оцінки розвитку та аналізу стану сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки.

**Мотиваційно-особистісний критерій** є підставою для оцінювання мотиваційної сфери особистості, потреб, інтересів щодо самоосвіти та професійної діяльності викладача економіки, а також таких особистісних якостей, що визначають ефективність цієї діяльності: впевненість, цілеспрямованість, здатність до пошуку нових нестандартних рішень; потреби у самовдосконаленні особистості.

Показниками мотиваційно-особистісного критерію ми визначаємо такі:

*Показник – «мотивація досягнення успіху в самоосвітній діяльності»* характеризує спрямованість особистості на досягнення успіху; включає спонуку до успіху, віру в те, що є великі шанси його досягти, і переживання задоволення та гордості, коли успіх досягається. Даний вектор мотивації сприяє активізації

самостійної пізнавальної діяльності з оволодіння фаховими та соціально-гуманітарними знаннями.

*Показник – «пізнавальні потреби майбутнього викладача економіки»* характеризує спрямованість студентів на самостійне пізнання навчальної та наукової інформації. Систематичне засвоєння нової інформації сприяє формуванню нових вмінь і навичок, стимулює розумовий розвиток особистості, сприяє формуванню умінь здійснювати мислинневі операції (порівняння, аналіз, синтез, класифікацію певних наукових проблем з обраного фаху), на основі фактів робити висновки, що сприяє виробленню самостійних поглядів; надає можливість розширити зміст економічних та психолого-педагогічних знань і більш прискорене просування до професійного самовдосконалення (саморозвитку) майбутнього викладача економіки.

*Показник – «професійна спрямованість майбутнього викладача економіки»* характеризує прагнення студента до оволодіння професією викладача економіки. Рівень професійної спрямованості є вагомим фактором, який впливає на наполегливість та успішність оволодіння професією, на самостійну пізнавальну активність студентів у процесі навчання та після закінчення ЗВО.

*Показник – «потреба в самовдосконаленні особистості»* характеризується зацікавленістю та ініціативністю до розширення власного кругозору шляхом самоосвіти; прагненням до розвитку професійно-педагогічної майстерності; спрямованістю особистості на оптимізацію пізнавальних процесів, інтелектуальної, емоційно-вольової сфери.

*Показник – «самоефективність особистості в самоосвітній та навчально-професійній діяльності»* характеризує інтегральну властивість особистості, як уміння оцінювати і усвідомлювати власні можливості та спрямовувати свої зусилля на досягнення цілі. В контексті нашого дослідження самоефективність особистості – це впевненість у своїй спроможності успішно здійснювати самоосвітню діяльність; очікування успіху; наполегливість, з якою вона буде вирішувати завдання.

*Регулятивно-вольовий критерій* надає змогу виявити міру володіння засобами та прийомами саморегуляції у процесі самоосвітньої діяльності, виявити наявність і рівень вольової активності в цьому процесі, задоволеність

самоосвітньою діяльністю, що відображує емоційно-оцінне ставлення особистості до самоосвіти та умов її протікання.

*Показник – «саморегуляція поведінки в самоосвітній діяльності»* характеризує сукупність умінь саморегуляції: визначати цілі й обирати найактуальніші з них; утримувати їх упродовж тривалого часу, пов'язуючи з ними організацію власних зусиль; аналізувати умови та виокремлювати найбільш значущі для досягнення поставленої мети; обирати способи дій та організовувати послідовну реалізацію їх; оцінювати проміжні та кінцеві результати діяльності, добираючи для цього найпридатніші критерії оцінювання; виправляти допущені помилки. Вміння саморегуляції доступні для зовнішнього спостереження, аналізу та самоаналізу, отже, можуть бути показниками свідомого контролю та самоконтролю в самоосвітній діяльності.

*Показник – «вольова активність особистості: сила волі, наполегливість»* характеризує здатністю студента долати всі зовнішні і внутрішні перешкоди у досягненні намічених планів, вибору найбільш ефективних шляхів їх досягнення; здатність до до стійких, активних, енергійних дій в організації та здійсненні самоосвітньої діяльності; результативності у подоланні труднощів, прагненням до успіху в самоосвіті.

*Показник – «емоційно-оцінне ставлення до самоосвітньої діяльності»* характеризує ступінь задоволеності студентів самоосвітньою діяльністю. Регулятивно-спонукальна функція пов'язана з емоційним переживанням щодо предмету задоволення потреби в пізнанні, в пошуках потрібної інформації; емоційне ставлення до самоосвіти, що і спонукає студента до дії та ініціює адаптивну поведінку.

*Когнітивно-інформаційний критерій* надає можливість виявити знання про сутність самоосвіти, засоби, методи самоосвітньої діяльності та рівні засвоєння науково-методичної, навчально-професійної інформації.

*Показник – рівень засвоєння науково-методичної, навчально-професійної інформації* характеризує якість засвоєних знань, повноту засвоєння знань, глибина, систематичність, системність, оперативність, гнучкість, узагальненість, конкретність, згорнутість-розгорнутість, усвідомленість і міцність знань.

*Показник* – знання сутності самоосвітньої компетентності, засобів, методів самоосвітньої діяльності» спрямований на виявлення у майбутніх викладачів економіки знань принципів, методів, правил самоосвіти, здібностей та прагнення до здійснення самоосвітньої діяльності.

*Організаційно-діяльнісний критерій* дає змогу виявити наявність і рівень сформованості у студентів пізнавальних (самоосвітніх) вмінь, рівнів самоорганізації, вмінь планувати та раціонально використовувати час; вмінь продуктивно працювати в різних умовах (як у сприятливих, так і в умовах перешкод); вміння структурувати науковий та навчальний матеріал та визначати першочергові завдання.

*Показник* – самоорганізація особистості в самоосвітній діяльності» характеризує здатність студентів до цілеспрямованої, активної праці, планування своєї діяльності та оцінки її результатів; виявляє рівень їхньої мобільності, продуктивність самостійної пізнавальної діяльності та її результативність.

*Показник* – «самоосвітні уміння» характеризує готовність належно виконувати самоосвітні дії, засновані на доцільному використанні студентом набутих знань і навичок самоосвіти. Система вмінь самоосвітньої діяльності студентів має забезпечувати процес отримання, осмислення, запам'ятовування і застосування інформації з фахових та психолого-педагогічних дисциплін. До них відносяться: *організаційно-освітні уміння* (уміння визначати мету і завдання дослідження, планувати дослідження, вибирати найбільш ефективні методи і засоби дослідження, обирати необхідні заходи і дії для досягнення цілей в самоосвітній діяльності; перебудовувати свою діяльність у разі потреби, аналізувати і контролювати результати своєї діяльності з метою її поліпшення); *інформаційно-пізнавальні уміння* (вміння й навички роботи з текстом; уміння й навички користування книгою й бібліотекою; знання й уміння використання засобів медіаосвіти (ЗМО); уміння використання нових інформаційних технологій під час пошуку, кодування та передачі інформації); *інтелектуальні уміння* (вміння аналізувати, синтезувати, абстрагувати, узагальнювати, порівнювати, структурувати і систематизувати інформацію, класифікувати, виділяти головне, застосовувати аналогію, робити індуктивні і дедуктивні висновки, встановлювати



причинно-наслідкові зв'язки, застосовувати знання і вміння в новій ситуації); *пошуково-дослідницькі уміння* (виявляти проблему, висувати гіпотезу, вирізняти різні підходи до вирішення проблеми і знаходити оптимальний спосіб її рішення); *комунікативні вміння*: (вміння викладати свої думки, вести дискусію, відстоювати свої позиції; застосовувати прийоми співпраці у процесі самоосвітньої діяльності; виступати з повідомленням про результати дослідження, вміння впевнено тримати себе під час виступу і відповідати на незаплановані питання; вміння використовувати різні засоби наочності при виступі); *прогностичні уміння* (уміння передбачати наслідки обраних рішень; здійснювати ретроспективний аналіз інформації; уміння моделювати майбутнє в сфері самоосвіти; уміння планувати і оцінювати перспективність планів в самоосвіті).

***Рефлексивно-оцінний критерій*** дає змогу виявити здатність до самостійно-оцінної діяльності у засвоєнні інформації, здатність до самоконтролю та самоаналізу та усвідомлення власних дій у самоосвітній діяльності.

*Показник – «самоконтроль у процесі самоосвітньої діяльності»* – характеризує здатність студентів постійно концентрувати увагу на правильності виконання самоосвітніх дій; оцінювати інформацію з точки зору її достовірності, точності, достатності для вирішення проблеми; характеризує ретельність, виваженість, обережність у прийнятті рішень, здатність визначати оптимальний темп роботи, здатність переключатися від одного типу роботи до іншого.

*Показник – «рефлексія власних досягнень в оволодінні інформацією»* – забезпечує актуалізацію власного особистісного розвитку, усвідомлення та аналіз процесу засвоєння інформації, здатність до співвіднесення власних дій з конкретною ситуацією та їх координацією у відповідності зі змінними умовами та власним психічним станом.

Сформованість самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки характеризується певними рівнями її розвитку, які ідентифікуються на підставі інтерпретації якісних та кількісних характеристик та інтенсивності прояву її показників. Стосовно нашого дослідження ми спираємося на думку О. Дубасенюк, що «розвиток особистості» – це процес внутрішньо пов'язаних,

послідовних і прогресивних змін особистості, що відбуваються в її нервовій системі і психіці, а також в її пізнавальній і творчій діяльності, в збагаченні її світогляду, досягнення відповідного рівня дозрілості, сталості [251, с. 32].

Оскільки в констатувальному експерименті були застосовані різні психодіагностичні методики, за допомогою яких виявлено різні рівні прояву якісних та кількісних показників, вважаємо доцільним ідентифікувати їх та виокремити три рівні розвитку (рівні актуального розвитку) самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів: низький, середній, високий.

*Низький рівень* розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки характеризує: спрямованість особистості на уникнення невдач у самоосвітній діяльності; нездатність до самостійного формулювання навчальних цілей; відсутність інтересу до самоосвіти, до пошуку фахової, наукової та навчальної інформації з різних джерел; вступ до ЗВО зумовлений не інтересом до майбутньої професії викладача економіки та бажанням працювати за отриманим фахом, а іншими, суто прагматичними та формальними мотивами; низький рівень самоефективності особистості, що характеризується низькою самооцінкою власних можливостей у здійсненні самостійної пізнавальної діяльності; низький рівень саморегуляції, відсутність умінь в усвідомленому цілепокладанні та досягненні освітніх цілей та нездатність докладати зусилля для виконання позааудиторних завдань; низький рівень (репродуктивний, виконавський, алгоритмічний) характеризує здатність студента самостійно відтворювати інформацію та застосовувати її у типовій ситуації; але при цьому студенти виявляють невпевненість щодо знань сутності самоосвіти, методів, правил, способів здійснення самоосвіти; характеризує недостатню готовність належно виконувати самоосвітні дії; низький рівень розвиненості самоосвітніх умінь та самоорганізації самоосвітньої діяльності студентів не забезпечують повною мірою процес отримання, осмислення, запам'ятовування і застосування інформації з фахових та психолого-педагогічних дисциплін; недостатня сформованість умінь самоаналізу та самоконтролю, нездатність самостійно співвідносити результати самоосвітньої діяльності з професійними вимогами.

*Середній рівень* розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки характеризує: помірну спрямованість майбутніх викладачів економіки на досягнення успіху в самоосвітній діяльності; неохочість до будь-якого ризику; інтерес до пошуку фахової, наукової та навчальної інформації з різних джерел проявляється рідко; прагнення до розвитку власного кругозору носить переважно ситуативний характер; студенти періодично цікавляться економічною та психолого-педагогічною літературою, але опрацьовують її тільки тоді, коли вимагає викладач; позитивне ставлення до обраного фаху, але студенти не виключають можливість поєднувати майбутню професійну діяльність викладача економіки з роботою в економічній сфері діяльності; характеризує середню самооцінку власних можливостей у самоосвітній діяльності; студенти проявляють обережність в прогнозуванні високих результатів як у навчальній, так і в самостійній пізнавальній діяльності; середній рівень саморегуляції особистості характеризує студентів середніми показниками за шкалами «самостійності» та «планування»; студенти намагаються долати труднощі у здійсненні самоосвітньої діяльності, але при цьому не виявляють наполегливості та багато зусиль до планомірного здійснення дій; реконструктивний, пошуковий, евристичний рівень засвоєння інформації характеризує здатність студента самостійно, продуктивно відтворювати знання з елементами їх перетворення; достатні знання щодо сутності самоосвіти, методів, правил способів здійснення самоосвіти, вміння здебільшого використовувати традиційні освітні технології; середній рівень розвиненості самоосвітніх умінь та самоорганізації самоосвітньої діяльності студентів є достатніми для отримання, осмислення, запам'ятовування і застосування інформації з фахових та психолого-педагогічних дисциплін; достатня сформованість умінь самоаналізу та самоконтролю, при цьому є незначні труднощі з корекцією результатів самоосвітньої діяльності на основі самооцінки.

*Високий рівень* розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки характеризує: виражену спрямованість студентів на досягнення успіху в самоосвітній діяльності; високорозвинені вміння ставити перед собою освітні цілі; прагнення брати повну відповідальність за подолання труднощів у засвоєнні нових

фундаментальних та загально-педагогічних знань; позитивне ставлення до пошуку фахової, наукової та навчальної інформації з різних джерел; виражена потреба у самовдосконаленні характеризується значною зацікавленістю та ініціативністю до розширення власного кругозору шляхом самоосвіти; студенти постійно виявляють інтерес до наукової, довідкової, монографічної літератури фахового спрямування; для студентів характерний високий рівень професійної спрямованості до оволодіння професією педагога; характеризується високою самооцінкою власних можливостей у самоосвітній діяльності, переконанням та впевненістю в отриманні високих результатів як у навчальній, так і в самоосвітній діяльності; високий рівень саморегуляції характеризує самостійність студентів, які гнучко та адекватно реагують на зміни умов; усвідомленість в цілепокладанні та досягненні освітніх цілей; студенти характеризуються високим рівнем сили волі та наполегливості у навчанні, здатністю долати всі зовнішні і внутрішні перешкоди у досягненні намічених планів; високий рівень (творчий, креативний) характеризує студентів, які виявляють повну самостійність у засвоєнні інформації та отриманні об'єктивно нових знань, сутності самоосвіти, методів, правил, способів здійснення самоосвітньої діяльності; здатність до використання інноваційних освітніх технологій, ІТ-технологій, засобів медіаосвіти; високий рівень розвиненості самоосвітніх умінь та самоорганізації самоосвітньої діяльності забезпечують повною мірою процес отримання, осмислення, запам'ятовування і застосування інформації з фахових та психолого-педагогічних дисциплін; високий рівень рефлексії, вмінь самоаналізу та самоконтролю самоосвітньої діяльності; адекватна оцінка та швидка корекція результатів самоосвітньої діяльності та їх співвіднесення з професійними вимогами, системність та послідовність рефлексивних дій.

## **2.2. Аналіз стану розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки вищих закладів освіти**

З метою визначення вихідного рівня розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки вищих закладів освіти було підготовлено та здійснено експериментальне дослідження, яке передбачало вирішення таких завдань:

– дослідження мотивів, потреб, ціннісного ставлення до самоосвітньої діяльності студентів зі спеціальності «Професійна освіта (Економіка)», а також для студентів економічних спеціальностей, що отримують додаткову спеціальність «викладач економіки» у процесі психолого-педагогічної підготовки;

– вибір та обґрунтування доцільності діагностичного інструментарію для оцінки розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки;

– визначення рівнів знань студентів з питань самоосвіти;

– оцінка рівнів розвитку саморегуляції та самоорганізації особистості в самоосвітній діяльності у процесі професійної підготовки;

– визначення рівнів сформованості самоосвітніх умінь щодо організації та здійснення самоосвітньої діяльності майбутніх викладачів економіки;

– визначення рівнів розвитку вмінь щодо здійснення рефлексії, самоаналізу та самооцінки самоосвітньої діяльності;

– визначення загального рівня розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки;

– аналіз та інтерпретація отриманих результатів.

Виконання окреслених завдань передбачало проведення констатувального експерименту, що складався з таких етапів: підготовчого, в ході якого було окреслено кількість учасників експерименту і проведено підбір психодіагностичних методик; діагностувального етапу, під час якого було проведено вимірювання вихідних рівнів розвитку самоосвітньої компетентності; підсумкового етапу, на якому було проаналізовано отримані результати.

На етапі констатувального експерименту були використані такі методи емпіричного дослідження: анкетування, бесіда, тестування, спостереження, аналіз продуктів діяльності, метод експертних оцінок, а також комплекс психодіагностичних методик для оцінки рівнів розвитку компонентів структури самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки.

В експерименті взяли участь 305 студентів вищих закладів освіти, які навчаються за напрямом підготовки «Професійна освіта. Економіка» та студентів економічних спеціальностей, які отримують додаткову спеціальність «викладач

економіки», а саме: 218 студентів ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана», 87 студентів Київського національного університету імені М. П. Драгоманова. При плануванні констатувального етапу педагогічного експерименту враховувалась не тільки специфіка освітнього процесу вищих закладів освіти, але й вікові особливості респондентів – майбутніх викладачів економіки. Цей віковий період, як зазначає Д. Ельконін, відповідає періоду пізньої юності, для якого характерні підвищення працездатності, динаміка та активність пізнавальної діяльності, прагнення до незалежності, самостійності, захоплення новими способами діяльності та здатність нести відповідальність за власну діяльність та поведінку [250]. Особливості віку опитаних припускають їхнє усвідомлене прагнення до пізнання теоретичних та практичних основ педагогічних та економічних наук, поглиблення знань з обраного фаху, формування і розвитку здібностей здійснення самоосвітньої діяльності, отже, даний віковий період оптимальний для становлення самоосвітньої компетентності. Також вважали доцільним оцінити не лише рівні розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки, а й з'ясувати, які фактори (сприятливі чи несприятливі) та умови (зовнішні, внутрішні) у процесі професійної підготовки є значущими для формування вказаної компетентності. Нами було розроблено спеціальні анкети: «Самоосвітня компетентність як умова професійного саморозвитку майбутнього викладача економіки», «Анкета для визначення ціннісного ставлення до самоосвітньої діяльності» (Додаток Б). Ці анкети містили відкриті та закриті запитання. Першим запитанням анкети «Самоосвітня компетентність як умова професійного саморозвитку майбутнього викладача економіки» було: «Що, на Вашу думку, означає поняття «самоосвітня компетентність»? Аналіз змісту відповідей студентів засвідчив про неточності у розумінні вказаного поняття. Так, значна кількість респондентів ототожнюють СК майбутнього фахівця як здатність до самостійної роботи під час навчання (36,7 % респондентів); як самостійна пізнавальна діяльність (33,5 % респондентів); як засвоєння інформації засобами ІТ-технологій (23,5 % опитаних); як вміння віднаходити потрібну навчальну та професійну інформацію в різних джерелах (17,5 % опитаних).

Далі ми пропонували студентам відповісти на запитання закритого характеру, методом вибору правильних відповідей та з можливістю указати свій варіант відповідей. На прохання дати визначення поняттю «самоосвіта» 43,3 % опитаних дали неправильну відповідь, вважаючи що, самоосвіта – це засіб пошуку й освоєння соціального досвіду; 18,6 % осіб відмітили усі варіанти відповідей, як правильні; 12,5 % осіб намагались дати власне визначення поняттю, пов'язуючи його з позааудиторною роботою та виконанням самостійних навчальних завдань; і тільки 23,6 % опитаних обрали правильну відповідь. Результати здійсненого аналізу відповідей студентів впевнили нас у недостатньому рівні їх розуміння сутності поняття «самоосвіта».

Далі нас цікавило, які джерела самоосвіти вирізняють для себе майбутні викладачі економіки. Відповіді нас порадували, адже 72,4 % опитаних обрали всі можливі варіанти відповідей: книги, засоби масової інформації, Інтернет, відео, аудіо інформація на різних носіях, живе спілкування, семінари, конференції та майстер-класи, екскурсії, відвідування музеїв, спеціально організовані курси.

Відповіді на наступне питання «Чи систематично ви займаєтесь самоосвітою?», ще раз підтвердило актуальність нашого дослідження, адже 49,4 % опитаних обрали варіант відповіді «швидше ні, ніж так»; 22,5 % осіб зупинилися на відповіді «ні, не займаюся»; 17,1 % респондентів вказали «швидше так, ніж ні»; і лише 11 % опитаних займаються самоосвітою систематично. А як відомо, самоосвітня діяльність може принести результат лише при систематичних, послідовних та планомірних заняттях.

Що стосується питання «Який характер має Ваша самоосвітня діяльність?», то 31,5 % опитаних вказали на зв'язок з майбутньою професією. Але на нашу думку, респонденти під самоосвітньою діяльністю, що пов'язана з майбутньою професією, мали на увазі самостійну роботу з тієї чи іншої дисципліни за програмою курсу зі здійсненням позааудиторної навчальної роботи.

Наступне питання мало на меті визначення кількості часу, який опитувані приділяють щоденно для заняття самоосвітою: 63,3 % опитаних витрачають щоденно менше години часу; 9,1 % респондентів витрачають 1 годину; більше години займаються 6,3 % опитаних; більше двох годин виділять на самоосвіту 4,2 % опитаних; свій варіант відповіді вказали 16,8 % осіб, зазначивши, кількість часу, яку

витрачають на тиждень, наприклад «кілька годин на вихідні», «кілька годин в тиждень за наявності вільного часу», «часу на самоосвіту не вистачає».

Нарікання на брак часу для заняття самоосвітою знайшло своє відображення і в наступному питанні щодо чинників, які негативно впливають на здійснення самоосвітньої діяльності, адже 26,9 % опитаних вказали на цей фактор; 37,3 % осіб відзначають відсутність у них досвіду організації самостійної пізнавальної діяльності. Результати здійсненого аналізу відповідей студентів на питання «Які види самоосвітньої діяльності Ви використовуєте?», впевнили нас у необхідності ознайомлення, популяризації та залучення студентів до різноманітних видів самоосвітньої діяльності та надання консультативної допомоги з питань їх реалізації.

Не менш важливим для нас було встановити, чи використовують студенти літературу із самоосвіти. Відповідь «Важко відповісти» обрали 42,3 % опитаних; 23,5 % респондентів відповіли, що не читають; 23,2 % опитаних вказали, що використовують подібну літературу і 11 % осіб відповіли, що не зустрічали подібної літератури.

На даному етапі дослідження нами було також розроблено «Анкету визначення ціннісного ставлення до самоосвітньої діяльності». Дана анкета містила питання закритого характеру, але з можливістю указати свій варіант відповіді.

Першим питанням було «Як Ви ставитесь до самоосвіти?», думки розділились таким чином: 78,9 % опитаних мають позитивне ставлення; 12,8 % респондентів вказали, що їм важко відповісти; 7,2 % осіб зазначили, що їм байдуже; і лише 1,1 % опитаних відмітили негативне ставлення до самоосвіти.

У межах даного анкетування нас цікавило: яку цінність самоосвіти студенти визначають для суспільства і для себе. Відповіді були наступними: «підвищує рівень знань і кваліфікацію» вважають 26 % опитаних; «розширює загальний кругозір» – 21,3 % опитаних; «надає впевненість у навчанні, у роботі» – 20,4 % осіб; «підвищує вимогливість до себе та інших людей» – 18,8 % респондентів; «сприяє розвитку особистості» – 14,5 % опитаних.

Для визначення ціннісного ставлення майбутніх викладачів економіки до самоосвіти важливо було дізнатися з яких причин вони займаються самоосвітою. 28,8 % опитаних відповіли, що хочуть бути всебічно розвиненою і високоосвіченою



людиною; 19,6 % осіб хочуть таким чином підвищити успішність у навчальній діяльності; 10,2 % опитаних вважають, що це вимога часу; 10,9 % таким чином хочуть розвинути власні здібності; 12,8 % респондентів відчувають недостатність наявних практичних умінь; 6,4 % опитаних наслідують приклад авторитетних осіб; 4,7 % респондентів вважають, що таким чином зможуть самоствердитися в групі (колективі); 4,5 % осіб звертаються до самоосвіти, тому що цікавляться окремою дисципліною, галуззю знань; 2,1 % опитаних здійснюють самоосвітню діяльність, бо цього вимагають викладачі, куратор, члени сім'ї, студентська група.

Завершальним питанням анкети на визначення ціннісного ставлення до самоосвіти було те, чи потрібно майбутньому викладачеві навчатися основам самоосвітньої діяльності? Відповіді студентів отримали наступні: 69 % опитаних вважають, що потрібно; 27,5 % осіб зазначили, що швидше так, ніж ні; 2 % опитаних вказали, що швидше ні, ніж так; 1,5 % респондентів вважають, що не потрібно.

Аналіз стану розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки ми починали з дослідження її структурних компонентів: мотиваційно-особистісного, регулятивно-вольового, когнітивно-інформаційного, організаційно-діяльнісного, рефлексивно-оцінного, описаних в підрозділі 1.3.

З цією метою ми використали стандартизовані психодіагностичні методики, а також модифіковані в авторській інтерпретації. При цьому необхідно враховувати, що методики повинні відповідати таким вимогам: мати експрес-характер – мінімальний час на проведення діагностичної інтерпретації отриманих результатів; мати наукову обґрунтованість та їх спрямованість на вимірювання значущих для самоосвітньої діяльності якостей; давати кількісну оцінку індивідуального рівня розвитку самоосвітньої компетентності.

З метою визначення стану сформованості *мотиваційно-особистісного компонента* майбутніх викладачів економіки ми досліджували особливості мотивів та потреб студентів щодо самоосвітньої та професійної діяльності, потреби в самовдосконаленні особистості, а також таких особистісних якостей: впевненість (переконання) щодо потенційної здатності організувати та здійснювати самостійну пізнавальну діяльність, впевненість у своїй спроможності, віра у можливості успішно

виконати завдання, очікування успіху, здатність оцінювати власну ефективність [31]. Важливим для нашого подальшого дослідження є аналіз підходів до формування особистісних якостей людини, які, за певних умов, можна екстраполювати на процес формування самоосвітньої компетентності як цілісного особистісного утворення.

Мотивація, як зазначає Є. Ільїн, в найбільш загальному розумінні, визначається як сукупність спонукальних факторів, що викликають активність особистості і зумовлюють спрямованість її діяльності [87]. Саме мотивація є тією життєво важливою ланкою, завдяки якій виникає зв'язок між знанням та діяльністю, між думкою і дією, між здатністю та виконанням. Мотивами до самоосвіти студентів є пізнавальні потреби, наукові та професійні інтереси, усвідомлення необхідності поповнювати знання. Сукупність пізнавальних мотивів, мотивів до самоосвіти, мотивів особистісного та професійного становлення складає мотивацію навчально-пізнавальної діяльності, яку відносять до функції самоуправління навчанням, в тому числі і самоосвітою. Оскільки мотиви до самоосвітньої діяльності формуються та розвиваються в процесі навчання, вважаємо за доцільне здійснити дослідження ієрархії реально діючих мотивів учіння студентів за допомогою модифікованої методики М. Алексеевої [109]. Дана методика дозволяє виявити домінуючі та підпорядковані мотиви, описати ієрархію восьми груп мотивів навчально-пізнавальної діяльності: 1) суспільні мотиви; 2) пізнавальні мотиви; 3) мотиви професійного саморозвитку; 4) мотиви особистісного становлення; 5) комунікативні мотиви; 6) мотиви самовиховання; 7) формальні мотиви; 8) утилітарні мотиви.

Метою нашого дослідження було виявлення домінуючих мотивів самоосвітньої діяльності студентів. За результатами опитування майбутніх викладачів економіки виявлено, що домінуючими мотивами учіння, які спонукають до самоосвіти і є найбільш значущими для даної вибірки були наступні: мотиви професійного саморозвитку (37,5 % осіб), мотиви особистісного становлення (36,3 % осіб), формальні мотиви (34,3 % осіб), утилітарні мотиви (33,2 % осіб), пізнавальні мотиви (24,5 % опитаних). Встановлено також, що для всіх студентів загальної вибірки характерні декілька мотивів, що спонукають їх до самоосвітньої діяльності: пізнавальні мотиви, мотиви професійного саморозвитку, мотиви особистісного

становлення (27,6 % осіб); комунікативні мотиви, мотиви професійного саморозвитку, утилітарні мотиви (18,6 % осіб); суспільні мотиви, формальні мотиви (19,6 % осіб). Ці дані свідчать про те, що тільки третина студентів виявили домінуючі мотиви учіння, що спонукають до самоосвітньої діяльності, а саме: мотиви професійного саморозвитку, мотиви особистісного становлення. Результати опитування за даною методикою надали також важливу інформацію стосовно розвитку пізнавальних мотивів, а саме: тільки для 24,5 % опитаних притаманні пізнавальні мотиви у процесі навчання, що свідчить про їх недостатню сформованість. Як зауважує А. Маркова [168] формування мотивації вимагає тривалішого часу, ніж формування вмінь та навичок та створення відповідних умов.

Оцінювання стану сформованості мотиваційно-особистісного компонента СК здійснювали за мотиваційно-особистісним критерієм та його показниками, що відображують змістові характеристики цього компоненту: мотивація досягнення успіху в самоосвітній діяльності, пізнавальні потреби майбутнього викладача економіки, потреба в самовдосконаленні особистості, професійна спрямованість майбутнього викладача економіки, самоефективність особистості в самоосвітній та навчально-професійній діяльності.

Щоб визначити рівні мотивації досягнення успіху в самоосвітній діяльності, ми застосували опитувальник Т. Елерса «Мотивація досягнення успіху» [222, с. 415] (Додаток В). Були отримані такі дані:

21,7 % опитаних із загальної кількості вибірки виявили *високий рівень* мотивації досягнення успіху в самоосвітній діяльності (21-32 бали) – характеризує виражену спрямованість студентів на досягнення успіху в самоосвітній діяльності, високорозвинені вміння ставити перед собою освітні цілі, позитивне ставлення до пошуку фахової, наукової та навчальної інформації з різних джерел;

29,1 % респондентів – *середній рівень* (11-20 балів) – характеризує помірну спрямованість студентів на досягнення успіху в самоосвітній діяльності; вміння формулювати навчальні цілі; середній рівень інтернальності у сфері досягнень; інтерес до пошуку фахової, наукової та навчальної інформації з різних джерел проявляється інколи;

49,2 % респондентів – *низький рівень* (0-10 балів) – характеризує спрямованість особистості на уникнення невдач у самоосвітній діяльності; нездатність до самостійного формулювання навчальних цілей; відсутність інтересу до пошуку фахової, наукової та навчальної інформації з різних джерел.

Пізнавальні потреби майбутнього викладача економіки вивчали за допомогою модифікованої методики В. Юркевича «Пізнавальна потреба» [244, с. 223] (Додаток Г). Пізнавальні потреби студентів характеризує спрямованість майбутніх викладачів економіки на самостійне пізнання навчальної та наукової інформації. Про наявність такої потреби свідчить орієнтація людини на успішне виконання завдань, творчий підхід, ініціативність.

Аналіз отриманих даних виявив такі рівні прояву пізнавальної потреби: із 305 респондентів 17,4 % осіб виявили високий рівень прояву (25-30 балів); 33,1 % осіб – середній рівень (12-24 бали); 49,5 % осіб – низький рівень (6-11 балів). Причому серед студентів з високим рівнем пізнавальної потреби (48 осіб) мають високі показники навчальної успішності (75,7 % осіб), середні показники навчальної успішності (11,2 % осіб). Це свідчить про те, що високий рівень пізнавальних потреб у засвоєнні нової наукової та навчальної інформації виявлено в успішних студентів. Пізнавальні потреби студентів мають такі рівні прояву:

*Високий рівень* – студенти постійно виявляють інтерес до наукової, довідкової, монографічної літератури фахового спрямування. За власним бажанням здійснюють аналіз наукових статей з актуальних економічних, загальнопедагогічних питань, проводять порівняння, готують презентації, розробляють проекти, беруть участь в конкурсах творчих робіт з відповідної тематики з власної ініціативи.

*Середній рівень* – студенти періодично цікавляться економічною та психолого-педагогічною літературою, але опрацьовують її тільки тоді, коли вимагає викладач; аналіз наукових статей з актуальних економічних, загальнопедагогічних питань, повідомлення, презентації готують рідко.

*Низький рівень* – студенти не проявляють інтересу до літератури з економічних та психолого-педагогічних питань. При виконанні обов'язкових завдань користуються конспектами лекцій та підручником. Дуже рідко користуються додатковою

літературою. Реферати, повідомлення готують тільки за вимогами викладача.

Потребу в самовдосконаленні особистості визначали за допомогою методики Р. Д. Бабушкіна «Діагностика потреби у самовдосконаленні» [225] (Додаток Д). Самовдосконалення пов'язане з постійним зростанням вимог людини до себе, розгортанням її власного потенціалу, реалізацією власних можливостей через потребу в пізнанні, розробки програми самовдосконалення інтелектуально-пізнавальної сфери, мотиваційно-вольової сфери, вироблення особистих правил поведінки, вибір форм, засобів, методів і прийомів вирішення завдань в роботі над собою. Тест методики містить 30 питань, які визначали вираженість потреби у самовдосконаленні за шкалою: високий рівень (71–90 балів), середній рівень (62–70 балів); низький рівень (30–61 балів). За результатами опитування низький рівень вираженості потреби у самовдосконаленні виявили 35,8 % осіб середній рівень – 48,6 % осіб, високий рівень – 15,6 % осіб. Одержані результати свідчать, що потреба у самовдосконаленні студентської молоді не є достатньою. Охарактеризуємо рівні вираженості потреби в самовдосконаленні майбутніх викладачів економіки.

*Високий рівень* вираженості потреби у самовдосконаленні характеризується значною зацікавленістю та ініціативністю до розширення власного кругозору шляхом самоосвіти; прагненням до розвитку професійно-педагогічної майстерності; спрямованістю особистості на оптимізацію пізнавальних процесів, інтелектуальної, емоційно-вольової сфери; прагненням розвивати в собі ті якості та вміння, які сприяють ефективній самоосвітній діяльності.

*Середній рівень* – студенти періодично цікавляться інформацією щодо розвитку власного кругозору, але внутрішнє прагнення до розвитку професійно-педагогічної майстерності не підкріплюються зовнішніми діями; прагнення до розвитку та оптимізації пізнавальних процесів, інтелектуальної, емоційно-вольової сфери та особистісних якостей не є актуальною потребою, адже їх цілком задовольняє наявне положення.

*Низький рівень* проявляється у випадковості й ситуативності спонук та дій, спрямованих на розвиток кругозору; домінування пасивного спостереження та відсутність прагнення до розвитку власних психічних процесів, особистісних якостей;

ситуативність спонук до самопізнання; домінування репродуктивного характеру освіти.

Професійну спрямованість майбутнього викладача економіки, визначали за допомогою методики Т. Дубовицької «Рівень професійної спрямованості студентів (РПС) [69] (Додаток Е). Рівень професійної спрямованості є вагомим фактором, який впливає на наполегливість та успішність оволодіння професією, на пізнавальну активність студентів у процесі навчання, після закінчення ЗВО та влаштування на роботу. Самоосвіта відіграє дуже важливу роль в усвідомленні майбутнім фахівцем ролі і значення своєї професії та сприйнятті себе як педагога. Таким чином можна зробити висновок, що під впливом освіти й самоосвіти професійна спрямованість та її зміст змінюються разом з особистісним зростанням майбутніх викладачів економіки, змінюється мотивація навчання, задоволеність вибором професії, з'являються професійні плани, змінюється саме ставлення до педагогічної праці. У свою чергу розвиток професійної спрямованості, її якісно новий рівень призводить до подальшого особистісного і професійного росту й актуалізує потреби у самоосвітній діяльності.

Методика містить 20 питань-тверджень; за підрахунком позитивних відповідей респондентів визначили рівні РПС: високий рівень (14–18 балів) виявили 33,2 % осіб; середній рівень (5–13 балів) – 34,5 % осіб; низький рівень (0–4 бали) – 32,3 % осіб. Одержані результати свідчать про наявність професійних мотивів у значної кількості опитаних щодо вибору та оволодіння професією викладача економіки.

Охарактеризуємо рівні професійної спрямованості майбутнього викладача економіки.

*Високий рівень* РПС характеризується прагненням студентів до оволодіння професією педагога, їм подобається ця професія; вони хочуть в майбутньому працювати і надалі вдосконалюватися у професійній діяльності; постійно поповнювати знання з економічних та загальнопедагогічних питань, опрацьовувати нові надходження; вважають професію викладача економіки престижною та соціально значущою.

*Середній рівень* РПС характеризується позитивним ставленням до обраного фаху, але студенти не виключають можливість поєднувати майбутню професійну

діяльність викладача економіки з роботою в економічній сфері діяльності; цікавляться науковою та навчальною літературою з економічних та загальнопедагогічних питань за вимогами викладачів.

*Низький рівень* РПС свідчить про те, що студенти не вбачають нічого привабливого для себе у своїй майбутній професії, вона їм малоцікава; не проявляють інтересу до наукової та навчальної літератури з економічних та загальнопедагогічних питань.

Важливим для нашого подальшого дослідження є аналіз стану розвитку особистісних якостей студентів, які, за певних умов, можна екстраполювати на процес формування самоосвітньої компетентності як цілісного особистісного утворення.

Самоефективність особистості в самоосвітній діяльності досліджували за допомогою методики Р. Шварцера та М. Єрусалема «Шкала самоефективності» [279] (Додаток Ж). Поняття й концепцію самоефективності запропонував і обґрунтував відомий американський учений А. Бандура, один із авторів соціально-когнітивної теорії особистості. Вчений визначив самоефективність як інтегральну властивість особистості, як уміння оцінювати і усвідомлювати власні можливості та спрямовувати свої зусилля на досягнення цілі [276]. В контексті нашого дослідження самоефективність особистості – це впевненість у своїй спроможності успішно здійснювати пізнавальну діяльність; очікування успіху; самооцінка вибору способів самоосвітньої діяльності та зусиль, які їй доведеться докласти для подолання перешкод, наполегливість, з якою вона буде вирішувати завдання.

«Шкала самоефективності» складається з 10-ти тверджень, відповіді на які студентам пропонується співвіднести з ефективністю самоосвітньої діяльності та оцінити її в балах. За кількістю балів нами визначено такі рівні самоефективності особистості: 40–30 балів – високий рівень; 29–20 – середній рівень; менше 19 балів – низький рівень. За результатами опитування низький рівень самоефективності виявили 45,7 % осіб, середній рівень – 35,8 % осіб, високий рівень – 18,5 % осіб. Одержані результати свідчать, що майже половина опитаних виявили низький рівень власної самоефективності. А це означає, що вони не впевнені у своїй спроможності успішно здійснювати пізнавальну діяльність. Наведемо характеристику рівнів

самоефективності майбутніх викладачів економіки.

*Високий рівень* самоефективності особистості характеризується високою самооцінкою власних можливостей студентів у самоосвітній діяльності, переконанням та впевненістю в отриманні високих результатів як у навчальній, так і в самостійній пізнавальній діяльності.

*Середній рівень* самоефективності особистості характеризується середньою самооцінкою власних можливостей студентів у самоосвітній діяльності; проявляють обережність в прогнозуванні високих результатів як у навчальній, так і в самостійній пізнавальній діяльності.

*Низький рівень* самоефективності особистості характеризується низькою самооцінкою власних можливостей студентів у здійсненні самостійної пізнавальної діяльності; нездатність докладати зусилля у подоланні певних труднощів навіть у поточній навчальній діяльності

Результати дослідження мотиваційно-особистісної сфери респондентів за мотиваційно-особистісним критерієм подано у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

**Результати вимірювання вихідних рівнів сформованості мотиваційно-особистісного компонента загальної вибірки респондентів (305 осіб)**

Показники мотиваційно-особистісного критерію	Рівні	Всього (305 осіб)	
		К-ть	у %
Мотивація досягнення успіху в самоосвітній діяльності	Високий	66	21,7
	Середній	89	29,1
	Низький	150	49,2
Пізнавальні потреби майбутнього викладача економіки	Високий	53	17,4
	Середній	101	33,1
	Низький	151	49,5
Потреба в самовдосконаленні особистості	Високий	47	15,6
	Середній	148	48,6
	Низький	110	35,8
Професійна спрямованість майбутнього викладача економіки	Високий	71	23,2
	Середній	105	34,5
	Низький	129	42,3
Самоефективність особистості	Високий	56	18,5
	Середній	109	35,8
	Низький	140	45,7



Оцінювання стану сформованості регулятивно-вольового компонента самоосвітньої компетентності здійснювали за регулятивно-вольовим критерієм, показники якого відображують змістові характеристики цього компоненту: саморегуляція поведінки в самоосвітній діяльності; вольові якості особистості: сила волі, наполегливість; задоволеність самоосвітньою діяльністю, що відображує емоційно-оцінне ставлення до самоосвіти та умов її протікання.

Рівні саморегуляції самоосвітньою діяльністю визначали за допомогою методики В. Моросанової «Стильова саморегуляція поведінки» [178] (Додаток И). Опитувальник складається із 46 тверджень і працює як єдина шкала «Загальний рівень саморегуляції», що характеризує рівень сформованості індивідуальної системи саморегуляції усвідомленої активності особистості. Питання опитувальника входять до складу шести шкал, які виділяються у відповідності з основними процесами, також регуляторно-особистісними якостями: гнучкості, і самостійності. Шкала «Планування» характеризує рівень сформованості у студентів усвідомленого планування діяльності та здатність утримувати цілі; шкала «Моделювання» характеризує здатність усвідомлено враховувати систему зовнішніх та внутрішніх умов, важливих для досягнення конкретно поставлених цілей; шкала «Програмування» характеризує розробку способів і методів досягнення поставлених цілей; шкала «Оцінювання результатів» характеризує адекватність оцінки результатів своєї діяльності, їх відповідність цілям, критеріям; шкала «Гнучкість» відображає здатність перебудовувати систему саморегуляції при зміні внутрішніх чи зовнішніх умов діяльності; шкала «Самостійність» відображає розвиток регуляторної автономності; шкала «Загальний рівень саморегуляції» характеризує сформованість індивідуальної системи усвідомленої регуляції активності особистості.

Саморегуляція є одним з визначальних чинників успішної навчальної діяльності студентів. Особливого значення вона набуває у самоосвітній діяльності, у ситуації вибору та дефіциту часу, що часто зустрічається у процесі здобуття вищої освіти. Саморегуляція сприяє тому, що студент сам починає аналізувати умови, що склались, ставить перед собою конкретні освітні цілі,

вибирає засоби їх досягнення, контролює і корегує отримані результати.

Проаналізувавши отримані в результаті опитування дані за всіма шкалами, виявлено: найвищі показники респонденти отримали за шкалою «гнучкості» (6,2 – середній бал, 48,6 % осіб), що свідчить про достатній рівень сформованості здатності перебудовувати власну систему саморегуляції поведінки в залежності від зовнішніх та внутрішніх чинників, що сприяють мобілізації внутрішньої активності для досягнення поставлених цілей самоосвітньої діяльності. Середні показники за шкалою «самостійності» (5,5 – балів, 33,4 % осіб), свідчать про достатній рівень самостійності майбутніх викладачів економіки в самоосвітній діяльності незалежно від зовнішніх умов. Також середні показники виявлено за шкалою «планування» (5,2 балів – 38,7 % осіб), що свідчить про здатність студентів в цілому планувати самоосвітню діяльність, але уміння ставити перед собою сильні, адекватні самоосвітній потребі цілі, утримувати їх, прогнозувати результати самоосвітньої діяльності сформовані недостатньо. Низькі значення середніх показників виявлено за шкалами: «програмування» (2,5 балів – 49,7 % осіб), «оцінка результатів» (1,9 балів – 50,9 % осіб), «моделювання» (2,1 балів – 59,9 %). Ці показники свідчать про те, що майбутні викладачі економіки не володіють уміннями управління самоосвітньою діяльністю: раціонально та ефективно її програмувати та здійснювати самоосвітню діяльність, адекватно оцінювати її результати та вибудовувати індивідуальну самоосвітню стратегію відповідно з особистісними та професійними потребами. Результати опитування респондентів за всіма шкалами опитувальника та загального рівня саморегуляції самоосвітньою діяльністю подано в таблиці 2.3.

Охарактеризуємо загальні рівні саморегуляції поведінки в самоосвітній діяльності.

*Високий рівень* саморегуляції в самоосвітній діяльності характеризує самостійність студентів, які гнучко та адекватно реагують на зміни умов; усвідомленість в цілепокладанні та досягненні освітніх цілей; здатність компенсувати вплив індивідуально-психологічних особливостей, які перешкоджають досягненню цілей; здатність оцінювати результати діяльності та застосовувати нові способи

діяльності в нових умовах.

*Середній рівень* саморегуляції в самоосвітній діяльності характеризує студентів с посередніми показниками за шкалами «самостійності» та «планування», що характеризує достатній рівень самостійності та автономності у плануванні роботи, але низькі показники за шкалою «програмування» свідчать про те, що здатність студентів прогнозувати результати самоосвітньої діяльності сформовані недостатньо.

*Низький рівень* саморегуляції в самоосвітній діяльності характеризує студентів, нездатних в усвідомленому цілепокладанні та досягненні освітніх цілей; студенти не вміють застосовувати нові способи в самоосвітній діяльності в нових умовах; не володіють раціонально та ефективно планувати, програмувати та здійснювати самоосвітню діяльність.

Регулятивно-вольовий критерій має ще й інші показники, які характеризують вольові якості особистості: сила волі, наполегливість.

Воля характеризує досягнутий особистістю рівень свідомої саморегуляції поведінки особистості, також вважається регулятивним механізмом, що характеризується здатністю людини свідомо управляти собою та власною діяльністю, керуючись певними мотивами та цілями. Оцінку сили волі визначали за допомогою опитувальника «Самооцінка сили волі» М. Обозова [86] (Додаток К). Методика призначена для виявлення узагальненої характеристика прояву сили волі. За результатами опитування виявлено такі рівні прояву сили волі у майбутніх викладачів економіки стосовно організації та здійснення самоосвітньої діяльності:

*Високий рівень сили волі* у процесі самоосвітньої діяльності виявили 14,8 % респондентів: характеризується здатністю студента долати всі зовнішні і внутрішні перешкоди у досягненні намічених планів, вибору найбільш ефективних шляхів їх досягнення, здатність до планомірного здійснення дій; *середній рівень сили волі* виявили 31,7 % осіб: характеризується намаганням студента долати труднощі у здійсненні самоосвітньої діяльності, але при цьому не докладати багато зусиль до планомірного здійснення дій; *низький рівень сили волі* виявили 53,5 % осіб характеризується нездатністю та небажанням докладати

зусилля для виконання позааудиторних завдань, нездатністю мобілізувати власні потенційні можливості для цілеспрямованої самоосвітньої діяльності.

Наполегливість як вольову якість особистості визначали за допомогою опитувальника Є. Ільїна «Опитувальник для оцінки наполегливості» [93] (Додаток Л). Опитувальник містить 18 запитань. Максимальна кількість балів за сумою відповідей за ключем опитувальника становить 18 балів (визначає найвищий рівень наполегливості). Оскільки опитувальник не містить шкали рівнів прояву наполегливості, ми розробили трирівневу класифікацію прояву даної якості: 18–13 балів – високий рівень; 12–7 балів – середній рівень; 6–0 балів – низький рівень. *Високий рівень* наполегливості виявили 12,8 % осіб, що характеризується здатністю до стійких, активних, енергійних дій в організації та здійсненні самоосвітньої діяльності; результативності у подоланні перешкод, прагненням до успіху в самоосвіті. *Середній рівень* виявили 35,5 % респондентів, що характеризується здатністю спрямовувати вольові зусилля для організації та здійснення самоосвітньої діяльності в залежності від ситуації та складності завдань; при виникненні труднощів та перешкод інколи проявляють пасивність. *Низький рівень* наполегливості виявили 51,7 % респондентів: проявляється у неспроможності студентів спрямовувати вольові зусилля на організацію та здійснення самоосвітньої діяльності; студенти уникають від виконання складних завдань; при виникненні труднощів та перешкод завжди проявляють пасивність.

Результати вимірювання сформованості вольових якостей студентів в організації та здійснення самоосвітньої діяльності подано у таблиці 2.3.

Одним із регулятивних механізмів особистості у здійсненні самостійної пізнавальної діяльності є емоційно-оцінне ставлення особистості до самоосвіти та умов її протікання, показник якого – задоволеність студентів самоосвітньою діяльністю. Регулятивна функція пов'язана з наявністю емоційного переживання, що містить образ предмета задоволення потреби і своє упереджене ставлення до нього, що і спонукає людину до дії. Оцінку ступеню задоволеності студентів самоосвітньою діяльністю визначали за авторською анкетною (Додаток М). Анкета містила 20 питань-тверджень стосовно ставлення студентів до самоосвіти,

наскільки вони задоволені такими аспектами життєдіяльності навчального закладу, як: організаційно-технічними умовами навчання; інформаційно-методичним забезпеченням самоосвітньої діяльності; можливістю прояву й реалізації творчих здібностей та участі в розробці творчих групових та індивідуальних освітніх проєктів; відносин з викладачами тощо. За результатами опитування студентів отримано такі дані.

*Високий рівень* задоволеності виявили 18,5 % осіб: свідчить про те, що самоосвітня діяльність задовольняє потреби і бажання студентів. Такі студенти впевнені в собі і в майбутньому, легко ідуть на контакт з викладачами, їм подобається проявляти ініціативу та самостійність у навчанні, потенціал розвитку самоосвітніх умінь достатній.

*Середній рівень* задоволеності виявили 35,7 % осіб: – вказує на те, що досліджувані частково задоволені здійсненням самоосвітньої діяльності. Студенти зацікавлені в самоосвіті, але рівень їхніх домагань не достатньо сформований, потребують уваги та допомоги з боку викладачів у розвитку самоосвітніх умінь.

*Низький рівень* задоволеності (виявили 45,8 % осіб) – є відображенням негативного ставлення до здійснення самоосвітньої діяльності. Досліджувані не вважають даний вид занять корисним та ігнорують стимули викладачів, їм імпонує пасивне отримання готової інформації, аніж її самостійний пошук та опрацювання. Прагнення до розвитку самоосвітньої компетентності відсутнє.

Результати оцінювання вихідних рівнів розвитку показників регулятивно-вольового критерію СК респондентів подано у таблиці 2.3.

*Таблиця 2.3.*

**Результати вимірювання вихідних рівнів розвитку показників регулятивно-вольового критерію самоосвітньої компетентності загальної вибірки респондентів (305 осіб)**

Показники регулятивно-вольового критерію	Рівні	Всього 305 осіб	
		К-ть	у %
1	2	3	4
Шкала «Планування»	Високий	36	11,8
	Середній	118	38,7
	Низький	151	49,5

<i>Продовження таблиці 2.3.</i>			
1	2	3	4
Шкала «Моделювання»	Високий	24	7,9
	Середній	98	32,2
	Низький	183	59,9
Шкала «Програмування»	Високий	36	11,7
	Середній	117	38,6
	Низький	152	49,7
Шкала «Оцінювання результатів»	Високий	40	13,2
	Середній	109	35,9
	Низький	156	50,9
Шкала «Гнучкість»	Високий	30	9,7
	Середній	148	48,6
	Низький	127	41,7
Шкала «Самостійність»	Високий	50	16,3
	Середній	101	33,4
	Низький	154	50,3
Шкала «Загальний рівень саморегуляції»	Високий	26	8,6
	Середній	106	34,7
	Низький	173	56,7
Сила волі	Високий	45	14,8
	Середній	97	31,7
	Низький	163	53,5
Наполегливість	Високий	39	12,8
	Середній	108	35,5
	Низький	158	51,7
Задоволеність самоосвітньою діяльністю	Високий	56	18,5
	Середній	109	35,7
	Низький	140	45,8

Рівні сформованості когнітивно-інформаційного компонента самоосвітньої компетентності вимірювали на основі вирізнених показників за однойменним критерієм. Цей критерій включає рівні засвоєння науково-методичної, навчально-професійної інформації; знання студентами сутності СК, засобів, методів самоосвітньої діяльності, а також здібності до самоосвіти.

Оскільки засвоєння навчально-професійної, наукової інформації у процесі самоосвітньої діяльності трансформується в досвіді особистості, як знання, уміння, навички, то доцільно оцінювати результати досягнень студентів у цьому процесі за рівнями здобутих нових знань, умінь. В цьому плані ми спираємося на концепції рівнів засвоєння знань відомих вчених В. Беспалька [21] та І. Лернера [148]. Вчені виділяють наступні рівні засвоєння знань: сприйняття об'єкта,

осмислення його, запам'ятовування виділених властивостей і відносин у результаті багаторазового сприйняття і фіксації, активне відтворення сприйнятих і осмислених істотних властивостей і відносин, перетворення (включення щойно сприйнятого знання в структуру колишнього досвіду або його використання як засобу набуття нового знання).

Ми скористалися трирівневою системою засвоєння знань, яка включає такі рівні [222, с. 576]: 1) репродуктивний (відтворювальний, виконавський, алгоритмічний) рівень характеризує здатність студента формулювати визначення понять, законів, виконувати типові завдання в стандартних ситуаціях; 2) реконструктивний (пошуковий, евристичний) характеризує здатність студента застосовувати раніше засвоєні знання, прийоми дій в нетипових, нестандартних ситуаціях; 3) творчий (продуктивний, креативний) рівень характеризує здатність студента самостійно здійснювати синтез раніше засвоєних знань, генерувати нові уявлення, ідеї, переносити їх в нові ситуації.

З метою вимірювання рівнів засвоєння інформації майбутніх викладачів економіки були розроблені завдання, які включали питання репродуктивного, продуктивного та творчого характеру (Додаток Н). Вказані завдання дали можливість виявити рівні знань студентів з кола питань щодо структури, функцій, форм і методів самоосвіти; особистісних факторів, що впливають на ефективність цього процесу; психологічних механізмів впливу, саморегуляції та самоуправління у процесі самоосвітньої діяльності.

Для оцінки сформованості знань з питань самоосвіти майбутніх викладачів економіки ми застосували показники, що характеризують якість знань: повнота засвоєння знань, глибина, систематичність, системність, оперативність, гнучкість, узагальненість, конкретність, згорнутість-розгорнутість, усвідомленість і міцність знань (І. Лернер [148, с. 14-38]). Оцінювання засвоєння знань студентами з питань самоосвіти за кожним показником здійснювали за 10-ти бальною шкалою: «9–10 балів» відповідає високому рівню засвоєння знань, «7–8 балів» – середньому, «0–6 балів» – низькому. Після обробки емпіричних даних ми отримали інтегральні

показники рівня засвоєння інформації кожного студента. Приклад підрахунку інтегральних показників рівнів знань з питань самоосвіти подано в Додатку II.

Охарактеризуємо рівні засвоєння інформації майбутніх викладачів економіки.

Високий рівень (творчий, креативний) рівень засвоєння інформації (виявили 11,4 % осіб) характеризує студентів, які проявили повну самостійність у засвоєнні інформації та отриманні об'єктивно нових знань; самостійно планують і здійснюють пізнавальний пошук на основі проблемної ситуації, виділять проблему, конструюють гіпотези і перевіряють їх; відтворюють матеріал з елементами кодування. Студенти прогнозують і передбачають подальший хід явища, описують можливі наслідки, результати, що впливають з наявних даних; роблять свої власні пояснення з використанням високого ступеня узагальнення матеріалу; вміють розробляти нові способи діяльності та застосовувати їх до нетипової ситуації, володіють уміннями змінювати стратегії самостійної пізнавальної діяльності.

Середній рівень (реконструктивний, пошуковий, евристичний) рівень засвоєння інформації (виявили 29,3 % осіб) характеризує здатність студентів у засвоєнні інформації, самостійно, продуктивно відтворювати знання з елементами їх перетворення, застосовувати їх у видозміненій, але близькій до типової ситуації, однак виявляють при цьому деяку невпевненість. Студенти розуміють структуру цих знань, зв'язки між їх елементами; відтворюють процес здобування знань, але без допомоги ззовні не справляються.

Низький рівень (репродуктивний, виконавський, алгоритмічний) рівень засвоєння інформації (виявили 59,3 % осіб) характеризує здатність студентів самостійно відтворювати інформацію та застосовувати її у типовій ситуації; але при цьому студенти виявляють невпевненість у своїх діях. На основі фактів роблять висновки, намагаються зробити звіт про виконані дії. Водночас, найчастіше не вміють викласти свої знання компактно; погано розуміють зв'язки між тими чи іншими знаннями; мають низький рівень готовності відновити у пам'яті необхідні знання.

Результати опитування показали, що лише 11,4 % студентів загальної



вибірки виявили високий (творчий) рівень засвоєння інформації з питань самоосвіти; 59,3 % студентів володіють цими знаннями на низькому рівні. Позитивним є те, що переважна більшість студентів визнали необхідність розвитку знань та вмінь при засвоєнні інформації. Результати вимірювання рівнів засвоєння інформації подано у таблиці 2.4.

Когнітивно-інформаційний критерій включає знання щодо сутності самоосвітньої компетентності, засобів, методів самоосвітньої діяльності, а також здібності до самоосвіти. Ми скористалися методикою В. Андрєєва «Самооцінка здібності до самоосвіти та саморозвитку особистості» [202] (Додаток Р). Тест-анкета містить 21 питань, більшість яких спрямовані на виявлення у майбутніх викладачів економіки знань принципів, методів, правил самоосвіти, здібностей та прагнення до здійснення самоосвітньої діяльності. Результати опитування показали, що більшість респондентів виявили низький рівень здібностей до самоосвіти – 54,4 % осіб; 32,4 % осіб – середній рівень; 13,2 % осіб виявили високий рівень. Це свідчить про відсутність цінності знань, способів, методів та технологій самоосвіти, а також здібностей до її здійснення для більшості респондентів загальної вибірки.

Охарактеризуємо рівні здібностей студентів до самоосвіти.

*Високий рівень* характеризується творчим рівнем засвоєння знань щодо сутності самоосвіти, методів, правил, способів здійснення самоосвітньої діяльності; здатністю до використання інноваційних освітніх технологій, ІТ-технологій, засобів медіаосвіти.

*Середній рівень* характеризується реконструктивним, алгоритмічним рівнем засвоєння знань щодо сутності самоосвіти, методів, правил способів здійснення самоосвітньої діяльності; вміннями використовувати традиційні освітні технології.

*Низький рівень* характеризується репродуктивним, відтворювальним рівнем засвоєння знань щодо сутності, методів, правил, способів самоосвіти, у дійсненні самоосвітньої діяльності студенти виявляють невпевненість у своїх діях.

В таблиці 2.4 подано результати оцінювання рівнів засвоєння навчально-професійної, наукової інформації та рівнів знань щодо сутності самоосвітньої

компетентності, засобів, методів самоосвітньої діяльності.

Оцінювання стану сформованості організаційно-діяльнісного компонента самоосвітньої компетентності здійснювали за організаційно-діяльним критерієм, показники якого відображують змістові характеристики цього компоненту: самоорганізація особистості в самоосвітній діяльності; самоосвітні уміння.

Таблиця 2.4.

**Результати вимірювання вихідних рівнів показників самоосвітньої компетентності за когнітивно-інформаційним критерієм (305 осіб)**

Показник	Рівні	Всього (305 осіб)	
		К-ть	у %
Рівень засвоєння навчально-професійної, наукової інформації	Високий	35	11,4
	Середній	115	29,3
	Низький	180	59,3
Рівень знань щодо сутності самоосвітньої компетентності, засобів, методів самоосвітньої діяльності	Високий	40	13,2
	Середній	99	32,4
	Низький	166	54,4

Для визначення рівня самоорганізації особистості у самоосвітній діяльності ми застосували опитувальник О. Андроса [7] (в модифікації), який охоплює перелік питань стосовно раціональної організації діяльності у процесі навчання.

Самоорганізація – це здатність особистості до цілеспрямованої, активної праці, планування своєї діяльності та оцінки її результатів. Як зазначає Л. Хоружа, розвиток вміння самоорганізації у студентів забезпечує високий рівень їхньої мобільності, продуктивність навчально-пізнавальної діяльності та її результативність; допомагає швидше вирішувати завдання, долати труднощі, виявляти ініціативу; вміти висувати навчальні цілі та визначати серед них значущі [274]. Оскільки самоосвітня діяльність студента розвивається у процесі навчання, то вважаємо доцільним виявити рівні самоорганізації студентів у навчально-пізнавальній діяльності. Опитувальник містить 20 питань, які спрямовані на виявлення у майбутніх викладачів економіки вмінь та якостей: планування роботи на день, на тиждень, на місяць; старанність, добросовісність у навчанні; цілеспрямованість, впевненість у вірності виконання завдань; регулярність занять за планом; активність у пошуках інформації; наполегливість в подоланні перешкод;

компетентність у використанні часу на підготовку до занять, на виконання самостійної роботи; швидкість знаходження інформації; частота виступів на семінарах та практичних заняттях; задоволеність результатами учіння; ступінь розуміння навчального матеріалу; наявність «спадів», порушення плану; поєднання навчання з науково-дослідницькою роботою; взаєморозуміння з викладачами; самостійне структурування навчального матеріалу; визначення пріоритету навчальних цілей.

За сумою балів визначалися рівні самоорганізації: високий, середній, низький. Аналіз отриманих результатів за даною методикою свідчить про те, що 22,1 % осіб виявили високі показники самоорганізації у навчальній діяльності; 30,1 % осіб – середні показники; 47,8 % осіб – низькі показники. Причому, кількість студентів з високим рівнем самоорганізації розподілились за показниками навчальної успішності таким чином: 31,9% осіб мають високий показник навчальної успішності (13,8 % осіб від загальної кількості респондентів); 37,4 % – середній показник (14,7 % осіб із загальної вибірки); 22,7 % – низький показник (8 % осіб із загальної вибірки).

За результатами дослідження, спостереження за роботою студентів, бесід можемо охарактеризуємо рівні самоорганізації студентів у самоосвітній діяльності.

*Високий рівень* самоорганізації характеризується високою самодисципліною, організованістю, самостійністю, автономністю, регулярністю та систематичністю занять, високою продуктивністю в роботі; вмінням планувати час та раціонально його використовувати на самоосвіту; поєднанням навчання з науково-дослідницькою роботою; використання самостійно-пошукових методів навчання; спрямованість на процес та результати навчання; взаєморозуміння з викладачами; вмінням самостійно структурувати навчальний матеріал; вмінням визначати пріоритетні навчальні цілі.

*Середній рівень* притаманний студентам, які відзначаються дисциплінованістю, самостійністю, регулярністю занять, але вміння планувати час та раціонально його використовувати на самоосвіту не достатньо розвинені; студенти спрямовані на виконання завдань за вимогами викладачів; не завжди дотримуються виконання запланованої роботи.

*Низький рівень* притаманний студентам, для яких характерні: несистематичність у навчанні; наявність «спадів», «ривків» в роботі, особливо напередодні

екзаменаційної сесії; невміння планувати роботу та раціонально використовувати час; спрямованість на спілкування у процесі навчання.

Отримані дані та їх аналіз засвідчують, що майже половина опитаних студентів (47,8 %) мають низький рівень самоорганізації в самоосвітній діяльності.

Організаційно-діяльнісний компонент включає також самоосвітні вміння. В українському педагогічному словнику вміння визначається як здатність належно виконувати певні дії, засновані на доцільному використанні людиною набутих знань і навичок [54, с. 338]. Система умінь самоосвітньої діяльності студентів повинна забезпечувати процес отримання, осмислення, запам'ятовування і застосування інформації з фахових та загальногуманітарних дисциплін. Предметом самоосвітньої діяльності є інформаційні матеріали, які не тільки виходять за межі навчальних програм з дисциплін, але й необхідні для вивчення всіх дисциплін за програмами. Здійснення самосвітньої і навчально-пізнавальної діяльності потребує сформованості навчальних умінь для задоволення пізнавальних потреб студентів. Отже, вміння самоосвітньої діяльності у процесі підготовки майбутніх викладачів можна віднести до загальних навчальних умінь. Як вказує Т. Семакова, ці вміння мають властивість до широкого перенесення, їх міжпредметний характер надають їм якості узагальненості; а за змістом виконуваної діяльності вони є самоосвітніми вміннями [242]. До самоосвітніх умінь ми відносимо наступні:

*Організаційно-освітні вміння:* вміння визначати мету і завдання дослідження, планувати дослідження; вибирати найбільш ефективні методи і засоби дослідження, обирати необхідні заходи і дії для досягнення цілей в самоосвітній діяльності; перебудовувати свою діяльність у разі потреби, аналізувати і контролювати результати своєї діяльності з метою її поліпшення.

*Інформаційно-пізнавальні вміння:* вміння й навички роботи з текстом; вміння й навички користування книгою й бібліотекою; знання й вміння використання особливостей засобів медіаосвіти (ЗМО); вміння використання нових інформаційних технологій під час пошуку, кодування та передачі інформації.

*Інтелектуальні вміння:* вміння аналізувати, синтезувати, абстрагувати,

узагальнювати, порівнювати, структурувати і систематизувати інформацію; класифікувати, виділяти головне, застосовувати аналогію, робити індуктивні і дедуктивні висновки; встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, застосовувати знання і вміння в новій ситуації.

*Пошуково-дослідницькі уміння:* виявляти проблему, висувати гіпотезу; вирізняти різні підходи до вирішення проблеми і знаходити оптимальний спосіб її рішення.

*Комунікативні вміння:* вміння викладати свої думки, вести дискусію, відстоювати свої позиції; застосовувати прийоми співпраці у процесі самоосвітньої діяльності; виступати з повідомленням про результати дослідження.

*Прогностичні уміння:* уміння передбачати наслідки обраних рішень; здійснювати ретроспективний аналіз; уміння моделювати майбутнє в сфері самоосвіти; уміння планувати і оцінювати перспективність планів в самоосвіті.

Доречно, на нашу думку, з метою вимірювання рівнів розвитку самоосвітніх умінь майбутніх викладачів економіки використовувати підхід Н. Сидорчук щодо оцінки рівня сформованості самоосвітньої діяльності у студентів за наступними *індикаторами*: самостійність з оволодіння навичками навчальної праці при виконанні завдань репродуктивного, пошукового та творчого характеру; розвиток особистих розумових сил та здібностей (тренування пам'яті, уваги, спостережливості, розвитку мислення, робота над сприйманням інформації тощо); удосконалення навичок самоосвітньої діяльності; розвиток дослідницьких якостей, необхідних для успішного оволодіння педагогічною професією (виховання культури розумової праці, оволодіння навичками самостійної роботи для удосконалення самоосвітньої діяльності; формування пізнавальної активності [249, с. 220]. Н. Сидорчук пропонує виділяти три рівні сформованості самоосвітніх умінь студентів. Проаналізувавши їх, ми адаптували їх до умов нашого дослідження.

I рівень – репродуктивний (низький) – студенти практично не визначають стратегію і тактику запропонованого виду діяльності, тобто не вміють виділяти у логічній послідовності етапи роботи над матеріалом. Водночас фіксується

обмеженість у використанні дослідницьких форм, засобів, методів. Для них характерний репродуктивний тип мислення, що проявляється у копіюванні навчального матеріалу, який дається у посібниках. Студенти даної групи потребують додаткової роботи щодо озброєння їх самоосвітніми вміннями.

II рівень – конструктивний (середній) – студенти мають певні утруднення при визначенні перспективи виконання завдання і краще працюють на рівні середньої перспективи. Не завжди можуть виділити суттєве, головне у навчальному матеріалі. У процесі роботи ними частіше застосовуються методи аналізу, індукції. Разом з тим, не завжди витримана логіка побудови структури навчальної теми.

III рівень – модулюючий (високий) – студенти показують вміння визначати стратегію виконання завдань, здійснювати вибір необхідних засобів та методів його реалізації, застосовувати логічні прийоми мислення (порівняння, аналіз, синтез, аналогію та ін.) на творчому рівні, виділяти головне, суттєве у текстах навчальних та довідкових посібників, встановлювати суттєві зв'язки між явищами, об'єктами, що вивчаються за допомогою схем, таблиць, графічних символів [249].

Наявність умінь, як відомо, визначається тільки через аналіз результатів діяльності. Для вимірювання рівнів розвитку самоосвітніх умінь вважаємо доцільним використовувати метод експертної оцінки, сутність якого полягає у проведенні експертами інтуїтивно-логічного аналізу з кількісними судженнями та формальною обробкою результатів. З цією метою група експертів оцінювала рівні володіння студентами різними самоосвітніми вміннями за шкалою від 0 до 10, де «9–10 балів» відповідає високому рівню; «7–8 балів» – середньому, «0–6 балів» – низькому.

Після обробки емпіричних даних ми отримали інтегральні показники рівнів розвитку самоосвітніх умінь кожного студента. Приклад підрахунку інтегральних показників рівнів розвитку самоосвітніх умінь подано в Додатку П.

Результати вимірювання рівнів розвитку самоорганізації особистості в самоосвітній діяльності та самоосвітніх умінь студентів подано у таблиці 2.5.

Як показують подані результати дослідження стану розвитку самоорганізації в самоосвітній діяльності та самоосвітніх умінь майбутніх викладачів економіки, більша половина студентів виявили низький рівень їх сформованості. Однак,

Таблиця 2.5.

**Результати вимірювання рівнів розвитку самоорганізації в самоосвітній діяльності та самоосвітніх умінь респондентів (305 осіб)**

Показники	Рівні	Всього (305 осіб)	
		К-ть	у %
Самоорганізація в самоосвітній діяльності	Високий	67	22,1
	Середній	92	30,1
	Низький	146	47,8
Організаційно-освітні уміння	Високий	86	27,5
	Середній	90	29,6
	Низький	149	42,9
Інформаційно-пізнавальні уміння	Високий	56	18,5
	Середній	99	32,3
	Низький	150	49,2
Інтелектуальні уміння	Високий	60	19,4
	Середній	78	25,7
	Низький	167	54,9
Пошуково-дослідницькі уміння	Високий	45	14,7
	Середній	72	23,8
	Низький	188	61,5
Комунікативні вміння	Високий	87	28,5
	Середній	100	32,8
	Низький	118	38,7
Прогностичні уміння	Високий	65	21,6
	Середній	88	28,9
	Низький	152	49,5

рівні володіння окремими вміннями варіюють. Так, низький рівень володіння вміннями самоорганізації та самоосвітніми вміннями продемонстрували від 38,7 % до 61,5 % респондентів; середній – від 23,8 % до 32,8 % респондентів, високий – від 14,7 % до 27,5 % респондентів, (залежно від конкретного уміння, яке досліджувалося). Особливі труднощі у респондентів загальної вибірки виникають в таких самоосвітніх вміннях: уміння визначати мету і завдання дослідження, планувати дослідження; уміння вирізняти різні підходи до вирішення проблеми і знаходити оптимальний спосіб її рішення, уміння планувати і оцінювати перспективність планів в самоосвіті, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, застосовувати знання і вміння в новій ситуації.

Оцінювання стану сформованості рефлексивно-оцінного компоненту

самоосвітньої компетентності здійснювали за однойменним критерієм, показники якого відображують змістові характеристики цього компоненту: здатність до самоконтролю у процесі самоосвітньої діяльності, рефлексія власних досягнень в оволодінні інформацією.

Для оцінки здатності студентів до самоконтролю у процесі самоосвітньої діяльності ми застосували опитувальник Л. Журавської «Самоконтроль у навчанні», адаптувавши його до нашого дослідження [77] (Додаток С). За результатами опитування із 305 респондентів виявили: 12,5 % осіб – високий рівень самоконтролю, що характеризує здатність студентів постійно концентрувати увагу на правильності виконання самоосвітніх дій; оцінювати інформацію з точки зору її достовірності, точності, достатності для вирішення проблеми; характеризує ретельність, виваженість, обережність у прийнятті рішень, здатність визначати оптимальний темп роботи, здатність переключатися від одного типу роботи до іншого; 28,7 % – середній рівень, що характеризує достатні уміння студентів до самоконтролю, оцінювання, регулювання, коригування власної самоосвітньої діяльності; здатність до самоперевірки після закінчення роботи; достатню компетентність в управлінні часом та його контролі; спостерігається надмірна обережність і виваженість у виборі правильної відповіді та способів виконання завдань; 58,8 % – низький рівень, що характеризує нездатність студентів концентрувати увагу на правильності виконання самоосвітніх дій та оцінювати інформацію з точки зору її достовірності; нездатність до постійної самоперевірки як у процесі виконання завдань так і після закінчення роботи, що призводить до помилок та низької продуктивності у засвоєнні нової інформації.

Здатність до рефлексії власних досягнень в оволодінні інформацією визначали за допомогою методики А. Карпова «Рівень розвитку рефлексивності» [97] (Додаток Т). Рефлексивність у самоосвітній діяльності – це інтегральна властивість особистості, що забезпечує актуалізацію власного особистісного розвитку, усвідомлення та аналіз процесу засвоєння інформації, здатність до співвіднесення власних дій з конкретною ситуацією та їх



координацією у відповідності зі змінними умовами та власним психічним станом. За результатами опитування із 305 респондентів виявили: 10,2 % осіб – високий рівень розвитку рефлексивності, що характеризує здатність студентів об'єктивно усвідомлювати, оцінювати власні досягнення та недоліки в самоосвітній діяльності у засвоєнні інформації; брати на себе повну відповідальність за свої дії; схильність до самоаналізу в конкретних ситуаціях, в минулих, – з орієнтацією на майбутнє; 22,5 % осіб – середній рівень, що характеризує достатню сформованість умінь самоаналізу, при цьому є незначні труднощі з корекцією результатів самоосвітньої діяльності на основі самооцінки; студенти не схильні до аналізу перспективного планування самоосвітніх дій та їх ймовірнісних результатів; 67,3 % – низький рівень, що характеризує студентів, які рідко усвідомлюють та оцінюють власні досягнення у засвоєнні інформації; рідко проявлять схильність до самоаналізу в поточних, минулих навчальних ситуаціях; не схильні до аналізу щодо перспективного планування власних самоосвітніх дій та їх ймовірнісних результатів.

Як показують отримані результати дослідження стану розвитку самоконтролю та рефлексивності майбутніх викладачів економіки у самоосвітній діяльності, більша половина студентів виявили низький рівень їх сформованості. Це свідчить про їхню нездатність до постійної самоперевірки як у процесі засвоєння нової інформації, так і після закінчення роботи; невміння оцінювати хід і результати своєї пізнавальної діяльності, що призводить до помилок та низької продуктивності у засвоєнні нових знань. Результати оцінки здатності студентів до самоконтролю у процесі самоосвітньої діяльності та рефлексії власних досягнень в оволодінні інформацією подано в таблиці 2.6.

Таким чином, за результатами емпіричного дослідження та аналізу стану розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки за мотиваційно-особистісним, регулятивно-вольовим, когнітивно-інформаційним, організаційно-діяльнісним, рефлексивно-оцінним критеріями та їх показників ми визначили рівні сформованості кожного компонента зазначеної компетентності, які подані в Додатку У.

Таблиця 2.6.

**Результати вимірювання вихідних рівнів показників самоосвітньої компетентності респондентів за рефлексивно-оцінним критерієм (385 осіб)**

Показник	Рівні	Всього (305 осіб)	
		К-ть	у %
Здатність до самоконтролю у процесі самоосвітньої діяльності,	Високий	38	12,5
	Середній	88	28,7
	Низький	179	58,8
Здатність до рефлексії власних досягнень в оволодінні інформацією	Високий	31	10,2
	Середній	69	22,5
	Низький	205	67,3

Порівняння результатів констатувального експерименту свідчить, що за відсотковим розподілом респондентів різних груп загальної вибірки рівні сформованості окремих компонентів СК майже не відрізняються. Для підтвердження цієї гіпотези було проведено статистичну перевірку однорідності складу груп студентів різних ЗВО за допомогою статистичного  $\chi^2$  («хі-квадрат критерій») Пірсона за формулою [272]:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^k \frac{(n_i - m_i)^2}{m_i}, \quad (3.3)$$

де  $n_i$  та  $m_i$  – значення певних явищ у відсотках (наприклад, кількість респондентів у % до експерименту та після експерименту);  $k$  – кількість рівнів, ступенів, що порівнюються за результатами експерименту. Отримане значення критерію  $\chi^2$  порівнювалося з табличним значенням відповідно до заданого числа ступенів свободи, що дорівнює:  $k - 1$ , відповідно до прийнятого рівня статистичної достовірності (0,05). Для зручності ми розподілили усіх респондентів на дві групи, до кожної з яких увійшли студенти КНЕУ ім. В. Гетьмана та НПУ ім. М. П. Драгоманова. Група 1 налічувала 152 особи, а група 2 – 153 особи. Результати статистичної перевірки однорідності груп респондентів за вихідним рівнем розвитку СК представлено у Додатку Ф. Статистичні дані підтверджують: кількісні значення  $\chi^2_{\text{експ.}} < \chi^2_{\text{крит.}}$  при зіставленні вихідних рівнів розвитку самоосвітньої компетентності за усіма критеріями та інтегральним критерієм. А

це свідчить, що за відсотковим розподілом респондентів різних груп загальної вибірки (305 осіб) рівні сформованості комплексних показників усіх п'яти компонентів СК, а також загальних показників статистично не відрізняються.

Дані констатувального етапу педагогічного експерименту підтверджують, що у переважної більшості студентів рівень розвитку СК залишається невисоким. Дослідження показників мотиваційно-особистісного, регулятивно-вольового, когнітивно-інформаційного, організаційно-діяльнісного, рефлексивно-оцінного критеріїв компонентів СК майбутніх викладачів економіки показало, що рівень їх сформованості у респондентів можна охарактеризувати як низький у межах 33,5 % – 61,8 % розподілу респондентів в залежності від показника. Водночас, високий рівень сформованості показників має відсотковий розподіл в межах 8,5 % – 27,5 % респондентів залежно від показника. Такі результати констатувального експерименту свідчать про недостатність умов для формування самоосвітньої компетентності у вищих закладах освіти та невідповідність рівнів її розвитку у майбутніх викладачів економіки вимогам сьогодення до висококваліфікованих фахівців-педагогів вищої професійної освіти. Це обумовлює необхідність наукового обґрунтування організаційно-педагогічних умов, наукового обґрунтування моделі розвитку самоосвітньої компетентності студентів, розробки та впровадження в практику діяльності ЗВО спеціальної методики з формування самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки.

### **2.3. Психолого-педагогічні умови розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки**

Дослідження сутності проблеми розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки у процесі професійної підготовки, з урахуванням результатів констатувального етапу педагогічного експерименту, дало нам підґрунтя для формулювання психолого-педагогічних умов розвитку означеної компетентності.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови «умови» трактуються як «необхідні обставини, особливості реальної дійсності, які

уможливлюють здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяють чомусь» [42, с. 1295].

Педагог В. Полонський розглядає умову як сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх впливів на розвиток людини, її поведінку, виховання й навчання та формування особистості в цілому [213, с. 36]. В. Андреев [202], наполягав на думці, що закономірності педагогічного процесу, його ефективність залежить від умов, у яких він відбувається. *Педагогічні умови* являються необхідними й достатніми обставинами, від яких залежить ефективність навчально-виховного процесу [212].

Для вирішення проблеми розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки ми вважаємо за доцільне застосувати низку психолого-педагогічних умов. Критерієм ефективності та оптимальності при виборі педагогічних умов є кінцевий результат. Бажаним результатом нашого дослідження вважаємо зростання рівнів розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки.

На основі узагальнення аналізу визначень поняття «умова» і виходячи з власних міркувань, під *психолого-педагогічними умовами* ми розуміємо *сукупність об'єктивних і суб'єктивних чинників, які ефективно впливають на результат навчально-виховного процесу.*

Обґрунтування психолого-педагогічних умов ефективного розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки є одним із ключових моментів нашого дослідження, що лягає в основу підбору форм, методів та засобів організації процесу розвитку самоосвітньої компетентності при розробці методики розвитку зазначеного утворення. На нашу думку, до таких умов належать:

- *забезпечення мотивації студентів з оволодіння самоосвітньою компетентністю майбутніми викладачами економіки;*

- *активізація самоосвітньої діяльності майбутніх викладачів економіки засобами інноваційних технологій навчання;*

- *створення освітнього креативно-рефлексивного середовища у навчальному процесі.*

Розглянемо детальніше кожну з виокремлених нами психолого-педагогічних умов. Однією з важливих умов, яка є першочерговою в організації процесу розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки є **забезпечення мотивації студентів з оволодіння самоосвітньою компетентністю** задля цілеспрямованого формування у них потреби в самоосвіті та самовдосконаленні.

Для обґрунтування *першої психолого-педагогічної умови* ми детально проаналізували структурні елементи самоосвітньої діяльності.

У педагогічних дослідженнях С. Гончаренка [54], В. Козакова [108], О. Пометун [216] доведено, що компетентність є «діяльнісною характеристикою людини». Зважаючи на це, можемо зробити узагальнення: структурно компетентність має відображати відповідну діяльність. У нашому випадку, структура самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки має певним чином зіставлятися зі складовими самоосвітньої діяльності.

Джерелом активності особистості в процесі оволодіння певною формою діяльності є потреба. К. Платонов визначає потребу як «психічне явище відображення об'єктивної «нужди» організму в будь-чому... будучи внутрішньою причиною активності особистості, вона частіше і виразніше від інших психічних явищ буває мотивом дій і діяльності» [210, с. 186].

Мотив (від лат. *moveo* – штовхаю) – це спонукальна причина дій і вчинків [213, с. 294]. Суттєвим елементом спонукальної підструктури діяльності є мета – уявний результат, програма дій студента. Зазначимо, що важливим при цьому є цілепокладання як процес постановки суб'єктом завдань своєї діяльності.

У дослідженнях А. Леонтьєва [147], С. Рубінштейна [230], С. Шишова [282] та ін. наголошується на тісному зв'язку потреб і мотивів, який полягає в тому, що потреби реалізуються в поведінці та діяльності людини завдяки мотивам. Отже, мотиви особистості ґрунтуються на її потребах: тільки стаючи мотивом, потреба набуває своєї повної психологічної визначеності.

Так, І. Мося зазначає, що потреба студента (як нестача, необхідність) в самостійному оволодінні знаннями, зустрічаючись з об'єктом (навчальне

завдання), «опредмечується» ним і перетворюється в мотив [180, с. 10].

С. Гончаренко визначає мотив як спонукальну причину дій, вчинків людини, те що штовхає на дії, спрямовані на задоволення потреб [54, с. 47].

Поведінка людини спонукається не одним, а багатьма мотивами, з яких одні відіграють провідну роль, а інші підпорядковані їм. Сукупність мотивів діяльності утворює складну динамічну систему, і тут ми уже маємо справу з мотивацією.

Мотивація – це сукупність спонукальних факторів, які визначають активність особистості; до них відносяться мотиви, потреби, стимули, ситуативні фактори, які детермінують поведінку людини [221].

І. Родигіна [226] притримується думки, що позитивна мотивація є обов'язковою умовою досягнення успіху в процесі діяльності, незважаючи на те, яким рівнем розвитку розумових чи особистісних якостей володіє людина; дослідниця робить акцент на глибокій й активній зацікавленості особистості, у прагненні досягти мети своєї діяльності. Ми погоджуємось з цією думкою, адже саме вмотивоване навчання (як провідна діяльність студентів) є важливою умовою розвитку самоосвітньої компетентності викладачів економіки, оскільки сукупність потреб і мотивів, а також цілеспрямованість майбутнього фахівця визначають сенс його навчально-пізнавальної діяльності.

Досліджуючи проблему мотивації, О. Вербицький [43] виділяє дві групи мотивів у процесі навчання: *мотиви досягнення й пізнання*.

Ми вважаємо влучним розподіл мотивів навчальної діяльності за В. Петерсом [207]. Автор виділяє *внутрішні і зовнішні мотиви*. Перші закладені власне у навчальній діяльності та пов'язані зі змістом навчання. У студентів з'являється бажання здобувати нові знання, занурюватись у суть явищ, оволодівати новими видами діяльності. Сам процес навчання спонукає студента виявляти інтелектуальну активність, долати перешкоди у процесі розв'язання навчальних завдань. Зовнішні ж мотиви знаходять своє відображення у позанавчальній діяльності, до них можемо віднести соціальні мотиви: бажання зайняти певне місце в суспільстві, необхідність самореалізації; особистісні мотиви: бажання бути схваленим, бути переможцем; негативні мотиви: бажання уникнути негараздів, не

потрапити під осуд інших [207]. Варто зазначити, що розвиток внутрішніх мотивів відбувається шляхом переведення зовнішніх мотивів у внутрішні.

Для нашого дослідження важливими є розвиток мотивації учіння у майбутніх викладачів економіки, яка визначається як складна система спонукань, що зумовлює спрямування активності студента на отримання, збереження та перетворення нових знань, умінь та способів дій [72, с. 528].

У контексті процесу розвитку самоосвітньої компетентності, яка знаходиться у взаємозалежному зв'язку з професійною компетентністю (рівень розвитку першої прямим чином впливає на розвиток іншої), вбачаємо важливість формування професійної мотивації студентів. Професійні мотиви виявляються в: отриманні міцних професійних знань; практичних умінь та навичок здійснення професійної діяльності; інтересі до професії; прагненні до успішного виконання професійних завдань, орієнтації на досягнення професійних вершин; прагненні до самоствердження як спеціаліста. Саме наявність мотивації реалізуватися як професіонал свого фаху впливає на формування ціннісної основи професійної діяльності майбутнього викладача економіки.

Забезпечення мотиваційно-ціннісних орієнтацій щодо розвитку самоосвітньої компетентності, відбувається поетапно і вимагає достатньої кількості часу. Перехід від одного етапу до іншого є умовним і передбачає кількісні і якісні зміни. О. Акімова [2] описує наступні етапи формування даної орієнтації:

- *перший етап* передбачає формування потреб у самоосвіті;
- *другий етап* за рахунок оволодіння студентами технологіями і прийомами самоосвітньої діяльності супроводжується формуванням професійних мотивів і потребі у саморозвитку, задля опанування професійно-значущих знань та видів діяльності;
- на заключному - *третьому етапі* студенти відрізняються самостійністю як у навчальній, так і в практичній діяльності, у них формується особистісний досвід саморозвитку у професійній діяльності.

У результаті здійсненого аналізу наукової літератури можемо зробити висновок про те, що з метою забезпечення мотивації студентів з оволодіння

самоосвітньою компетентністю в процесі навчання в закладі вищої освіти, доцільними є наступні дії викладача:

- зосередження уваги на потребах студентів для формування правильної (внутрішньої) мотивації до здійснення самоосвітньої діяльності;
- застосування комплексу педагогічних методів забезпечення мотивації студентів;
- залучення майбутніх викладачів економіки до конкретних професійних дій та ситуацій, а також відповідний їх аналіз (для формування професійної мотивації);
- орієнтація на отримання студентами задоволення та позитивних емоцій в процесі їх професійної підготовки та заходів, спрямованих на розвиток самоосвітньої компетентності, що сприятиме подальшій мотивації до здійснення самоосвітньої діяльності;
- вплив викладача на цілепокладання студентів та їх прагнення до досягнення мети й успіху в діяльності, зокрема професійній;

Наше завдання полягало в тому, щоб організувати таку форму мисленнєвої діяльності майбутніх викладачів економіки, яка містить у собі усвідомлення й особистісне ставлення до реальних життєвих ситуацій і відображається у формуванні власного бачення себе в соціумі, професії, усвідомленні системи цінностей та поведінкових реакцій.

Як ми уже зрозуміли з аналізу досліджень, якщо потреба і мета співпадають, мова йде про виникнення діяльності: в іншому випадку виникає дія як результат стимулювання. На нашу думку, це дуже важливе положення, адже розвиток самоосвітньої компетентності має бути пов'язаний, насамперед, з включенням студента у самоосвітню діяльність, де джерелом його активності є пізнавальна потреба, а не потреба-стимул. Проте ми схильні до думки, що на перших, початкових етапах формування позитивної мотивації майбутніх викладачів економіки стосовно оволодіння самоосвітньою компетентністю, можна звертатися до застосовування педагогічного стимулювання як засобу залучення студентів до самоосвітньої діяльності.

Розвиток самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки є



складною проблемою, вирішення якої залежить від багатьох факторів, зокрема розвитку самостійності у прийнятті рішень, формування умінь самостійно пошуку та опрацювання нової інформації, умінь використовувати новітні інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) тощо. Тому, другою психолого-педагогічною умовою розвитку самоосвітньої компетентності є *активізація самоосвітньої діяльності майбутніх викладачів економіки засобами інноваційних технологій навчання*.

При обґрунтуванні даної психолого-педагогічної умови ми звернули увагу на те, що сьогодні традиційні форми організації навчальної роботи (лекції, семінари, практичні заняття, індивідуальна робота) недостатньо впливають на формування готовності до здійснення професійної діяльності, тим паче, розвиток самоосвітньої компетентності, тому, на нашу думку, використання засобів інноваційних технологій навчання сприятиме активізації навчально-пізнавальної самостійної діяльності майбутніх викладачів економіки.

Наукові основи педагогічної інноватики закладені у працях таких вчених, як: І. Бех [22], Л. Ващенко [41], І. Дичківська [64], О. Дубасенюк [67], М. Елькін [71], О. Пометун [214] та інших.

Інновації є предметом особливої діяльності людини, яка не задоволена традиційними умовами, методами, способами організації діяльності і прагне не лише новизни змісту реалізації своїх зусиль, а передусім якісно нових результатів [214]. М. Кларін зазначає, що «розглядаючи інноваційні моделі навчання в такий спосіб, ми звертаємося до нових дидактичних підходів, які формують нетрадиційне уявлення про організацію навчального процесу» [98, с. 55].

Інноваційний процес в освіті – це сукупність послідовних, цілеспрямованих дій, щодо оновлення та модифікації мети, змісту, організації, форм і методів навчання та виховання, адаптації навчального процесу до нових суспільних запитів.

Інноваційні педагогічні технології розглядаються І. Дичківською як «цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчальний процес від визначення його мети до очікуваних результатів» [64]. Сутність інноваційного навчання при цьому полягає в його

орієнтації на динамічні зміни в навколишньому світі; це навчальна та освітня діяльність, яка ґрунтується на розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально-адаптаційних можливостей особистості.

Впровадження інноваційних технологій в навчальний процес, обумовлюється тими ж причинами, що зумовлюють необхідність розвитку самоосвітньої компетентності, та викликане передусім зміною ставлення до процесу професійної підготовки фахівців. Усі форми і методи навчання з часом застарівають, а тому й потребують оновлення. В сучасних умовах уже неможливо озброїти спеціалістів знаннями, умінням й навичками здійснення професійної діяльності на все життя, а отже, одним із завдань вищої школи є підготовка майбутніх викладачів економіки, що будуть зацікавлені в з'ясуванні суті педагогічних, економічних та соціальних процесів, осмисленні ідей та концепцій і лише на основі цього здійснення пошуку потрібної інформації, її трактування та застосування в конкретних умовах, прояву творчості, ініціативності, наполегливості та самостійності в процесі здійснення професійної діяльності.

Перейдемо до опису інноваційних педагогічних технологій навчання, що сприятимуть активізації самоосвітньої діяльності майбутніх викладачів економіки.

*1. Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ).* Розглядаючи ІКТ, В. Шолохович [283, с. 97] визначає їх як спосіб реалізації конкретного складного процесу шляхом поділу його на систему послідовних взаємозалежних процедур і операцій з метою досягнення високої ефективності. Проте для безпосереднього здійснення майбутнім викладачем економіки такого процесу необхідно працювати над розвитком вмінь та навичок, що дозволять швидко знаходити потрібну інформацію, критично її оцінювати, використовувати та створювати нову інформацію, а також вміти обмінюватись нею.

Впровадженням інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес активно займалися такі дослідники, як С. Новіков [191], Є. Носенко [194], Є. Полат [192], О. Руденко-Моргун [231], Г. Селевко [240] та інші. На думку науковців, ІКТ уже не один рік використовуються поряд із традиційними методиками, а їх використання на заняттях дозволяє:

- 1) створювати методики, орієнтовані на розвиток творчого мислення студентів;
- 2) підсилити мотивацію навчання;
- 3) покращити аналітичні здібності студентів;
- 4) розвивати комунікативні здібності.

Впровадження ІКТ в процес професійної підготовки майбутніх викладачів економіки з метою активізації їх самоосвітньої діяльності пов'язаний із застосуванням наступних засобів навчання: збереження і перевірки знань, до яких належать електронні підручники і мультимедіа; електронні бібліотеки й архіви, глобальні та локальні освітні мережі; інформаційно-пошукові та інформаційно-довідкові, системи інтелектуального навчання, діагностичні системи тощо.

*2. Проектні технології.* Згідно обґрунтування К. Мелашенко, метод проектів – це педагогічна технологія, що передбачає певну сукупність навчально-пізнавальних прийомів, які дають змогу розв'язати ту чи іншу проблему в результаті самостійних дій учнів з обов'язковою презентацією цих результатів [171, с. 13]. Метод проектів ставить акцент на практичну діяльність студента, орієнтуючись на його особистий інтерес і практичну затребуваність отриманих знань у подальшому житті.

Слід зазначити, що робота над проектом передбачає «виконання певних дій, які виконуються на певному етапі проектної діяльності, зокрема, усвідомлення учнем чи студентом мети, оформлення задуму, розробку організаційного плану, роботу за планом, підбиття підсумків у вигляді письмового звіту» [205, с. 53]. М. Елькін описує такі етапи та перелік дій, на кожному з них. Так, наприклад, перший етап – дослідницький (спрямований на пошук проблемної галузі, обґрунтування проблеми, вибір оптимального варіанту рішення). На другому – технологічному етапі відбувається процес планування проектної діяльності, розробка відповідної документації, організація робочого місця, виконання технологічних операцій, самоконтроль діяльності. Третій – заключний етап дослідник пов'язує з процесом обробки даних, обґрунтування та корегування дослідження, і безпосереднім захистом проекту [71, с. 56].

Дослідники Н. Нікітіна, О. Железнякова, М. Петухов наполягають на

необхідності семи етапів організації роботи над проектом: пошук або формулювання проблеми; організація творчих груп для роботи над проектом; планування роботи над проектом; пошук і збирання інформації; аналіз інформації; оформлення і подання проекту; аналіз і оцінка результатів роботи над проектом [189, с. 250-252].

Проаналізовані вище етапи роботи над проектом та дії щодо виконання проектної роботи, на нашу думку, збігаються. Тому, реалізація проектної діяльності, яку ми застосовували з метою активізації самоосвітньої діяльності майбутніх викладачів економіки, передбачала:

– підготовчий етап: постановка проблеми; пошук шляхів розв'язання проблеми; планування діяльності та вибір шляхів реалізації проекту; збір і структуризація інформації;

– реалізація проекту: аналіз зібраної інформації; формулювання висновків; виготовлення і оформлення продукту;

– завершальний етап: вибір і підготовка форми презентації; презентація проекту; оцінка результатів, рефлексія.

Хотілося б зазначити, що викладач, який організовує проектну діяльність студентів виступає в різних ролях: розробника, координатора, експерта, консультанта. В основі методу проектів лежить формування пізнавальних навичок студентів, вміння культивувати власні знання, орієнтуючись в інформаційному просторі, виховання власного критичного і творчого розумового процесу, розвиток самостійності у прийнятті рішень.

*3. Інтерактивні технології.* Інтерактивне навчання за трактуванням О. Пометун [214, с. 7], розглядаємо як організацію вчителем за допомогою певної системи способів, прийомів та методів освітнього процесу, заснованого на: суб'єкт-суб'єктних стосунках педагога й учня (паритетності); багатосторонній комунікації; використанні зворотного зв'язку; постійній активності учня. Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається шляхом постійної, активної взаємодії всіх учнів [214, с. 13].

Теорія та практика інтерактивного навчання, впровадження інтерактивних

технологій широко та обґрунтовано представлена у численних наукових працях І. Луцик [159], Н. Побірченко [211], О. Пометун [214], Т. Сердюк [246] та ін.

Під методами інтерактивного навчання І. Луцик розуміє такі методи, які зумовлюють процес активної взаємодії суб'єкта навчання з навчальним середовищем з метою досягнення визначених дидактичних результатів [159].

У процесі розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки нами було використано методи активізації навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності майбутніх фахівців – метод роботи в парах, роботи в малих групах, ділової гри, аналізу конкретної проблемної ситуації, мозкового штурму, круглого столу, дискусії та ін. [215, с. 27].

Хочемо звернути увагу на основні переваги інтерактивних методів навчання в процесі активізації самоосвітньої діяльності майбутніх викладачів економіки: студенти набувають досвіду культури ведення дискусії; виробляють вміння приймати спільні рішення; вдосконалюють комунікативні навички, вміння спілкуватися, доповідати; підвищують рівень володіння головними мисленнєвими операціями – аналізу, синтезу, узагальнення, абстрагування.

*4. Технології проблемно-розвивального навчання.* У педагогічній теорії проблемно-розвивальне навчання трактується Н. Волковою як «...система регулятивних принципів діяльності, цілеспрямованості та проблемності, правил взаємодії викладача та студентів, вибір і вирішення способів та прийомів створення проблемних ситуацій і вирішування навчальних проблем» [45, с. 315].

Вперше систему методів проблемно-розвивального навчання схарактеризував М. Махмутов [170], який до системи методів проблемно-розвивального навчання відносив такі «загальні» способи навчання: 1. Монологічний (метод монологічного викладу); 2. Показовий (метод показового і розмірковувального викладу); 3. Діалогічний (метод діалогічного викладу); 4. Евристичний (метод евристичної бесіди); 5. Дослідницький (метод дослідницьких завдань); 6. Алгоритмічний (метод алгоритмічного припису); 7. Програмований (метод програмованих завдань).

Аналіз наведених методів проблемно-розвивального навчання свідчить, що вони відрізняються один від одного за характером навчально-пізнавальної діяльності,

яку здійснює студент. Водночас вони можуть бути поділеними на такі групи [170]: репродуктивні методи; перехідні методи; продуктивні методи. Так, обґрунтовані видатними вченими-дидактами І. Лернером і М. Скаткіним п'ять системних методів навчання (пояснювально-ілюстративний, або інформаційно-рецептивний; репродуктивний; проблемний виклад; частково пошуковий, або евристичний; дослідницький [63, с. 193-214]) відображають послідовність засвоєння знань (і оволодіння способами діяльності) – від усвідомленого сприймання інформації і її запам'ятовування до застосування знань за зразком чи в подібній ситуації, і далі – до творчого застосування знань (у новій, раніше не відомій і незнайомій учневі ситуації).

На відміну від репродуктивного характеру традиційного навчання, технології проблемно-розвивального навчання мають активно-пошуковий, продуктивний характер, і впливають на всі компоненти самоосвітньої компетентності [96].

Варто вказати, що до основних організаційних форм, при застосуванні яких реалізуються методи репродуктивного навчання при підготовці майбутніх викладачів економіки, відносимо: пояснювально-ілюстративну лекцію (може бути і лекція інформаційного повідомлення, і лекція-пояснення); ознайомче практичне заняття; ознайомчі лабораторні роботи; самостійна робота (тренувальна); класичний семінар (семінар з виступами студентів).

Перехідні методи навчання реалізуються відповідно у таких формах: проблемна лекція; самостійна робота (реконструктивна); семінар-дискусія (диспут, круглий стіл, мозковий штурм тощо); лабораторне чи практичне заняття з елементами дослідження (частково пошукові практичні чи лабораторні заняття); ігрове заняття з аналізу ситуацій.

Хотілося б зауважити, що дослідницький метод забезпечує творчий рівень навчально-пізнавальної активності майбутніх викладачів економіки при проведенні дослідних практичних робіт, навчальних ділових ігор, при виконанні студентами творчих самостійних завдань, написанні курсових робіт, розробки планів-конспектів занять тощо.

Головною умовою застосування технологій проблемно-розвивального навчання як засобу активізації самоосвітньої діяльності майбутніх викладачів економіки

вважаємо систематичний підхід до процесу їх реалізації, який застосовувався нами при вивченні студентами дисциплін професійного спрямування.

5. *Технологія коучингу.* Феномен коучингу полягає у його навчальних можливостях, а також у формуванні соціальної культури саморозвитку та самовдосконалення. Засновник школи трансформаційного коучингу П. Вріца вважає, що «коучинг – це мистецтво сприяти розвитку інших людей», при цьому ефективний коучинг допомагає реалізувати потенціал людини [48]. Вітчизняна дослідниця С. Романова, визначає коучинг як вид взаємостосунків між викладачем і студентами, коли викладач ефективно організовує процес пошуку студентами кращих відповідей на питання, що їх цікавлять, допомагає студентам розвиватися, закріплювати нові навички і досягати високих результатів у своїй майбутній професії [228, с. 83].

Одним із сучасних видів коучингу є освітній коучинг («edu-coaching»), який застосовується в освіті дорослих зарубіжжя, неформальному навчанні, на курсах підвищення кваліфікації, професійної перепідготовки, навчанні на підприємствах тощо. В основі коуч-підходу в освіті є вміння викладача формулювати важливі потужні запитання, які сприятимуть визначенню потреб і сподівань студентів, стимулюють мислення, змушують мобілізувати попередні знання і досвід, розкрити потенціал та спонукати до активізації пошукової діяльності. Такі потужні запитання допомагають проаналізувати проблему всебічно, розвивають інтерес до вивчення теми, стимулюють потребу в отриманні відповідей, заохочують до обґрунтування власної позиції. Ми вбачаємо потужну силу техніки коучингу (методу запитань), для визначення потреб, сподівань і готовності майбутніх викладачів економіки до розвитку власної самоосвітньої компетентності. Наведемо приклади таких питань: – Якими знаннями і вміннями ви би хотіли оволодіти у процесі навчання? Якими вже володієте? Де отримали ці знання/вміння? – Що для вас означає «краще»? Як і за якими критеріями можна оцінити «краще»? – Чи ви знаєте когось, хто вже володіє схожими знаннями і вміннями? Чим вони займаються і як виконують свою роботу? Що з цього хотіли би ви робити краще, так само? Які шляхи для покращення власних знань/умінь Ви будете використовувати? і т.д.

Для активізації самоосвітньої діяльності майбутніх викладачів економіки ми використовували не лише метод запитань в коучингу, а й традиційну для коучингу чотириступеневу модель GROW, розроблену Дж. Уітмором [269, с. 67], технологію «SMART», а також техніки арт-коучингу.

Варто зазначити, що коучинг сприяє [48]: зростанню самооцінки студента; розвитку прагнення до професійного росту; розумінню студентом основних завдань, поставлених перед ним, що надалі впливає на результативність його навчання; розвитку творчого підходу до вирішення поставлених завдань; прояву самостійності в пошуку власних рішень та баченні ситуації тощо.

*6. Технології розвитку критичного мислення.* Дана технологія формує навички роботи з навчальною інформацією в процесі її опрацювання (читання та конспектування). Критичне мислення – це один з видів інтелектуальної діяльності людини, який характеризується високим рівнем сприйняття, розуміння, узагальнення та запам'ятовування великих об'ємів інформації. У своїй праці «Психологія критичного мислення» Д. Халперн [272] дає таке визначення критичного мислення: «Використання таких когнітивних навичок і стратегій, які збільшують імовірність отримання бажаного результату. Відрізняється зваженістю, логічністю і цілеспрямованістю. Інше визначення – спрямоване мислення».

Структура даної технології струнка і логічна, так як її етапи відповідають закономірним етапам когнітивної діяльності особистості. У даній технології виділяють три основні етапи. Перший етап роботи називається стадія виклику – пробудження наявних знань, інтересу до отриманої інформації, актуалізація життєвого досвіду. Ця стадія характеризується виникненням у студента власних цілей і мотиви для вивчення нового. Друга стадія – осмислення змісту (одержання нової інформації). Завдання стадії – допомогти студентам активно сприймати досліджуваний матеріал; співвіднести старі знання з новими. Третя – стадія рефлексії необхідна для того, щоб студенти самі змогли проаналізувати, чи вдалося їм досягти поставлених цілей і вирішити виниклі питання [81].

Цілі та завдання, які ставить дана технологія [79]:



1. Формування нового стилю мислення, для якого характерні відкритість, гнучкість, усвідомлення альтернативності прийнятих рішень.

2. Розвиток таких базових якостей особистості, як критичне мислення, комунікативність, креативність, мобільність, самостійність, відповідальність за власний вибір і результати своєї діяльності.

3. Розвиток аналітичного, критичного мислення (виділення причинно-наслідкових зв'язків; розгляд нових ідей та закріплення вже наявних знань; відкидання непотрібної, зайвої інформації; встановлення зв'язків та закономірностей; уникнення категоричності у твердженнях; руйнування помилкових стереотипів, що ведуть до неправильних висновків; вміння відрізнити факт, що завжди можна перевірити, від припущення і особистої думки; вміння робити акцент на головному тощо.

4. Формування культури роботи з інформацією, що включає в себе вміння орієнтуватися в джерелах інформації, розуміти прочитане, сортувати інформацію з точки зору її важливості, критично оцінювати нові знання, робити висновки і узагальнення.

5. Стимулювання самостійної пошукової творчої діяльності, запуск механізмів самоосвіти і самоорганізації.

В процесі розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки та активізації їх самоосвітньої діяльності ми використовували такі методи та прийоми розвитку критичного мислення студентів: прийоми «ІНСЕРТ», «Фішбоун», «Знаю – Хочу дізнатись – Дізнався»; метод ментальної карти та ін.

Отже, заходи спрямовані на активізацію самоосвітньої діяльності студентів засобами інноваційних технологій навчання, здійснюють позитивний вплив на розвиток продуктивного мислення, пізнавальної активності, ерудиції, інтуїції, готовності до динамічних змін, оперативності у прийнятті рішення, здатності до співробітництва з іншими людьми, самостійності та творчості, що значним чином відображається на зростанні рівня розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки.

Важливою третьою психолого-педагогічною умовою успішного розвитку

самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки є *створення освітнього креативно-рефлексивного середовища в навчальному процесі*.

У сучасній педагогіці усталеним є положення про те, що крім спадковості і виховання, значним чинником розвитку особистості є середовище. Для забезпечення сприятливих психолого-педагогічних умов впливу освітнього середовища на організацію самоосвіти майбутніх викладачів економіки, ми пропонуємо створення відповідного освітнього креативно-рефлексивного середовища.

Креативне освітнє середовище, на думку А. Морозова, це багатовимірна індивідуалізована цілісність, призначена для створення умов, які б сприяли особистісному зростанню та розвитку креативності особистості [177, с. 17]. К. Кречетніков розглядає креативність як інтегральну стійку характеристику, що визначає здібності особистості до творчості, прийняття нового, нестандартного творчого мислення, генерування великої кількості оригінальних і корисних ідей [120]. Провідною метою функціонування креативного освітнього середовища закладу вищої освіти є створення умов максимально сприятливих для самоактуалізації кожної особистості, підготовки культурних, моральних та висококваліфікованих фахівців, здатних самостійно та компетентно вирішувати завдання нового часу, швидко орієнтуватись в найскладніших ситуаціях, які б володіли творчим мисленням, активною життєвою позицією, навичками самоосвіти, самовиховання та самоаналізу [177].

На нашу думку, креативне освітнє середовище слід розглядати як успішну умову для розвитку креативності майбутніх викладачів економіки. У креативному освітньому процесі домінуючою має бути діяльність студента, спрямована на самостійне розширення предметного ядра знань та на самостійну пошукову, дослідницьку-пізнавальну діяльність, що є провідною в процесі розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки.

Для створення креативного середовища в процесі розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки ми застосовували такі методи та прийоми навчання: кейс-метод, метод «мозкового штурму», прийом «якби...», метод морфологічного аналізу [63; 96; 120].

Основне завдання кейс-методу полягало у формуванні знань при розгляді конкретної ситуації (кейса) професійного спрямування, груповому аналізу проблеми і самостійному прийнятті студентами рішень.

Метод «мозкового штурму» виористовувався для збирання якомога більшої кількості ідей в результаті звільнення учасників обговорення від інерції мислення і стереотипів. Для більш інтенсивної генерації ідей у ході штурму можна застосовувати певні прийоми, наприклад, «інверсія» (зроби навпаки), «аналогія» (зроби так, як було зроблено для іншого рішення), «фантазія» (зроби дещо фантастичне). Прийом «якби ...» пропонувався студентам з метою опису того, що відбудеться, якщо у світі (державі, навчальному закладі) щось зміниться, наприклад, в Україні відбудеться збільшення надходжень з бюджету, що йдуть на розвиток освіти. Майбутні викладачі економіки повинні продумати можливі зміни, які відбудуться у зв'язку з цим на кожному рівні освіти (дошкільній, початковій, середній та вищій). Виконання подібних завдань не тільки допогло студентам закріпити новий матеріал, але й сприяло розвитку їх здатності уявляти та краще розуміти певні явища та реалії.

Метод морфологічного аналізу іноді називають методом багатомірних матриць. Основною метою даного методу була розробка майбутніми викладачами економіки якоїсь нової педагогічної ідеї відповідно до запропонованої викладачем матриці. Матриця містить повний перелік ознак даної ідеї (характеристики, процеси, умови, критерії тощо). Таким чином, у процесі поєднання відомих та невідомих елементів, у студентів стимулювалось виникнення нових ідей, несподіваних та оригінальних рішень.

Креативні методи, які ми окреслили, були зорієнтовані на розвиток творчого мислення та креативності студентів, отримання задоволення від власних результатів навчання, створення майбутніми викладачами економіки власних професійних продуктів.

Також, звертаємо увагу на те, що останніми роками науковцями достатньо активно розглядається проблема створення рефлексивного освітнього середовища. Необхідність рефлексивного підходу пояснюється тим фактом, що лише усвідомлення суб'єктом особливостей своєї діяльності робить можливим

закріплення наявних позитивних результатів у формуванні самоосвітніх умінь та створює підґрунтя для їх корекції з метою підвищення рівня самоосвітньої компетентності. У процесі усвідомлення власної освітньої діяльності суб'єкт, що навчається, акцентує свою увагу не лише на отриманих знаннях, а й на структурі діяльності, в ході якої він їх отримав [275].

У дослідженні Т. Гури [59] узагальнюється трактування поняття рефлексивного середовища відповідно до його розуміння фахівцями як «системи умов розвитку особистості, що відкривають для неї можливість самодослідження та самокорекції соціально-психологічних та професійних ресурсів, основною функцією якої є сприяння виникненню потреби особистості у рефлексії – базового механізму саморозвитку».

Інтерес науковців до проблеми рефлексивного середовища є досить високим. Слід зазначити, що поняття «рефлексивне освітнє середовище» в науці є дослідженим недостатньо, однак оцінка його значущості для підготовки сучасних фахівців визначається однією із центральних проблем психолого-педагогічних досліджень. Зокрема, у визначенні А. Бізяєвої рефлексивне освітнє середовище розуміється як система умов розвитку особистості, що дає їй можливість здійснювати самодослідження та самокорекцію результатів діяльності [24].

Проаналізувавши вище зазначені поняття, ми дійшли висновку, що найбільш продуктивним для розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки буде креативно-рефлексивне середовище.

*Під «креативно-рефлексивним освітнім середовищем» ми розуміємо сукупність зовнішніх та внутрішніх умов, які забезпечують уявлення про себе як про особистість та професіонала, розвиток творчої особистості, що перебуває в постійних пошуках шляхів самовдосконалення, з можливістю вибору власних цілей, змісту та методів самоосвіти та саморозвитку.*

Креативно-рефлексивне середовище є підґрунтям для розвитку креативності та рефлексивності особистості майбутніх викладачів економіки, що стимулює пошук нового досвіду і сприяє самоактуалізації особистості в самоосвітній діяльності, в якій студенти є суб'єктами, що діють за своїми

внутрішніми законами без втручання ззовні.

З огляду на викладене, створення освітнього креативно-рефлексивного середовища в процесі розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки повинно передбачати усвідомлення студентами реального протікання самоосвітньої діяльності та аналіз її складових; організацію власної діяльності, що засновується на нестандартних методах виконання задач; зіставлення отриманих результатів з початковою метою; усвідомлення власних дій та самооцінку того, наскільки продуктивною є самоосвітня діяльність, самоконтроль процесу розвитку самоосвітньої компетентності та самокорекцію власної самоосвітньої діяльності.

Створення освітнього креативно-рефлексивного середовища в процесі розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки передбачає:

- організацію навчального процесу, у якому відносини між викладачем і студентами будуються на педагогічній взаємодії, співробітництві й співтворчості;
- забезпечення можливості студентів у генеруванні нових, інноваційних ідей без страху критики та покарання за помилку;
- стимуляцію пошуково-дослідницької активності студентів;
- реалізацію креативного підходу при поєднанні традиційних та інноваційних технологій у викладанні дисциплін;
- застосування особистісно-орієнтованого підходу у навчальному процесі;
- розвиток здатності аналізувати та оцінювати не тільки свій власний досвід, але і досягнення групи в цілому, що створює простір для особистісного та професійного саморозвитку.

Не менш важливою для створення креативно-рефлексивного середовища, є особистість викладача, здатного виходити за межі власного досвіду, бути відкритим новому досвіду; стимулювати розвиток критичного мислення, креативності, рефлексивності, творчої особистості студентів.

Отже, створення креативно-рефлексивного середовища як умови розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки, надає можливість студентам реалізувати творчі можливості в самоосвітній діяльності, передбачає

усвідомлення студентами реального протікання самоосвітньої діяльності та аналіз її складових; оцінку реальних цілей та відповідність засобів їх досягнення; зіставлення отриманих результатів з початковою метою; самоконтроль та самокорекцію власної поведінки.

#### **2.4. Структура та зміст моделі розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки**

З метою побудови моделі розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки вважаємо за доцільне розглянути сутність понять «модель» та «моделювання».

Словник іншомовних слів дає такі значення поняття «модель»: зразок, примірник, зменшене відтворення чого-небудь; схема для пояснення якогось явища або процесу [255, с. 552]. Про модель як проміжну ланку між висунутими теоретичними положеннями та їх перевіркою в реальному педагогічному процесі вказує С. Вітвицька [44, с. 31].

Під моделюванням розуміємо розгляд об'єктів, що досліджуються за допомогою моделі. Моделювання є методом наукового пізнання та його центральним методологічним засобом, суть якого полягає в заміщенні об'єкта спеціальною моделлю.

Іншими словами, процес моделювання як метод, засіб, форма наукового пошуку, створює можливість детального вивчення обраного об'єкта дослідження, дозволяє створити нову теорію, слугувати засобом її обґрунтування, перейти від емпіричного пізнання до теоретичного і навпаки, вибрати найбільш раціональну стратегію і тактику педагогічної діяльності. Залежно від того, наскільки вдало здійснено процес моделювання, залежать: інформативність побудованої моделі; зручність користування нею; висвітленість об'єкту; механізми управління навчальним процесом через вплив на окремі її компоненти.

Дослідження процесу розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки вважаємо за доцільне проводити за допомогою побудови моделі, яка дає змогу отримати всебічну характеристику явища, що

досліджується, сприяє осмисленню означених понять, дає можливість продемонструвати методологічні підходи, принципи, психолого-педагогічні умови, зміст, форми та методи навчання та етапи розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки, критерії та рівні софорованості даної компетентності, а також бажаний результат. Ми виходили з того, що модель – це схематичне зображення певного явища або процесу, а педагогічна модель – схематичне зображення педагогічного процесу.

У рамках нашого дослідження ми використовуємо метод моделювання як засіб наукового дослідження і розглядаємо модель розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки як штучно створений об'єкт, який в спрощеному, узагальненому, деякою мірою ідеалізованому вигляді відображує досліджуване явище (рис.2.1). Зазначена модель включає *методологічний, інформаційно-методичний, процесуально-технологічний і результативний-оцінний* блоки. Вона базується на визначенні мети та органічному взаємозв'язку етапів, кожен з яких сприяє досягненню поставленої мети. Мета полягає в зростанні рівнів розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки.

Результати аналізу теоретичних досліджень дають підстави стверджувати, що модель розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки повинна включати *системний, синергетичний, діяльнісний, особистісно-орієнтований* підходи, які є методологічною основою процесу розвитку досліджуваного феномену та входять до методологічного блоку вказаної моделі.

Висвітлення проблеми розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки актуалізує необхідність звернення до системного підходу, у контексті якого досліджуються структурні компоненти означеного феномена, закономірності управління ним та специфіка його інтеграції. *Системний підхід* створює можливість для вивчення самоосвітньої компетентності з позицій цілісності і взаємозумовленості її структурних та функціональних компонентів, зв'язків між окремими елементами системи, як складного, інтегративного утворення особистості, що включає в свою структуру мотиваційно-особистісний,

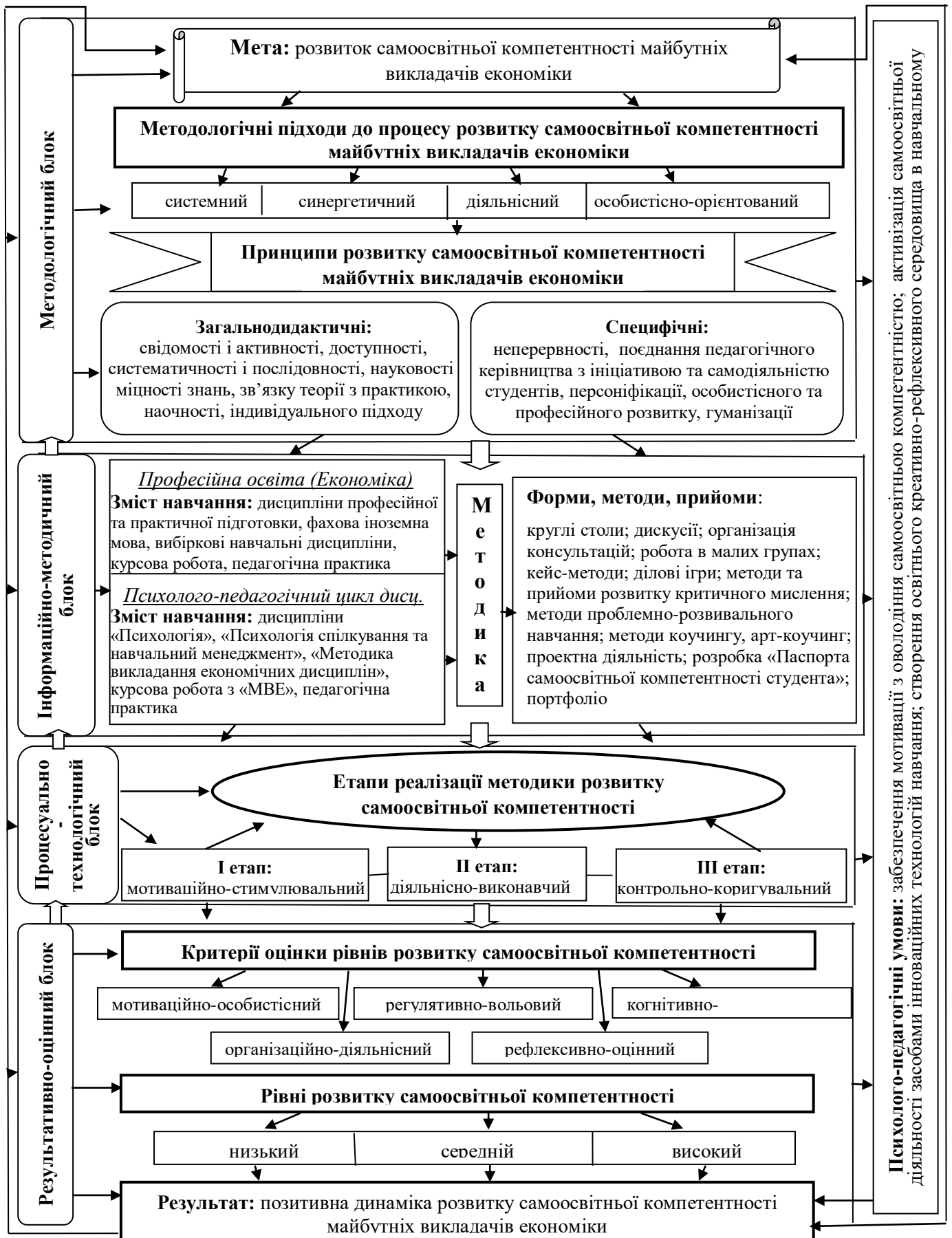


Рис.2.1. Модель розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки



регулятивно-вольовий, когнітивно-інформаційний, організаційно-діяльнісний та рефлексивно-оцінний компоненти.

Спираючись на наукові положення теорії функціональних систем П. Анохіна [8], ми розглядаємо структуру самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки як динамічну самоорганізуючу систему взаємопов'язаних елементів, які взаємоспівдіють і саморегулюються, системоутворювальним фактором якої є результат. Результатом даної системи є досягнення кожним студентом певного рівня розвитку самоосвітньої компетентності.

Застосування системного підходу передбачає створення єдиного методичного комплексу (методики розвитку самоосвітньої компетентності), що включає перелік методичних напрямів, технологій, методів, прийомів, форм і засобів розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки та дає можливість побудови структурно-функціональної моделі системи досліджуваного процесу. З огляду на це, впровадження системного підходу дає можливість виявити компоненти системи та відповідні зв'язки між ними; окреслити чинники впливу на систему розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки; оцінити значення системи розвитку означеної компетентності як невід'ємної складової професійної компетентності; дослідити процес управління системою; відслідкувати прогалини та мати змогу скоректувати намічене; впровадити одержані результати в практику. Крім того, залучення системного підходу передбачає, що відносно самостійні компоненти процесу розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки розглядаються не окремо, а в їх взаємозв'язку. Освітній процес реалізується через залучення системи аудиторного, позааудиторного та самостійного навчання, які забезпечать комплексність знань з дисциплін професійної підготовки та розвиток самоосвітніх умінь майбутніх викладачів економіки. Системний підхід відкриває можливість для більш повного обліку інформації, узагальнення досвіду, колективного обговорення, цілеспрямованого планомірного управління навчальною діяльністю студентів та процесу розвитку їх самоосвітньої компетентності.

Застосування системного підходу до розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки є доцільним у поєднанні з *синергетичним підходом*. За позицією вченого-педагога В. Сластьоніна [201, с. 55] принципи синергетики у системно-синергетичній концепції педагогіки можуть бути реалізовані як: нелінійний стиль мислення; постулювання хаосу як необхідного творчого процесу, що самоорганізується; «людиновимірність» еволюції, коли пізнання зовнішньої реальності у своєму розвитку буде все більше споріднюватися з пізнанням реальності внутрішньої.

Доцільність розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки на основі синергетики обумовлено, на нашу думку, тим, що не можна нав'язувати єдиного способу цього розвитку, розраховуючи тільки на управлінський процес (впливи освітнього середовища), а спиратися на синергетичний (саморегулюючий) процес. Оскільки суб'єктами процесу розвитку є студенти, то позитивні зміни в їхній мотиваційній, емоційно-вольовій, пізнавальній сфері та поведінці особистості у здійсненні самостійної пізнавальної діяльності повинні відбуватися зусиллями самих студентів шляхом інтеграції психологічних механізмів самоорганізації, саморегуляції, рефлексії, самоконтролю. Результатом такої інтеграції є синергетичний ефект, що безпосередньо впливає на результат самоосвітньої діяльності студентів. У смислового полі синергетики методичним підґрунтям забезпечення результативності цієї діяльності виступають ідеї про необхідність передбачення засобів підтримки студентів у стані інформаційної невизначеності (коли вони мають певні наукові проблеми), їх орієнтації на нові способи та засоби самоосвітньої діяльності. Синергетичний підхід полягає також у впливі на студента з метою його саморозкриття і самовдосконалення, самоактуалізації в процесі співпраці з викладачами та одногрупниками. Відмінними рисами цього підходу є цілісність, міждисциплінарність, відкритість процесу пізнання, що, в свою чергу впливає на позитивні зміни в мотиваційній, емоційно-вольовій, пізнавальній сфері та поведінці особистості, розвитку умінь самоорганізації, саморегуляції, саморефлексії та самоконтролю.

*Діяльнісний підхід* ґрунтується на визнанні діяльності підґрунтям, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості. Цей факт зумовлює необхідність реалізації в педагогічному дослідженні і практиці діяльнісного підходу. Діяльнісний підхід широко використовують у професійній педагогіці, він передбачає зв'язок змісту професійної освіти і навчання з професійно-трудовою діяльністю майбутніх фахівців. Прихильники даного підходу вважають, що діяльність є сутністю процесу навчання, що відтворює структуру діяльності. Це зумовлено тим, що засвоєння знань відбувається одночасно із опануванням способів дій [110, с. 46–58]. Відповідно до засад діяльнісного підходу, розвиток самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки повинен відбуватись у процесі спеціально організованої навчальної діяльності студентів. Цей підхід передбачає виконання циклу спеціально підібраних методів, прийомів, організаційних форм, що сприяють розвитку означеної компетентності. Під час організації цієї діяльності нами враховувались її складники, а саме мотиваційні, орієнтовні, виконавчі і контрольні дії.

Діяльнісний підхід лежить в основі будь якої діяльності, в тому числі самоосвітньої. Основне положення діяльнісного підходу – це створення необхідних умов для стимулювання позитивного потенціалу майбутніх викладачів економіки, постійного вдосконалення, відкритості до нового досвіду, нових знань, постійного розвитку, а головне – отримання задоволення від власного самовдосконалення, і праці, від розвитку професійнозначущих особистісних рис і здібностей, професійних знань і вмінь. Реалізація діяльнісного підходу до організації здійснення процесу розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки засновується на формуванні професійних, а також самоосвітніх умінь. До того ж вказаний методологічний підхід спрямовує практичну роботу щодо розвитку самоосвітньої компетентності в напрямі розвитку мотивації майбутніх фахівців, умінь усвідомлювати навчальні завдання та визначати способи їх розв'язання, здатностей до самоосвіти та самовиховання.

Розглянемо основні характеристики *особистісно-орієнтованого підходу*.

Такий підхід полягає у послідовному ставленні педагога до вихованця як до особистості, як до самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку і як до суб'єкта виховної взаємодії.

І. Якиманська зазначає, що в основі особистісно-орієнтованого підходу «лежить визнання індивідуальності, самоцінності кожної людини, її розвитку не як колективного об'єкту, але, перш за все, як індивіда, наділеного своїм неповторним суб'єктивним досвідом» [285].

Сутність особистісно-орієнтованого підходу до процесу розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки полягає в створенні сприятливого освітнього середовища для розвитку творчого потенціалу особистості, формування пізнавальних інтересів, потреб та мотивації до самоосвіти, прагнення до самовдосконалення кожного студента. Використання особистісно-орієнтованого передбачає врахування особистісних якостей, цільових настанов і професійних орієнтацій кожного майбутнього викладача економіки, що буде сприяти їх саморозвитку і самореалізації. Вказаний підхід передбачає розробку та впровадження в практику діяльності методів забезпечення мотивації, розвитку когнітивних, самостійно-пошукових та організаційних умінь, що забезпечуватиме розвиток самоосвітніх умінь в цілому як суб'єктно-значущих, а також їх рефлексію.

На нашу думку, в основі процесу розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки мають бути покладені такі *загальнодидактичні принципи* навчання як принцип наочності, принцип свідомості і активності, принцип доступності, принцип систематичності і послідовності, принцип науковості, принцип міцності знань, принцип зв'язку теорії з практикою, індивідуального підходу в умовах колективної роботи.

Зупинімось на короткій характеристиці вказаних принципів навчання. Так, принцип наочності передбачає формування уявлень про певні предмети, події та явища, а також опанування певними діями на основі чуттєвого сприйняття предметів, подій і явищ. Особливої важливості набуває використання зорового аналізатору, оскільки близько 80 % інформації про оточуючий світ людина отримує за допомогою зору. Використання ІКТ сприяє розвитку пізнавальних можливостей

студентів, що, в свою чергу, посилює активізацію самоосвітньої діяльності майбутніх викладачів економіки. Згідно принципу свідомості і активності діяльність майбутніх викладачів економіки з розвитку самоосвітньої компетентності повинна бути свідомою, активною і творчою, що може бути забезпечено підвищенням ступеню самостійності при виконанні завдань, збільшенням ролі творчих завдань та завдань проблемного характеру, які залучають студентів до напруженої розумової діяльності і сприяють більш глибокому усвідомленню навчального матеріалу. Відповідно до принципу доступності рівень складності змісту навчання, а також обрані методи та форми організації процесу розвитку самоосвітньої компетентності повинні враховувати та відповідати рівню знань, вмінь і можливостей студентів, тобто мати достатній рівень складності, але бути посильними. Принцип систематичності і послідовності передбачає логічну побудову змісту і процесу навчання, що дозволяє студентові створити систему взаємопов'язаних понять та оволодіти системою вмінь. Згідно принципу науковості зміст навчання повинен мати наукове підґрунтя і врахувати новітні досягнення науки. Форми та методи, які використовуються з метою розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки також повинні бути теоретично обґрунтовані та перевірені на практиці. Принцип міцності знань вимагає не лише ґрунтового вивчення матеріалу, а й здатності зберігати ці знання в пам'яті з метою відтворення або застосування на практиці, що має важливе значення при здійсненні самоосвітньої діяльності. Принцип зв'язку теорії з практикою передбачає верифікацію ефективності набутих знань та умінь шляхом застосування їх на практиці під час вирішення практичних завдань, типових для сфери діяльності майбутнього викладача економіки. Реалізація індивідуального підходу в умовах колективної роботи здійснюється шляхом застосування різних форм організації навчання та самостійної роботи студентів з урахуванням їх індивідуальних мотивів та можливостей [6].

Водночас специфіка нашого дослідження вимагає вирішення принципів, на яких ґрунтується процес розвитку самоосвітньої компетентності.

Теоретичний аналіз проблеми та результати дослідно-експериментальної

роботи дозволили виділити такі *специфічні принципи розвитку самоосвітньої компетентності* майбутніх викладачів економіки [132, с. 373]:

– *принцип неперервності* полягає в тому, що самоосвіта і самовиховання є багатограними процесами, які не можуть обмежуватися ні часовими, ні віковими межами; самовдосконалення людини здійснюється з часу народження і триває впродовж усього життя; соціальне і природне середовище, діяльність особистості так чи інакше впливають на формування певних якостей; процес самоосвіти – важливий чинник виховання як через зміст навчального матеріалу, так і через організацію діяльності; тільки неперервна самоосвітня діяльність студента під час навчання у ЗВО допомагає йому розвивати ключові компетентності до рівня, що забезпечує випускнику конкурентоспроможність на ринку праці;

– *принцип поєднання педагогічного керівництва з ініціативою та самодіяльністю студентів*. Цей принцип унормовує позицію, згідно якої учасники педагогічного процесу є рівноправними партнерами, враховують думку кожного, визнають право на її відмінність від власної. Нашим завданням було навчити студентів методам та прийомам організації самоосвітньої діяльності та прослідкувати за тим, як вони засвоїли цю інформацію та навчилися застосовувати на практиці. Під педагогічним керівництвом самоосвітньої діяльності майбутніх викладачів економіки розуміємо оптимальну організацію їх життєдіяльності, акцентування уваги на питаннях самоосвіти, саморозвитку, стимулювання самостійної навчально-пізнавальної діяльності в навчально-виховному процесі, що сприяє стимулюванню та мотивації здійснення самосвіти;

– *принцип персоніфікації*, який передбачає формування індивідуального стилю самоосвітньої діяльності майбутніх викладачів економіки, коли вони самостійно вибудовують свою власну освітню траєкторію. Відомо, що стиль виникає тоді, коли є свобода самовираження, а чітко регламентована діяльність не сприяє формуванню індивідуального стилю того, хто навчається. Тому оптимальне поєднання регламентованих і нерегламентованих самостійних дій студента є одним із шляхів формування його індивідуального стилю здійснення самоосвітньої діяльності;

– *принцип гуманізації* процесу розвитку самоосвітньої компетентності

майбутніх викладачів економіки передбачає реалізацію концепції, основою якої є побудова педагогічної системи на принципах гуманізму, забезпечення найсприятливіших умов для всебічного розвитку особистості, диференціацію та індивідуалізацію навчання й виховання на основі активізації творчого саморозвитку. До провідних напрямів реалізації цього принципу відносимо: формування відносин співробітництва між усіма учасниками педагогічного процесу; виховання морально-етичної культури взаємовідносин; формування у суб'єктів навчання емоційно-ціннісного досвіду розуміння людини; створення матеріально-технічних умов для нормального функціонування педагогічного процесу, що виховує гуманну особистість.

Модель розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки включає методику (описану в підрозділі 3.1), що охоплює три послідовні етапи: *мотиваційно-стимулювальний*, *діяльнісно-виконавчий* і *контрольно-коригувальний*. Зупинимось на характеристиці вказаних етапів.

Так, *мотиваційно-стимулювальний етап* методики забезпечує мотивацію навчально-пізнавальної діяльності майбутніх викладачів економіки у процесі розвитку самоосвітньої компетентності. Мотивація навчання з розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки була забезпечена професійно-орієнтованим змістом навчання, комплексом методів і прийомів мотивації та стимулювання, використанням інтерактивних методів навчання, створенням позитивної атмосфери на заняттях. Зокрема, цей етап спрямований на оволодіння студентами системою знань з проблем самоосвіти та процесу здійснення самоосвітньої діяльності.

Основні завдання щодо розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки на мотиваційно-змістовому етапі – освоєння студентами понятійно-термінологічного апарату сфери самоосвітньої діяльності та системи знань з проблеми самоосвіти; усвідомлення сутності самоосвітньої компетентності майбутнього викладача економіки; формування у студентів стійкої мотивації до розвитку власної самоосвітньої компетентності.

*Діяльнісно-виконавчий етап* методики розвитку вказаної компетентності

пов'язаний з систематичним розвитком пізнавальних можливостей майбутніх викладачів економіки (умінь здійснювати самоосвітню та навчальну діяльність) в контексті долучення їх до методів проблемно-розвивального навчання, інтерактивних технологій навчання, технологій арт-коучингу, проектної діяльності тощо.

Даний етап передбачає реалізацію таких завдань, як: закріплення майбутніми викладачами економіки знань з організації процесу самоосвіти; оволодіння загальноосвітніми та спеціальними предметними знаннями і вміннями, технологіями самоосвіти та інформаційно-аналітичного пошуку; стимулювання інтересу до пошуку професійної інформації; засвоєння прийомів самоконтролю та самоаналізу результатів пізнавально-пошукової діяльності; усвідомлення неефективних способів здійснення самоосвітньої діяльності. Слід зазначити, що на цьому етапі, як і на попередньому, також доцільно здійснювати цілеспрямований розвиток ціннісно-мотиваційної сфери студента.

Для вирішення поставлених завдань, при вивченні студентами профільних дисциплін, викладачам поряд з традиційними методами навчання (розповідь, пояснення, бесіда, самостійна робота), є доцільним застосовувати методи проблемно-розвивального навчання, метод проектів, ділові ігри, кейси, дискусію, самостійну роботу пошукового характеру з використанням інформаційно-комунікаційних технологій тощо. Також на діяльнісно-рефлексивному етапі необхідно активізувати рефлексивні механізми особистості; створювати умови для формування студентами власного комфортного ритму самоосвітньої діяльності, визначення власної самоосвітньої траєкторії, здійснення самоменеджменту.

*Контрольно-коригувальний* етап реалізації методики розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки передбачає, що в процесі спеціально відібраних видів діяльності, які виконують студенти, здійснюється контроль та корекція оволодіння складниками компонентів досліджуваного феномену.

Нами передбачено виконання таких завдань: орієнтація професійної підготовки майбутніх викладачів економіки на розвиток вмінь студентів управляти власними мотивами відповідно до запитів професійної діяльності;



стимулювання самостійно-оцінної діяльності студентів, здатності до самоконтролю та самоаналізу; підтримка ініціативи майбутніх викладачів економіки щодо організації власних самоосвітніх заходів; розвиток умінь планувати результат самоосвітніх дій, визначати шляхи покращення результатів процесу самоосвіти.

Для оцінки рівнів розвитку компонентів вказаної компетентності визначено відповідні критерії (*мотиваційно-особистісний, регулятивно-вольовий, когнітивно-інформаційний, організаційно-діяльнісний та рефлексивно-оцінний*), а також рівні розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки (*низький, середній, високий*), розкриті нами в підрозділі 2.1.

Впровадження методики розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки здійснюється на основі визначених нами психолого-педагогічних умов описаних в підрозділі 2.3. (*забезпечення мотивації студентів з оволодіння самоосвітньою компетентністю; активізація самоосвітньої діяльності майбутніх викладачів економіки засобами інноваційних технологій навчання; створення освітнього креативно-рефлексивного середовища в навчальному процесі*).

Отже, запропонована модель базується на визначенні мети та органічному взаємозв'язку етапів, кожен з яких сприяє досягненню поставленої мети; є методичним інструментарієм, що має забезпечити зростання рівнів розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів.

### **Висновки до другого розділу**

1. На основі розробленої структури самоосвітньої компетентності викладача економіки виділено однойменні критерії її оцінювання: мотиваційно-особистісний, регулятивно-вольовий, когнітивно-інформаційний, організаційно-діяльнісний, рефлексивно-оцінний. Визначено й схарактеризовано три рівні її розвитку: високий, середній, низький.

2. За результатами констатувального етапу педагогічного експерименту встановлено, що у переважній більшості студентів рівень розвитку самоосвітньої компетентності залишається невисоким. Дослідження показників мотиваційно-

особистісного, регулятивно-вольового, когнітивно-інформаційного, організаційно-діяльнісного, рефлексивно-оцінного критеріїв компонентів самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки показало, що рівень їх сформованості у респондентів можна охарактеризувати як низький у межах 33,5 %–61,8 % розподілу респондентів в залежності від показника. Водночас, високий рівень сформованості показників має відсотковий розподіл в межах 8,5 %–27,5 % респондентів залежно від показника, що свідчить про недостатність умов для розвитку самоосвітньої компетентності студентів у ЗВО та невідповідність рівнів її розвитку у майбутніх викладачів економіки вимогам сьогодення.

3. Виявлено психолого-педагогічні умови розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки: забезпечення мотивації студентів з оволодіння самоосвітньою компетентністю; активізація самоосвітньої діяльності майбутніх викладачів економіки засобами інноваційних технологій навчання; створення освітнього креативно-рефлексивного середовища у навчальному процесі.

4. Обґрунтовано та розроблено модель розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки, що включає: методологічний блок, інформаційно-методичний, блокпроцесуально-технологічний блок, результативно-оцінний блок та психолого-педагогічні умови, які реалізуються в процесі впровадження у навчання методики розвитку самоосвітньої компетентності.

Основні наукові результати розділу висвітлено в працях [31, 127; 131–133; 140].

### РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МОДЕЛІ РОЗВИТКУ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЕКОНОМІКИ

#### 3.1. Методика розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки

З метою розробки методики розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки вважаємо за необхідне з'ясувати сутність поняття «методика». У великому тлумачному словнику сучасної української мови вказане поняття визначається як сукупність взаємопов'язаних способів та прийомів доцільного проведення будь-якої роботи [42, с. 522]. У педагогічному контексті поняття «методика» означає сукупність методів, способів, прийомів для систематичного, послідовного, найбільш доцільного проведення будь-якої роботи [185, с. 122–123]. Отже, методику розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки розглядаємо як сукупність методів і прийомів, які спрямовані на оволодіння самоосвітньою компетентністю у найбільш доцільний спосіб.

Розроблена нами методика розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки ґрунтується на системному, синергетичному, діяльнісному і особистісно-орієнтованому підходах.

Реалізація методики здійснюється з урахуванням єдності психолого-педагогічних умов: *забезпечення мотивації з оволодіння самоосвітньою компетентністю; активізація самоосвітньої діяльності майбутніх викладачів економіки засобами інноваційних технологій навчання; створення освітнього креативно-рефлексивного середовища в навчальному процесі.*

Процес розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки носить поетапний характер і передбачає розвиток самоосвітніх навичок студентів протягом трьох етапів: *мотиваційно-стимулювального, діялісно-виконавчого і контроль-коригувального.* Кожен з цих етапів має певну мету та вирішує відповідні завдання. Це викликає необхідність детального розгляду особливостей впровадження методичного забезпечення та реалізації педагогічних

умов, що оптимізують процес розвитку вмінь, необхідних для організації самоосвітньої діяльності.

*Перший етап* включає постановку мети, активізацію мотиваційних структур та організацію навчально-освітнього середовища. В ході даного етапу також відбувається визначення послідовності процесу, розробка методичного та технологічного забезпечення, планування часу.

*Діяльнісно-виконавчий етап* передбачає реалізацію поставлених цілей, систематизацію використання прийомів, методів і форм організації роботи, а також аналіз (рефлексія) продуктивності виконуваної діяльності, як з боку педагогів, так, в особливості, і самих студентів.

Останній етап, *контрольно-коригувальний*, характеризується фіксуванням результатів через різні форми самооцінки, визначенням ефективності розроблених навчальних методів і коригуванням недоліків.

Основною метою першого, мотиваційно-стимулювального, етапу є розвиток вмінь студентів-майбутніх викладачів економіки усвідомлювати мотиви пізнавально-пошукової діяльності та розуміти необхідність підвищення власного рівня професійно-особистісного розвитку за допомогою процесу самоосвіти. На даному етапі формувалися складники компонентів самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки, а саме: проводилася діагностика рівня пізнавального потенціалу студентів; стимулювався інтерес до пошуку професійної інформації з метою формування вмінь засвоювати нові знання; відбувалася актуалізація знань щодо основних способів організації пізнавально-пошукової діяльності; засвоювалися прийоми самоаналізу та адекватної самооцінки результатів власної роботи і членів групи (на практичних заняттях). Це передбачало вирішення таких завдань:

- освоєння студентами поняттєво-термінологічного апарату сфери самоосвітньої діяльності та системи знань з проблеми самоосвіти;
- усвідомлення сутності самоосвітньої компетентності викладача економіки;
- розвиток навичок організації та планування самоосвітньої діяльності;
- формування у майбутніх спеціалістів стійкої мотивації до розвитку власної самоосвітньої компетентності.

З метою розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки (студентів ДВНЗ «КНЕУ ім. В. Гетьмана», спеціальності 015 «Професійна освіта (Економіка)» та студентів, що здобувають додаткову кваліфікацію «викладач економіки» в процесі вивчення психолого-педагогічного циклу дисциплін) нами було розроблено комплекс інформаційно-методичного забезпечення на мотиваційно-стимулювальному етапі, який представлено у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

**Методичне забезпечення мотиваційно-стимулювального етапу процесу розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки**

студенти спеціальності 015 «Професійна освіта (Економіка)»		студенти, що здобувають додаткову кваліфікацію «викладач економіки»	
Термін проведення	Форми організації роботи	Термін проведення	Форми організації роботи
III сем. (2016 р.)	вивчення вибіркової дисципліни «Основи самоосвіти»	I сем. (2016 р.)	вивчення дисципліни «Психологія»
III сем. (2016 р.)	проведення круглого столу «Роль самоосвіти у професійній діяльності викладача економіки»	I сем. (2016 р.)	проведення круглого столу «Роль самоосвіти у професійній діяльності викладача економіки»
III сем. (2016 р.)	забезпечення студентів «Пам'ятками організації процесу самоосвітньої діяльності МВЕ»	I сем. (2016 р.)	забезпечення студентів «Пам'ятками організації процесу самоосвітньої діяльності МВЕ»
III сем. (2016 р.)	диспут «Чому я віддаю перевагу: самостійній чи аудиторній роботі?»	I сем. (2016 р.)	диспут «Чому я віддаю перевагу: самостійній чи аудиторній роботі?»
III сем. (2016 р.)	організація індивідуально-консультативної роботи	I сем. (2016 р.)	організація індивідуально-консультативної роботи
III сем. (2016 р.)	складання студентами власного плану самоосвіти	I сем. (2016 р.)	складання студентами власного плану самоосвіти
III сем. (2016 р.)	проведення дебатів «Шляхи поліпшення моєї освітньої та самоосвітньої діяльності»	I сем. (2016 р.)	проведення дебатів «Шляхи поліпшення моєї освітньої та самоосвітньої діяльності»
III сем. (2016 р.)	міні-тренінг «Професійні вміння, які визначають успішність самоосвітньої діяльності»	I сем. (2016 р.)	міні-тренінг «Професійні вміння, які визначають успішність самоосвітньої діяльності»
III сем. (2016 р.) - ...	формування стійкої позитивної мотивації розвитку самоосвітньої компетентності	I сем. (2016 р.) - ...	формування стійкої позитивної мотивації розвитку самоосвітньої компетентності
III сем. (2016 р.)	методика постановки цілей «SMART»	I сем. (2016 р.)	методика постановки цілей «SMART»

Реалізація методики на першому, мотиваційно-стимулювальному етапі здійснювалась у процесі вивчення майбутніми викладачами економіки спеціальності 015 «Професійна освіта (Економіка)» дисципліни «Основи самоосвіти», що зіграла ключову роль у процесі підготовки студентів до роботи спрямованої на розвиток самоосвітньої компетентності. Дисципліна «Основи самоосвіти» включена до циклу вибіркових дисциплін та налічує 90 год / 3 кредити та включає: лекції – 16 годин, практичні заняття – 32 години, самостійна робота студентів – 33 години та 9 годин – індивідуальних занять, спрямованих на поглиблене вивчення теоретичної сторони самоосвітньої діяльності й формування чіткого розуміння її сутності, а також практичних умінь планувати, організовувати, виконувати та контролювати процес власної самоосвіти.

Студенти, що отримують додаткову кваліфікацію «викладач економіки» у процесі психолого-педагогічної підготовки, вивчали дисципліну «Психологія», що входить до переліку обов'язкових (циклу гуманітарної підготовки). Окреслити сутність самоосвіти, вдалось в межах теми «Особистість та її розвиток» (лекції – 2 години, практичні заняття – 4 години, індивідуальні заняття – 2 години), сутність та структуру самоосвітньої діяльності було розглянуто при вивченні теми «Основні види діяльності людини» (лекції – 2 години, практичні заняття – 2 години, індивідуальні заняття – 1 година).

На початку реалізації першого етапу методики, було організовано круглий стіл «Роль самоосвіти у професійній діяльності викладача економіки», для обговорення проблемних питань з теоретичних аспектів основ самоосвіти за участю студентів та викладачів. До кола проблемних питань для обговорення нами було включено такі: «Для чого нинішньому спеціалісту займатися самоосвітою?», «Які якості особистості впливають на ефективність самоосвітньої діяльності?», «Що на Вашу думку повинно входити до системи самоосвітніх умінь майбутнього викладача економіки?», «Що може виступати засобами самоосвітньої діяльності майбутнього викладача економіки?» та інші. У процесі роботи над цими питаннями студенти мали змогу продемонструвати рівень засвоєння понять, термінів, категорій з питань самоосвіти, а також детальніше

вивчити та глибше усвідомити сутність самоосвітньої компетентності. Обговорення виступів студентів дозволило розширити та закріпити набуті знання про самоосвіту та сутність самоосвітньої компетентності.

Одним із засобів формування навчально-пізнавальних (а в нашому випадку самоосвітніх) умінь є пам'ятки, інструктивні приписи, що допомагають студентам здійснювати розумові навчальні операції, які складаються з певних елементів. Нами було підготовлено пам'ятку для студентів «Організація самоосвітньої діяльності МВЕ» (Додаток Ц). Застосування пам'яток стало у нагоді для переходу від емпіричного до теоретичного рівня узагальнення знань.

Проведення диспуту на тему «Чому я віддаю перевагу: самостійній чи аудиторній роботі?» сприяло обміну думками студентів спеціальностей 015 «Професійна освіта (Економіка)» та студентів, економічних спеціальностей, що здобувають додаткову кваліфікацію «викладач економіки» та допомогло визначити переваги та недоліки форм організації навчального процесу в закладі вищої освіти. Майбутні викладачі економіки спробували сформулювати власні рекомендації щодо оптимального поєднання аудиторної та самостійної роботи, а також окреслити сутність самоосвітньої діяльності.

Для забезпечення ефективності практичних занять та виконання студентами завдань самостійної роботи на належному рівні було організовано індивідуально-консультативну роботу. Під час проведення даної форми організації позанавчальної роботи студентам надавались консультації з питань самоосвітньої діяльності, а також з питань, які виникали у них під час виконання самостійної роботи.

Наступним кроком у досягненні мети та вирішенні завдань першого етапу вищезгаданої методики майбутнім викладачам економіки було запропоновано розробити план самоосвіти на короткий термін, що здійснювалось на практичному занятті з дисципліни «Основи самоосвіти» на тему «Самопланування навчально-пізнавальної діяльності та самоосвіти» (для студентів спеціальності «Професійна освіта (Економіка)»); з дисципліни «Психологія» на тему «Особистість та її розвиток» (для студентів, що здобувають додаткову кваліфікацію «викладач економіки»). Завданням студентів було

змоделювати та проаналізувати у довільному порядку власний план заходів по здійсненню самоосвіти на місяць з допомогою методу морфологічного аналізу. Це дало змогу вирізнити навчальний матеріал, яким студенти володіють на низькому, середньому та високому рівнях, водночас вирізнявся і той навчальний матеріал, який не був засвоєний на попередніх заняттях на достатньому рівні та потребував відповідного доопрацювання. Аналіз планів передбачав:

- представлення студентами власного плану самоосвіти;
- вирізнення можливих труднощів в процесі його реалізації;
- детальний аналіз дій, які забезпечать подолання вказаних труднощів;
- порівняння планів та вибір оптимальних шляхів їх реалізації;
- зіставлення реальної мети, яку повинен був досягти майбутній викладач економіки при плануванні, з отриманими результатами даного експериментального планування.

Результатом цього етапу діяльності стало виокремлення двох груп студентів, залежно від того, наскільки подібними були їх уявлення та знання про самоосвіту. Перша з них включала майбутніх викладачів економіки, що здатні планувати власну самоосвітню діяльність, мають сформовану систему уявлень про засоби та шляхи реалізації планування, його контроль та підбиття підсумків виконаної роботи. До другої групи студентів відносяться ті, які мають поверхневі знання з основ самоосвітньої діяльності, мають певні труднощі в процесі планування та хибні уявлення щодо процесу здійснення самоосвітніх заходів.

Наступною формою роботи у процесі розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки стала організація дебатів «Шляхи поліпшення моєї освітньої та самоосвітньої діяльності», а також міні-тренінгу «Професійні вміння, які визначають успішність самоосвітньої діяльності», де студенти мали можливість окреслити напрямки діяльності щодо власної самоосвіти з урахуванням специфіки професійної діяльності, своїх уподобань та потенційних можливостей.

Що ж до формування стійкої мотивації до розвитку самоосвітньої компетентності у майбутніх викладачів економіки, ми дійшли висновку, що різні



види самоосвітньої діяльності студентів є підґрунтям розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки; мотиви самоосвіти формуються лише тоді, коли студенти розуміють цілі самоосвіти, усвідомлюють значення того, що вивчається; виявляють інтерес до пошуку нової інформації та результату засвоєння знань; усвідомлена мета досягається людиною активніше, швидше, а результат при цьому стає вищим і якіснішим.

Реалізація мотиваційно-стимулювального етапу, передбачає забезпечення мотивації студентів з оволодіння самоосвітньою компетентністю, що впливає на формування стійкої позитивної мотивації і реалізується в три етапи: початкова, підтримуюча та завершальна мотивація.

Успіх будь-якої справи завжди залежить від того, як вона розпочинається. Отже, на початковому етапі дуже важливо «захопити» аудиторію, викликати інтерес та мотивацію до удосконалення та розвитку самоосвітніх умінь. Тут доцільними стали такі методи, як комунікативна атака, доведення та переконування, сугестія (навіювання).

Комунікативна атака – це метод швидкого включення, мобілізації, зацікавлення аудиторії у процесі навчання, дія якого ґрунтується на активізації емоційної сфери студента – виклик подиву, захоплення через використання ефекту новизни, несподіваності. Прийоми комунікативної атаки: ефектна цитата; незвичайна дія; розповідь притчі; цікаве запитання; парадокс; особисте зацікавлення (досвід викладача в сфері самоосвіти); приклад, опис ситуації з власного життя викладача; театралізація.

Доведення та переконування – активізація вольових зусиль студентів через пояснення їм необхідності розвитку самоосвітніх умінь для життєдіяльності, особистого та професійного самовдосконалення. Тут ми скористались відповідними прийомами: посилення на негативні наслідки бездіяльності по відношенню до самоосвіти, позитивні наслідки саморозвитку, професійного самовдосконалення; використання індукції та дедукції; посилення на авторитети та авторитетні джерела в сфері самоосвіти; використання аналогій і порівнянь; підкреслення актуальності й практичності самоосвітнього процесу; прийом «так, але...» (прийняття думки

аудиторії із подальшим поверненням до думки викладача); прийом «бумеранга» – відповідь запитанням на запитання, аргументом на аргумент.

Сугестія (навіювання) – цей метод полягав в опосередкованому формуванні думки про необхідність самоосвітніх умінь через апеляцію до підсвідомості студентів. Навіювання досягається завдяки такими прийомами: періодичне повторення та наголошення на тому, що самоосвіта повинна займати одне з провідних місць у професійній та особистій сфері життєдіяльності людини; висування вимог до бажаної емоційної реакції слухачів («гадаю, ви погодитеся зі мною, що...»); інтонаційне підкреслення важливих моментів виступу.

На етапі *підтримувальної мотивації* здійснювалася підтримка зацікавленості й активності в процесі розвитку самоосвітньої компетентності тих, хто навчається, через постановку конкретних завдань. Це можливо, зокрема, завдяки таким методам, як додання перешкод і делегування.

Метод додання перешкод – зумовлює активізацію розумової діяльності студентів через створення спеціальних умов виконання завдань з розвитку самоосвітньої компетентності. Прийоми застосування цього методу були: організація диспуту «Чому я віддаю перевагу: самостійній чи аудиторній роботі?», дебатів «Шляхи поліпшення моєї освіти», міні-тренінгу «Професійні вміння, які визначають успішність самоосвітньої діяльності»; проведення зустрічей з провідними викладачами, представниками науки.

Метод делегування – залучення майбутніх викладачів економіки до будь-якого етапу управління процесом навчання. Потребує свідомості, відповідальності та зрілості студентів, здатності їх до самоорганізації. Прийомами реалізації цього методу були: особистісно-довірливе звернення до аудиторії; договір з аудиторією; звернення за порадою до аудиторії; спільне планування розвитку самоосвітньої компетентності (відбір змісту, форм та методів навчання, контролю); взаємоперевірка; взаєморецензування; взаємовикладання («метод змінних пар»); індивідуальний вибір завдань; самоперевірка; мікротовикладання (індивідуальне та в підгрупах); участь тих, хто навчається (майбутніх викладачів економіки), у створенні методичних посібників з планування та розвитку самоосвітньої компетентності.

На завершальному етапі мотиваційного циклу важливо було забезпечити мотиваційну готовність студентів до подальшого саморозвитку. Для цього доречним став метод закріплення позитивного враження.

Метод закріплення позитивного враження – спосіб мотивації й стимулювання подальшої самостійної роботи студентів, підтримки їхнього позитивного враження та бажання працювати над розвитком власної самоосвітньої компетентності. Був застосований нами на завершальному етапі мотиваційного циклу, але може бути ефективним на етапах початкової та підтримувальної мотивації. Прийоми, що використовувалися: узагальнення основних думок з приводу самоосвіти в житті успішної людини, підбиття підсумків; заклик до дії («запрошення» до подальшої роботи над розвитком означеної компетентності); комплімент слухачам, подяка; ефектна цитата (примушує замислитись про її зміст).

Також хочемо зауважити, що процес формування позитивної мотивації до здійснення самоосвітньої діяльності, має циклічний характер і прийоми, що використовувалися нами на мотиваційно-стимулювальному етапі були доречними та застосовувалися і на наступних етапах: діяльнісно-виконавчому та контрольнo-коригувальному, як засоби реалізації психолого-педагогічної умови забезпечення мотивації з оволодіння СК майбутніх викладачів економіки.

Завершенням мотиваційно-стимулювального етапу розвитку самоосвітньої компетентності стало ознайомлення студентів з методикою постановки цілей «SMART» [114], що передбачає узагальнення всієї інформації, позначення певних термінів досягнення результатів, оцінку і збір всіх ресурсів, які знадобляться на шляху до мети. Суть цієї методики полягала у відповідності цілей п'яти критеріям. Розшифровка аббревіатури «SMART» така: Specific – конкретність; Measurable – вимірність; Achievable – досяжність; Relevant – актуальність; Time bound – обмеженість у часі. Для того, щоб правильно поставити мету за системою SMART, студенти записували етапи її постановки у відповідності до кожного з критеріїв (та їх задоволення). Це допомагало повніше усвідомлювати і вникати в процес постановки вже на початкових його етапах, більш точно передбачати кінцевий

результат. Далі поступово створювалась концепція необхідного майбутнього результату (відносно кожного пункту системи). Спочатку в найдрібніших деталях описувався підсумковий результат, фіксувалося те, яким повинен бути кінець шляху (результат), визначалася межа, що знаменує досягнення мети. Наступний етап вимагав пошуку підтвердження реальності поставлених завдань. Потім визначалася необхідна кількість ресурсів або дій, які приведуть до бажаного результату. Весь проект потребував визначення терміну його завершення (орієнтовно визначався день, коли завдання буде виконано, результат буде досягнутий). Методика була використана для формулювання та постановки студентами освітніх цілей (на короткий термін – успішна здача екзамену; та на тривалий термін – отримання диплому), аби з часом, майбутні викладачі економіки змогли за аналогією використати дані уміння при постановці самоосвітніх цілей.

Результати реалізації першого етапу методики розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки впевнили в наступному:

- більшість студентів усвідомили значення вказаної компетентності в їхній майбутній професійній діяльності та необхідність оволодіння нею;

- більшість студентів познайомившись з сутністю самоосвітньої діяльності відмітили недостатню кількість власних знань з досліджуваного виду компетентності, а також умінь та навичок для успішного здійснення самоосвітньої діяльності.

Другий, *діяльнісно-виконавчий* етап має на меті оволодінням майбутніми викладачами економіки уміннями та навичками, які необхідні для здійснення ефективної самоосвітньої діяльності. Відповідно на цьому етапі реалізовувались наступні завдання:

- закріплення майбутніми викладачами економіки знань з організації процесу самоосвіти;

- оволодіння загальноосвітніми та спеціальними предметними знаннями і вміннями, технологіями професійної самоосвіти та інформаційно-аналітичного пошуку;

- стимулювання інтересу до пошуку професійної інформації;

- засвоєння прийомів самоконтролю та самоаналізу результатів

пізнавально-пошукової діяльності;

– усвідомлення неефективних способів здійснення самоосвітньої діяльності.

Методичне забезпечення діяльнісно-виконавчого етапу процесу розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки представлено у табл. 3.2.

Таблиця 3.2.

**Методичне забезпечення діяльнісно-виконавчого етапу процесу розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки**

студенти спеціальності 015 «Професійна освіта (Економіка)»		студенти, що здобувають додаткову кваліфікацію «викладач економіки»	
Термін проведення	Форми організації роботи	Термін проведення	Форми організації роботи
1	2	3	4
IV сем. (2017 р.)	круглі столи «Історичні передумови виникнення самоосвітньої компетентності», «Організація самоосвітньої діяльності в закордонних закладах вищої освіти»;	II сем. (2017 р.)	круглі столи «Історичні передумови виникнення самоосвітньої компетентності», «Організація самоосвітньої діяльності в закордонних закладах вищої освіти»;
IV сем. (2017 р.)	вивчення дисципліни «Економіка підприємств», «Маркетинг», «Методологія та дидактика професійної освіти» з застосуванням: - методики «Робота з дидактичним текстом»; - методу Д. Куна «ОЗ4П»; - методу ментальної карти; - прийому «ІНСЕРТ»; - прийом «Знаю – Хочу дізнатись – Дізнався»; - прийом «Бортовий журнал»; - прийом «Фішбоун»; - укладання глосарію фахової термінології;	III сем. (2017 р.)	вивчення дисципліни «Психологія спілкування та навчальний менеджмент» / дисципліни економічного (фахового) спрямування з застосуванням: - методики «Робота з дидактичним текстом»; - методу Д. Куна «ОЗ4П»; - методу ментальної карти; - прийому «ІНСЕРТ»; - прийом «Знаю – Хочу дізнатись – Дізнався»; - прийом «Бортовий журнал»; - прийом «Фішбоун»; - укладання глосарію фахової термінології;
IV сем. (2017 р.)	застосування навчального прийому «Робота з новинами»	III сем. (2017 р.)	застосування навчального прийому «Робота з новинами»
IV сем. (2017 р.)	використання чотириступеневої моделі GROW	III сем. (2017 р.)	використання чотириступеневої моделі GROW
V сем. (2017 р.)	вивчення дисципліни «Методика професійного навчання»	IV сем. (2018 р.)	вивчення дисципліни «Методика викладання економіки»

Продовження таблиці 3.2.

1	2	3	4
V сем. (2017 р.)	- кейси «Економіст чи педагог?», «Європейські орієнтири» та інші; - застосування методів «ПРЕС», «Квадрат Декарта» та «SWOT-АНАЛІЗ»; - завдання «Економічні переваги освіти»; - вправи «Інтерв'юер» та «Конфлікт викладача зі студентом/учнем».	IV сем. (2018 р.)	- кейси «Економіст чи педагог?», «Європейські орієнтири» та інші; - застосування методів «ПРЕС», «Квадрат Декарта» та «SWOT-АНАЛІЗ»; - завдання «Економічні переваги освіти»; - вправи «Інтерв'юер» та «Конфлікт викладача зі студентом/учнем».
V сем. (2017 р.)	вивчення п'яти тем з дисципліни «Методика професійного навчання» за допомогою організаційних форм, методів та засобів проблемно-розвивального навчання	IV сем. (2018 р.)	вивчення двох тем з дисципліни «Методика викладання економічних дисциплін» за допомогою засобів проблемно-розвивального навчання
V сем. (2017 р.)	- ведення записів в карті «Самостійної роботи» з дисципліни «Методика професійного навчання»; - використання методу «Шкалювання»	IV сем. (2018 р.)	- ведення записів в карті «Самостійної роботи» з дисципліни «Методика викладання економічних дисциплін»; - використання методу «Шкалювання»
V сем. (2017 р.)	участь у малих творчих групах з застосуванням інтерактивного методу «Навчаючи-вчусь»	IV сем. (2018 р.)	участь у малих творчих групах з застосуванням інтерактивного методу «Навчаючи-вчусь»
V сем. (2017 р.)	розвиток рефлексивних умінь	IV сем. (2018 р.)	розвиток рефлексивних умінь
VI сем. (2018 р.)	педагогічна практика	IV сем. (2018 р.)	стимулювання процесу вивчення іноземної мови
VI сем. (2018 р.)	вивчення дисципліни «Основи педагогічної творчості»	V сем. (2018 р.)	педагогічна практика
VI сем. (2018 р.)	техніки арт-коучингу: «Робота з мандалами», «Арт-рамка результату»	IV сем. (2018 р.)	курслова робота
VI сем. (2018 р.)	ділова гра «Прийняття колективних рішень»		
VI сем. (2018 р.)	проектна діяльність		
VI сем. (2018 р.)	стимулювання процесу вивчення іноземної мови		

Другий етап діяльності студентів з розвитку самоосвітньої компетентності передбачав проведення круглих столів, дискусій, організації ділових ігор;

застосування кейс-методу, технологій проблемного-розвивального навчання, інформаційно-комунікаційних технологій, технік арт-коучингу, традиційних та інтерактивних методів і прийомів навчання, а також низки вправ в межах дисциплін циклу професійно-практичної підготовки (для студентів спеціальності «Професійна освіта (Економіка)»), а саме: «Методологія і дидактика професійної освіти» (10 год. – практичні заняття, 12 год. – самостійна робота), «Економіка підприємств» (4 год. – лекції, 6 год. – практичні заняття, 4 год. – самостійна робота), «Маркетинг» (6 год. – практичні заняття, 4 год. – самостійна робота); «Методика професійного навчання» (12 год. – лекції, 18 год. – практичні заняття, 32 год. – самостійна робота, 2 год. – індивідуальні заняття), «Основи педагогічної творчості» (8 год. – практичні заняття, 2 год. – самостійна робота, 2 год. – індивідуальні заняття); та циклу психолого-педагогічних дисциплін, для студентів, що здобувають додаткову кваліфікацію «викладач економіки», а саме: «Психологія спілкування та навчальний менеджмент» (10 год. – практичні заняття, 12 год. – самостійна робота, 4 год. – індивідуальні заняття), «Методика викладання економіки» (12 год. – лекції, 18 год. – практичні заняття, 32 год. – самостійна робота, 4 год. – індивідуальні заняття).

Роботу на діяльнісно-виконавчому етапі розвитку самоосвітньої компетентності ми розпочали з закріплення майбутніми викладачами економіки знань щодо сутності самоосвіти та організації самоосвітньої діяльності, а також з метою обміну думками та здобуття нового досвіду. Було організовано круглі столи: «Історичні передумови виникнення самоосвіти», «Організація самоосвітньої діяльності в закордонних закладах вищої освіти».

З метою розвитку інформаційно-пізнавальних та дослідницько-пошукових умінь, а також критичного мислення майбутніх викладачів економіки на практичних заняттях та виконанні самостійної роботи з дисциплін «Методологія та дидактика професійної освіти», «Економіка підприємств» та «Маркетинг» (для спеціальності «Професійна освіта (Економіка)») та «Психології спілкування на навчального менеджменту» (для студентів, що здобувають додаткову кваліфікацію «викладач економіки») було доцільним застосування:

– методики «Робота з дидактичним текстом» (самостійна робота з теоретичним матеріалом) [222, с. 307–311], що мала на меті вироблення усталеного алгоритму діяльності при самостійному опрацюванні дидактичного тексту та розвитку критичного творчого мислення, що є невід’ємною складовою самоосвітньої компетентності;

– методу Д. Куна «ОЗ4П» (як приручити підручник) [126, с. 24–31], задля найбільш високої ефективності засвоєння матеріалу тексту підручника, де букви ОЗ4П складають всю сутність даного методу і означають огляд, запитання, прочитання, переказ, пригадування і повторювання. Даний метод став невід’ємним помічником для майбутніх викладачів економіки у здійсненні самостійної роботи та самоосвітньої діяльності, його зміст розкриває студенту в доступній формі те, як ефективно користуватись підручником, лаконічно робити помітки, користуватись складеним конспектом, виробляти в собі корисні звички у підходах до виконання самостійних завдань та правильно координувати і розподіляти власний час;

– методу ментальної карти або майнд-меп (mind – розум, map – карта) [294]. Створення даних карт використовувалося нами як елемент аудиторної та самостійної роботи. Він корисний для генерування, візуалізації, структурування і класифікації ідей та як допомога у вивченні й організації матеріалу, при вирішенні проблеми, прийнятті рішення. Елементи діаграми розташовані інтуїтивно згідно з важливістю та структуровані за групами, підрозділами і зонами. За допомогою складених карт майбутнім викладачам економіки вдалось наочно презентувати великі обсяги інформації. Даний метод став зручною технікою альтернативного запису, способом зображення процесу загального системного мислення за допомогою схеми, забезпечивши значну економію часу, а також став хорошим прикладом побудови алгоритму реалізації самоосвітніх дій;

– прийому «ІНСЕРТ» (INSERT) [122], основний принцип якого полягає у ґрунтовному аналізі інформації, критичному осмисленні нових і глибокій рефлексії здобутих раніше знань. Працюючи з навчальною інформацією, текстами підручників, студенти навчалися ділити її на смислові елементи (слова, речення, абзаци тощо) та позначати їх спеціальними символами, що допомагає ефективно



сприймати дану інформацію і диференціювати її за ступенем важливості та новизни. Для зручного позначення застосовувалася система позначок: «+» – я це знав; «-» – я цього не знав (це нові факти для мене); «?» – я мав іншу думку щодо цього (це мене здивувало); «!» – я хотів би дізнатися про це детальніше. Дана система дозволяє не лише здійснювати детальний аналіз інформації, але й мотивує на пошук нової (того, що зацікавило) та виступає рушієм до здійснення самоосвітньої діяльності;

– прийому «Знаю – Хочу дізнатись – Дізнався» (ЗХД) [122, с. 27]. Його мета – розвиток рефлексивності в процесі пізнання. Студенти вчилися співвідносити відоме і нове, визначати свої пізнавальні запити, обґрунтовуючи їх відомою інформацією. Таблиця заповнювалась як по ходу заняття. На початку заняття в першу графу студенти записували, те що знають по даній темі, далі (в другу) – формулювали питання, на які хотіли б отримати відповідь, в кінці заняття в третій графі робився висновок і тезісно записувались отримані знання. Даний прийом ефективний не лише при роботі в аудиторії, але і при здійсненні самостійної роботи студентів та їх самоосвітніх пошуків;

– прийому «Бортовий журнал». Цей прийом подібний до попереднього та надав можливість студентам робити короткі записи впродовж лекції у дві колонки: «Що мені відомо з даної теми?» та «Що нового я дізнався?». Такі записи дозволили швидше та ефективніше актуалізувати отримані знання на початку наступної лекції перед вивченням нової теми;

– прийому «Фішбоун» (рибний кістяк) [263], що також використовувався при роботі на практичних заняттях, де «голова» відображала питання теми, «верхні кісточки» – основні поняття теми, «нижні кісточки» – суть понять, «хвіст» – відповідь на питання. Студенти орієнтувались на те, що записи повинні бути короткими, являти собою ключові слова або фрази, що відображають суть, це дозволяло зобразити тему заняття виходячи з аналізу основних її понять;

– укладання глосарію фахової термінології, спрямованих на пошук інформації за допомогою Інтернет-мереж та додаткової літератури.

З метою зв'язку навчальної теорії з життям та залученням індивідуального

досвіду майбутніх викладачів економіки на практичному занятті з дисципліни «Маркетинг» (спеціальність «Професійна освіта (Економіка)») та дисципліни професійного (економічного) спрямування (за вибором викладача) для студентів, що здобувають додаткову кваліфікацію було застосовано інноваційний навчальний прийом «Робота з новинами». Сутність даного прийому полягала у виборі студентами певного матеріалу (стаття, блог) зі ЗМІ, а також соціальних мереж, тема якого мала безпосереднє відношення до теми заняття, а також викликає суспільний інтерес. При представленні даної інформації на занятті формувався перелік проблемних питань, які були спрямовані на критичне осмислення поданої інформації, що передбачала оперування фактами на протигагу емоційному ставленню відносно того, що представлено ЗМІ.

Задля розвитку умінь самоорганізації освітньої діяльності студентів при проведенні практичного заняття на тему «Методи і засоби професійного навчання» з дисципліни «Методологія і дидактика професійної освіти» (спеціальність «Професійна освіта (Економіка)») та практичного заняття на тему «Соціально-психологічні механізми впливу викладача на аудиторію» з дисципліни «Психологія спілкування та навчальний менеджмент» (студенти, що здобувають додаткову кваліфікацію), доцільним було використання традиційної для коучингу чотиріступеневої моделі GROW [269, с. 67], де чотири літери у назви моделі відповідають першим буквам слів, що означають етапи, або стадії на шляху до вирішення проблеми: – перший етап «goal» (у пер. з англ. мета) – визначення цілей і завдань вирішення окресленої проблеми; – другий етап «reality» (реальність) – окреслення стану проблеми, визначення ресурсів, знань, необхідних для її вирішення; – третій етап «option» (варіант) – пошук можливих шляхів вирішення проблеми, вибір найоптимальніших; – четвертий етап «will» (воля) – застосування обраних стратегій, перевірка в дії.

Розвиток вмінь майбутніх викладачів економіки працювати з професійно-важливою інформацією здійснювалося на практичних заняттях з дисципліни «Методика професійного навчання» (спец. «Професійна освіта (Економіка)») та «Методика викладання економічних дисциплін» (для студентів, що здобувають

додаткову кваліфікацію) за допомогою таких методів навчання, як: аналіз конкретних ситуацій: «Економіст чи педагог?» [172, с. 23], «Європейські орієнтири» [172, с. 42]; написання есе «Економічні переваги освіти» [172, с. 84]. Виконання вище вказаних завдань передбачало також застосування студентами методу «ПРЕС» [215], що надав можливість навчитися аргументовано, в чіткій і стислій формі формулювати і висловлювати свою думку з дискусійного питання. Виклад студентами власної думки передбачав таку послідовність: точка зору – причина – приклад – підсумок.

Також, рамках вивчення вищезазначених дисциплін, та з метою розвитку у студентів умінь прийняття рішень в освітній, а в подальшому – професійній та самоосвітній діяльності, ми звернулись до інноваційного методу «Квадрат Декарта» [122]. Його суть полягала у прийнятті майбутніми викладачами економіки рішень, щодо підбору найраціональніших методів, прийомів та організаційних форм навчання учнів/студентів. Для цього вони мали дати відповіді на наступні послідовні питання: «Що буде, якщо це відбудеться?», «Що буде, якщо цього не відбудеться?», «Чого не буде, якщо це відбудеться?», «Чого не буде, якщо це не відбудеться?». Особливу цінність даного методу ми вбачаємо при постановці майбутніми викладачами економіки власних самоосвітніх цілей, а також прийнятті рішень стосовно шляхів здійснення процесу саморозвитку. Практично ідентичним за змістом до попереднього, але не менш вагомим для здійснення процесу розвитку самоосвітньої компетентності став метод прийняття рішень на основі аналізу та зіставлення «SWOT-АНАЛІЗ» [263], де S – сильні сторони, W – слабкі сторони, O – можливості, T – загрози. Найважливішим завданням SWOT-аналізу, було допомогти студентам знаходити та оцінювати всі чинники, що впливають на прийняття рішень, а також визначати можливості розвитку.

Формуванню інформаційно-пізнавальних, інтелектуальних та дослідницько-пошукових умінь студентів сприяла робота над кейсами. Виконання кейсу «Європейські орієнтири» спрямований на з'ясування майбутніми викладачами економіки переваг та недоліків приєднання України до Болонської конвенції, що

вимагало пошуку нової інформації з різних джерел, здійснювати аналіз інформації, робити висновки з обґрунтуванням власної позиції щодо розв'язання даної проблеми. Метою завдання «Економічні переваги освіти» було навчити студентів виділяти економічні переваги освіти (на основі закордонного досвіду); головною метою даного завдання було формулювання майбутніми викладачами економіки стратегічної мети та завдань економічної освіти в Україні.

Виконання вправи «Інтерв'ю'єр» передбачало розігрування діалогу між «журналістом» та «zasлуженим працівником освіти» Основним завданням журналіста є збір максимально цікавої інформації щодо проблем самоосвіти за допомогою різних видів запитань до працівника освіти та її інтерпретація. Студенти-експерти мали визначити, завдяки яким прийомам вдалось зібрати інформацію і наскільки вона важлива щодо вирішення зазначеної проблеми теми. Вправа «Конфлікт викладача зі студентом» передбачала розігрування студентами «конфлікту» між викладачем та студентом. Студенти мали знайти оптимальний для учасників конфлікту варіант вирішення проблеми. Виконання даних вправ спрямоване на формування комунікативних вмінь майбутніх викладачів економіки (вміння презентувати інформацію, виступати, обговорювати, довести важливість досліджуваної проблеми).

Важливе значення у розвитку інтелектуальних, дослідницько-пошукових умінь та розвитку творчих здібностей студентів є методи проблемно-розвивального навчання, що сприяють оволодінню знаннями і вміннями та застосуванню їх на творчому (високому) рівні, а не їх репродуктивне відтворення; суттєво активізують пізнавальну самостійність у виконанні завдань. З метою поглибленого засвоєння та опрацювання методів проблемно-розвивального навчання ми залучили студентів спеціальності 015 «Професійна освіта (Економіка)» до різновидів навчально-пізнавальної діяльності при вивченні наступних тем з курсу «Методика професійного навчання»: «Дискусія як метод професійного навчання», «Роль методу мозкового штурму у професійному навчанні», «Застосування кейс методу у професійному навчанні», «Ігрові методи та їх застосування у професійному навчанні», «Сучасні технології у професійному

навчанні». Студенти виконували завдання, в результаті яких репродуктивні, виконавчі дії цілеспрямовано змінюються продуктивними, творчими способами виконання. При цьому спочатку майбутні викладачі економіки залучалися до пояснювально-ілюстративних, репродуктивних методів оволодіння основами знань. Після цього переходили до опрацювання проблемних методів (проблемний виклад – частково-пошуковий (евристичний) – дослідницький) шляхом виконання навчальних завдань проблемного характеру.

Розглянемо послідовність оволодіння студентами знаннями, уміннями та навичками у вивченні конкретної теми. Наприклад, для оволодіння майбутніми викладачами економіки матеріалом теми «Сучасні технології у професійному навчанні» (з дисципліни «Методика професійного навчання») навчальним планом передбачено 4 год. лекційних занять, 6 год. практичних занять, 12 год. самостійної роботи. Використання організаційних форм проблемно-розвивального навчання ми проектували так, щоб послідовно зреалізувати репродуктивні, перехідні і продуктивні методи оволодіння навчальним матеріалом теми, зокрема: пояснювально-ілюстративна лекція – самостійна робота (тренувальна) – ознайомче практичне заняття – самостійна робота (реконструктивна) – практичне заняття з елементами дослідження – проблемна лекція – творча самостійна робота – презентація та проведення тренінгу (майбутніми викладачами економіки).

Для розвитку навичок контролю та самоконтролю навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності студентам було запропоновано карту «Самостійної роботи» з дисципліни «Методика професійного навчання» для студентів спеціальності «Професійна освіта (Економіка)» та з дисципліни «Методика викладання економічних дисциплін» для студентів, що здобувають додаткову кваліфікацію «викладач економіки». Карта «Самостійної роботи» містила не лише перелік завдань та максимальну кількість балів за їх виконання, а й окрему графу, де кожен студент міг виставити собі відповідну оцінку за виконання того, чи іншого завдання. Підсумки даного завдання підбивалися на індивідуальному занятті з теми «Методика оцінювання професійних знань умінь та навичок». Майбутні викладачі економіки методом «Шкалювання» [263] мали змогу

узагальнити та обґрунтувати власні навчальні результати на основі зроблених відміток та виокремити: свої успіхи, види робіт, які викликали задоволення під час їх виконання; прогалини в знаннях, завдання, які викликали труднощі при їх підготовці; неефективні способи здійснення самостійної роботи. Також, при засвоєнні теми «Методика оцінювання професійних знань умінь та навичок» з курсу «Методика професійного навчання» (спеціальність «Професійна освіта (Економіка)» та теми «Методичні особливості оцінювання навчальних досягнень з економіки» з курсу «Методика викладання економічних дисциплін» студенти виконували вправу «Навчаючи-вчусь» в малих творчих групах, опрацьовували інтерактивні методи навчання: дискусія, обговорення, «мозковий штурм». Майбутні викладачі економіки мали змогу оцінити своїх колег-одногрупників, отримати оцінку від них та, найголовніше, оцінити самих себе в умовах відкритого обговорення та висловлення власних думок.

Розвиток рефлексивних вмінь здійснювався в ході аналізу власного досвіду студентів з організації самоосвітньої діяльності, із застосуванням методів самоконтролю: аналізу власної навчальної діяльності за підсумками практичного заняття в формі резюме, яке стало у нагоді для фіксування нових практичних навичок та наукових фактів; систематичне самооцінювання майбутніми викладачами економіки результатів власної пізнавально-пошукової діяльності; взаємоопитування, коментування відповідей одногрупників. Передумовами засвоєння та ефективного здійснення самостійно-оцінних та рефлексивних дій у виконанні вказаних завдань є освітнє креативно-рефлексивне середовище, яке забезпечує розвиток рефлексивно-оцінного компонента самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки.

У процесі проходження педагогічної практики, студенти здійснювали самооблік власних досягнень, вели щоденник та готували звіт (з захистом), що послугувало закріпленню рефлексивних умінь. Педагогічна практика налічувала 4 тижні та проводилась без відриву від навчального процесу, вона включена в програму професійної підготовки спеціальності «Професійна освіта (Економіка)» та проводиться у VI навчальному семестрі, а також входить до психолого-

педагогічного циклу дисциплін (для студентів, які здобувають додаткову кваліфікацію «викладач економіки») і проводиться в V навчальному семестрі.

У результаті застосування методів арт-коучингу (Додаток Ц 2) в процесі вивчення дисципліни «Основи педагогічної творчості» (спеціальність «Професійна освіта (Економіка)»), нами передбачалося, що кожен студент мав засвоїти уміння та навички з проектування особистісної системи самоорганізації та саморозвитку, самостійного планування розвитку педагогічної майстерності з урахуванням власних педагогічних здібностей, потреб і запитів; визначати найближчі й подальші перспективи розвитку; вести самостійний творчий пошук професійно-значущої інформації; використовувати власний досвід (соціальний, професійний, особистісний); бути готовим до активного впровадження освітніх ідей та проектів.

Техніку арт-коучингу ми використовували у роботі з майбутніми викладачами економіки на практичному занятті з теми «Творча педагогічна діяльність». Арт-коучинг відрізняється від класичного коучингу тим, що тут включається творчий потенціал людини. Техніка «Робота з мандалами» (Додаток Ц 2) була застосована для розвитку творчих здібностей студентів, стимулювання їхньої самоосвітньої діяльності, розвитку позитивного самоприйняття.

При проведенні практичного заняття на тему «Умови розвитку і прояву педагогічної творчості» нами було застосовано техніку арт-коучингу «Арт-рамка результату» (Додаток Ц 2) метою якої було навчити майбутніх викладачів економіки планувати, продумувати власне життя, позитивно мислити, вірити у себе; розвивати креативність, уяву, позитивну «Я-концепцію».

Застосування коучингу сприяло усвідомленню необхідності професійного зростання за індивідуальною освітньою траєкторією відповідно до інноваційних викликів суспільства та освіти; розвитку і вдосконаленню самоосвітньої та професійної компетентностей; адекватному оцінюванню власного рівня розвитку педагогічної майстерності; побудови та реалізації власних програм саморозвитку й самовдосконалення відповідно до професійних здібностей, індивідуальних потреб, запитів; проведенню моніторингу досягнення професійно значущих цілей;

здійсненню самоаналізу й рефлексії.

З метою формування відповідальності за результати спільної справи на практичному занятті з теми «Колективна творча діяльність учнів», студенти (спеціальності «Професійна освіта (Економіка)») брали участь у діловій грі «Прийняття колективних рішень» (2 навчальні години). Дана гра спрямована на розвиток вмінь студентів визначати задачі та знаходити способи їх вирішення. Завдання гри полягало в тому, що майбутні викладачі економіки, знайомлячись з певною проблемною ситуацією, мали провести обговорення у групі, формулювати проблему, зібрати індивідуальні пропозиції щодо її вирішення від кожного учасника команди та узгодити корпоративне рішення.

Важливим завданням на даному етапі розвитку СК майбутніх викладачів економіки є процес переходу сформованих самоосвітніх вмінь, як складових самоосвітньої компетентності, у самоосвітні навички та готовність до активного застосування самоосвітніх вмінь у процесі професійної діяльності.

Реалізація даного завдання сприяла активізації самоосвітньої діяльності студентів та здійснювалася за допомогою використання таких форм роботи, як: участь майбутніх викладачів економіки у проектній і дослідницькій діяльності, написанні курсових робіт, позааудиторних заходах (олімпіади, конкурси).

Метою проектної діяльності студентів на даному етапі є розвиток дослідницько-пошукових та прогностичних умінь (уміння виявляти проблему, висувати гіпотезу, вирізняти різні підходи до вирішення проблеми і знаходити оптимальний спосіб її рішення; уміння передбачати наслідки обраних рішень; здійснювати ретроспективний аналіз інформації, уміння планувати і оцінювати перспективність планів в самоосвіті. Для розвитку цих умінь студенти на практичному занятті з дисципліни «Основи педагогічної творчості» розробляли проект «Бар'єри та упередження педагогів щодо інновацій».

Основними етапами роботи над проектом були підготовчий етап (постановка проблеми, вирішення проблеми та вибір шляхів реалізації проекту, збір і структуризація необхідної інформації щодо можливих бар'єрів та упереджень педагогів стосовно інноваційних процесів в освітній діяльності);



реалізація проекту (у міні-групах майбутні викладачі систематизували необхідну інформацію, факти та ілюстративний матеріал, провели опитування педагогів (вчителів та викладачів) засобами соціологічного опитування, і на основі цього перейшли до оформлення проекту) та завершальний етап (відбувався у формі визначення критеріїв для оцінки результатів проектної роботи і можливостей презентації результатів; представленням виконаної роботи та рефлексією). Перевагою даного методу є не кінцевий результат, а орієнтація на організацію процесу досягнення цього результату. Робота над проектом потребує використання наукових даних, прогнозування результату, педагогічного супроводу необхідних дій, оцінку результату діяльності.

Підсумком даної (проектної) діяльності було проведення диспуту на тему «Роль і значення інновацій в освітньому процесі». Студенти мали змогу висловити власну точку зору щодо досліджуваного явища, а також поділитися враженнями і думками, що виникли у процесі виконання проекту та отримання індивідуального досвіду, що сприяло мотивації з оволодіння самоосвітньою компетентністю майбутніх викладачів економіки.

Також одним із важливих завдань діяльнісно-виконавчого етапу було педагогічне стимулювання МВЕ з орієнтацією на підвищення студентами власного рівня володіння іноземною мовою (зокрема, фаховою). В ході даної роботи: відбувалося застосування міжпредметних зв'язків та завдань, що потребують опрацювання зарубіжних літературних джерел; організовувалися короткі доповіді іноземною мовою, що підкріплювалися презентаціями.

Третій, *контрольно-коригувальний*, етап спрямований на розвиток вмінь майбутніх викладачів економіки проводити моніторинг самоосвітньої діяльності та самоаналіз результатів її виконання. Нами передбачались наступні завдання:

– орієнтація професійної підготовки майбутніх викладачів економіки на розвиток вмінь студентів управляти власними мотивами відповідно до запитів професійної діяльності;

– стимулювання самостійно-оцінної діяльності студентів, здатності до самоконтролю та самоаналізу;

– підтримка ініціативи майбутніх викладачів економіки щодо організації власних самоосвітніх заходів;

– розвиток умінь планувати результат діяльності, визначати шляхи покращення результатів процесу самоосвіти.

Методичне забезпечення контрольного-коригувального етапу процесу розвитку самоосвітньої компетентності представлено у табл. 3.3.

Таблиця 3.3

**Методичне забезпечення контрольного-коригувального етапу процесу розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки**

студенти спеціальності 015 «Професійна освіта (Економіка)»		студенти, що здобувають додаткову кваліфікацію «викладач економіки»	
Термін проведення	Форми організації роботи	Термін проведення	Форми організації роботи
VI сем. (2018 р.)	ділова гра «Самоосвіта – один із шляхів підвищення професійної майстерності викладача економіки»;	V сем. (2018 р.)	круглий стіл «Перспективи розвитку економічної освіти в Україні»
VI сем. (2018 р.)	вивчення дисципліни «Інформаційні технології в освіті і ТЗН»	V сем. (2018 р.)	створення «паспорту самоосвітньої компетентності студента»
VI сем. (2018 р.)	ділова гра на тему «Інформаційні технології як засіб підвищення якості освітнього та самоосвітнього процесу».	V сем. (2018 р.)	методика портфолію; виконання вправи «Колесо балансу»
VI сем. (2018 р.)	вивчення курсу «Економіка та організація інноваційної діяльності»		
VI сем. (2018 р.)	круглий стіл «Перспективи розвитку економічної освіти в Україні»		
VI сем. (2018 р.)	створення «паспорту самоосвітньої компетентності студента»		
VI сем. (2018 р.)	методика портфолію; виконання вправи «Колесо балансу»		

Реалізація основної мети даного етапу здійснювалась в процесі вивчення студентами спеціальності 015 «Професійна освіта (Економіка)» дисциплін «Інформаційні технології в освіті і ТЗН» (6 годин – практичні заняття, 4 години – індивідуальні заняття) і «Економіка та організація інноваційної діяльності».

Розвиток вміння студентів корегувати власні мотиви відповідно до сфери діяльності та скеровувати інших членів колективу здійснювався за допомогою організації ділової гри «Самоосвіта – один із шляхів підвищення професійної майстерності викладача економіки».

З метою поглиблення знань про інформаційні технології навчання, обмін досвідом з їх використання, обґрунтування доцільності їх застосування в професійній діяльності та активізації самоосвітньої діяльності студентів засобами інноваційних технологій навчання була проведена ділова гра на тему «Інформаційні технології як засіб підвищення якості освітнього та самоосвітнього процесу» при вивченні дисципліни «Інформаційні технології в освіті і ТЗН».

Підтримка ініціативи майбутніх викладачів економіки щодо здійснення процесу самоосвіти, відбувалася за допомогою проведення аналогій та зв'язку з життям на практичних заняттях з тем: «Технологія використання ресурсів Internet у навчальному процесі» та «Використання соціальних мереж у навчанні». Адже сьогодні за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій студенти мають змогу отримувати надзвичайно велику кількість інформації, тому головним завданням є «фільтрація» та «аналіз» даних інформаційних потоків для того, щоб вони слугували джерелом засвоєння нових знань.

Розвиток вміння майбутніх викладачів економіки самостійно розв'язувати професійно-важливі завдання у майбутній професійній діяльності ми реалізовували в рамках круглого столу на тему «Перспективи розвитку економічної освіти в Україні». Серед основних питань, що підлягали обговоренню, виділяються такі аспекти, як: основні проблеми фундаментальної економічної освіти в Україні та необхідність використання передового досвіду зарубіжних закладів освіти; українські та європейські стандарти викладання економічних дисциплін; взаємодія академічної освіти та бізнес-освіти; посилення ролі практичної підготовки в системі економічної освіти.

З метою розвитку умінь майбутніх викладачів економіки (студентів спеціальності «Професійна освіта (Економіка)» та студентів, що здобувають

додаткову кваліфікацію «викладач економіки») здійснювати самоаналіз результатів пізнавально-пошукової діяльності у процесі неперервного процесу самовдосконалення запропоновано розробку «паспорта самоосвітньої компетентності студента», що містить перелік вмінь для здійснення аналізу майбутніми викладачами економіки власного рівня розвитку даної компетентності.

Методика портфоліо була впроваджена для вирішення важливих педагогічних задач, а саме: розвивати навички рефлексивної і оціночної діяльності майбутніх викладачів економіки; сприяти розвитку креативного та творчого підходу до вирішення навчальних завдань, прослідкувати динаміку особистісного розвитку студента у вигляді досягнутих ним результатів у процесі отримання професійної освіти як в кількісному, так і в якісному вираженні; оцінити його освітні досягнення.

Завданням студентів було скласти портфоліо, що містить дві частини: перелік індивідуальних досягнень (у засвоєнні основної освітньої програми, у системі додаткової освіти, у дослідницькій та творчій діяльності, у громадській діяльності, що включав відповідні документи, дипломи, грамоти, фото, що були підтвердженням цих досягнень); а також підготовка на цій основі презентації з застосуванням технологій медіа (Додаток Ц 3). Також робота над портфоліо включала підготовку та зображення майбутніми викладачами економіки власного «Колеса балансу» [79]. Колесо ототожнюється з гармонією, спокоєм, балансом, і якщо розвитку якійсь зі сфер життя особистості буде приділено недостатньо уваги – колесо втратить баланс. Виконання цього завдання дало студентам змогу поглянути на себе дещо з іншого боку – більш цілісно, звернути увагу на різні сфери життя, формувати прагнення та відкрити можливості для розвитку.

Впроваджені нами заходи були спрямовані на поступовий розвиток самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки, починаючи з розвитку вміння усвідомлювати сутність та значення самоосвітньої компетентності, мотивів самоосвіти, з подальшим опрацюванням професійно-значущої інформації, організацією самоосвітньої діяльності вмінням оцінювати отримані результати і визначати шляхи подальшого самовдосконалення.

### **3.2. Результати дослідно-експериментальної роботи з розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки**

Для підтвердження гіпотези дослідження, ефективності моделі та методики розвитку самоосвітньої компетентності було проведено дослідно-експериментальну роботу, в основу якої покладено методичні і методологічні розробки науково-педагогічних досліджень В. Загвязинського [80], І. Зарубінської [83], В. Лугового [151], Е. Лузік [155], В. Майбороди [161], В. Саюк [198], С. Сисоєвої [250].

Для вирішення поставлених завдань щодо розвитку СК майбутніх викладачів економіки було організовано та проведено формувальний експеримент. Для здійснення формувального етапу педагогічного експерименту створено експериментальну групу ЕГ (52 особи) та контрольну групу КГ (53 особи) зі складу студентів ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана»: студенти 2-3 курсів факультету управління персоналом, соціології та психології (спеціальності 015 «Професійна освіта (Економіка)» і студенти економічних спеціальностей, які отримують додаткову спеціальність «викладач економіки» у процесі психолого-педагогічної підготовки. Однорідність ЕГ та КГ груп підтверджено за результатами констатувального експерименту, оскільки вихідні рівні розвитку СК респондентів за усіма критеріями статистично не відрізняються. В ЕГ групі запроваджено описану вище методику з розвитку самоосвітньої компетентності студентів, у КГ групі навчальний процес відбувався за традиційною системою навчання. Зіставлення даних дослідження проводилось в обох групах як до експерименту, так і після нього. Це дало можливість порівняти вхідні та кінцеві рівні розвитку СК майбутніх викладачів економіки, щоб довести ефективність експериментальної роботи.

Отже, на формувальному етапі педагогічного експерименту поставлено такі основні завдання:

– перевірити гіпотезу дослідження про те, що розвиток СК майбутніх викладачів економіки буде результативним за таких педагогічних умов:

мотиваційне забезпечення з оволодіння самоосвітньою компетентністю майбутніми викладачами економіки; активізація самоосвітньої діяльності майбутніх викладачів економіки засобами інноваційних технологій навчання; створення освітнього креативно-рефлексивного середовища у навчальному процесі;

– перевірити достовірність ефективності функціонування моделі та методики розвитку СК майбутніх викладачів економіки;

– узагальнити та порівняти результати дослідження рівнів сформованості СК студентів ЕГ і КГ до та після формувального експерименту, здійснити аналіз динаміки змін середніх значень показників та рівнів сформованості СК майбутніх викладачів економіки;

– опрацювати та систематизувати дані, отримані в результаті проведення експериментальної роботи, та здійснити їх математично-статистичну обробку;

– сформулювати висновки щодо ефективності запропонованої методики.

З метою перевірки отриманих експериментальним шляхом результатів дослідження використано методи математичної статистики (О. Сидоренко [247]): розрахунок середніх величин, дисперсії, методи статистичної обробки даних та комп'ютерну програму Microsoft Exce 2010.

Для того, щоб визначити, чи статистично відрізняються середні значення показників сформованості СК студентів в ЕГ групі до початку та наприкінці експерименту, а також в КГ групі респондентів ми використали *T*-критерій Ст'юдента (*t*), який обчислювали за формулою (3.1) [241, с. 94]:

$$t = \frac{|\bar{x}_1 - \bar{x}_2|}{\sqrt{m_1^2 + m_2^2}}, \quad (3.1),$$

де  $\bar{x}_1$  – середнє значення показників першої групи змінних, а  $\bar{x}_2$  – середнє значення змінної другої групи даних;  $m_1$ ;  $m_2$  – інтегральні показники вибіркового відхилення окремих значень середніх величин двох порівнюваних груп респондентів;  $m_1$ ;  $m_2$

вираховували за формулою (3.2):  $m_1^2 = \frac{s_1^2}{n_1}$ ;  $m_2^2 = \frac{s_2^2}{n_2}$ ;  $(3.2),$

де  $S_1^2$  та  $S_2^2$  – вибіркові дисперсії змінних першої та другої групи респондентів;  $n_1$  та  $n_2$  – кількість значень змінних у першій та другій групах. Після обрахування  $t$ -критерію Ст'юдента отримане значення порівнювався з табличним відповідно заданого числа ступенів свободи, що дорівнює  $n_1 + n_2 - 2$ , і рівня статистичної достовірності (0,05). При цьому, якщо  $t_{\text{емп}} > t_{\text{крит.}}$ , або дорівнює табличному, то це свідчить про те, що середні значення показників розвитку СК студентів в ЕГ групі до експерименту та після нього статистично відрізняються. Такі ж розрахунки  $t$ -критерію Ст'юдента проводилися для КГ групи до та після експерименту.

З метою перевірки статистичної значущості відмінності відсоткових розподілів рівнів сформованості СК респондентів застосовано критерій  $\chi^2$  («хі-квадрат критерій») [188, с. 572]: Його формула (3.3):

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^k \frac{(n_i - m_i)^2}{m_i}, \quad \text{де } n_i$$

та  $m_i$  – значення показників у відсотках (наприклад, кількість респондентів у % до експерименту та після експерименту);  $k$  – кількість рівнів, що порівнюються за результатами експерименту (високий, середній, низький). Кількісний показник критерію  $\chi^2_{\text{емп}}$  порівнювалося з табличним (критичним) відповідно до заданого числа ступенів свободи, що дорівнює:  $k - 1$ , та прийнятого рівня статистичної достовірності (0,05).

Для оцінки ефективності моделі та методики розвитку СК майбутніх викладачів економіки необхідним було зіставлення отриманих результатів дослідження студентами ЕГ та КГ груп до початку формувального експерименту та після його завершення.

У зв'язку з тим, що за результатами експерименту отримано різні кількісно-якісні значення показників мотиваційно-особистісного, регулятивно-вольового, когнітивно-інформаційного, організаційно-діяльнісного, рефлексивно-оцінного критеріїв, було здійснено переведення різних кількісно-якісних значень показників в однорідні за методикою В. Семиченко, за такою шкалою: 3 бали – високий рівень; 2 бали – середній рівень; 1 бал – низький рівень [243] (Додаток Ф).

Під час формувального етапу педагогічного експерименту використовували ті ж самі методики для оцінки рівнів розвитку СК за означеними критеріями, як і в констатувальному експерименті (описані в підрозділі 2.2).

Проаналізуємо, які зміни відбулися у показниках *мотиваційно-особистісного критерію* сформованості мотиваційно-особистісного компоненту СК у студентів ЕГ та КГ груп до та після формувального експерименту (див.табл.3.4).

Таблиця 3.4

**Розподіл студентів ЕГ і КГ груп на початку і в кінці експерименту за рівнями розвитку СК на основі показників мотиваційно-особистісного критерію (у%) та середні значення показників ( $\bar{X}$ )**

Показники мотиваційно-особистісного критерію	Рівні ( $\bar{X}$ )	До експерименту кількість осіб у %		Після експерименту кількість осіб у %		Приріст показників	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Мотивація досягнення успіху в самоосвітній діяльності	високий	23,1	18,9	36,5	20,7		
	середній	28,8	30,2	38,5	32,1		
	низький	48,1	50,9	25,0	47,2		
	( $\bar{X}$ )	1,8	1,7	2,1	1,7	0,4	0,1
Пізнавальні потреби майбутнього викладача економіки	високий	16,7	8,5	31,7	9,6		
	середній	34,3	31,3	40,5	32,5		
	низький	49,1	60,2	27,8	57,9		
	( $\bar{X}$ )	1,7	1,5	2,0	1,5	0,3	–
Потреба в самовдосконаленні особистості	високий	17,3	22,6	34,6	22,6		
	середній	40,4	34,0	38,5	32,1		
	низький	42,3	43,4	26,9	45,3		
	( $\bar{X}$ )	1,8	1,8	2,1	1,8	0,3	–
Професійна спрямованість викладача економіки	високий	21,2	20,8	40,4	22,6		
	середній	34,6	37,7	38,5	39,6		
	низький	44,2	41,5	21,2	37,8		
	( $\bar{X}$ )	1,8	1,8	2,2	1,9	0,4	0,1
Самоефективність особистості	високий	11,5	11,3	23,0	13,2		
	середній	34,6	26,4	38,5	28,3		
	низький	53,9	62,3	38,5	58,5		
	( $\bar{X}$ )	1,6	1,5	1,9	1,6	0,3	0,1
<b>Комплексний показник (Кр-МО)</b>	високий	18,1	16,6	33,1	17,7		
	середній	34,6	32,1	38,9	33,2		
	низький	47,3	51,3	28,1	49,1		
	( $\bar{X}$ )	1,7	1,7	2,1	1,7	0,4	0,1

Рівневий розподіл у відсотках студентів ЕГ групи за показниками мотиваційно-особистісного критерію свідчить про те, що після формувального експерименту відбулися позитивні зміни в рівнях сформованості даного компоненту. Табличні дані



засвідчують, що кількість студентів ЕГ ( $y$  %) після формувального експерименту з високим рівнем зростає за всіма показниками мотиваційно-особистісного критерію сформованості СК; в КГ групі таких змін не виявлено. Після впровадження методики розвитку СК кількість студентів ЕГ з низьким рівнем сформованості показника «пізнавальні потреби майбутнього викладача економіки» знизилася (з 48,1 % до 28,8 %); збільшилась кількість студентів з високим рівнем (з 17,3 % до 30,8 %). Збільшилась частка студентів ЕГ з високим рівнем: за показником «мотивація досягнення успіху в самоосвітній діяльності» (з 23,1 % до 36,5 %); за показником «самоефективність особистості» (з 11,5 % до 23 %); за комплексним показником (з 18,1 % до 33,1 %). Водночас, в КГ таких зрушень у рівневому розподілі вищевказаних показників мотиваційно-особистісного критерію у студентів не виявлено.

Аналіз отриманих даних свідчать про те, що середні значення показників мотиваційно-особистісного критерію у студентів ЕГ та КГ груп до проведення формувального експерименту майже не відрізняються, але при порівнянні середніх показників в ЕГ до і після експерименту виявлено розбіжності, які статистично підтверджуються за допомогою  $t$ -критерія Ст'юдента. Розрахунки статистичного  $t$ -критерія Ст'юдента здійснювалися за формулою (3.1) відповідно заданого числа ступенів свободи, що дорівнює  $n_1 + n_2 - 2$ , і рівня статистичної достовірності (0,05). Емпіричні значення  $t$ -критерія Ст'юдента при порівнянні показників мотиваційно-особистісного критерію розвитку СК у респондентів ЕГ групи до та після формувального експерименту виявилися більші, ніж критичні значення; у респондентів КГ групи емпіричні значення  $t$ -критерія Ст'юдента виявилися меншими  $t_{\text{емп}} < t_{\text{кр}}$ . (Додаток Щ). Позитивні зміни в цих показниках пояснюються усвідомленням майбутніми викладачами економіки мотивів з оволодіння СК, прагненням до самовдосконалення власної особистості, усвідомленням необхідності в отриманні високих результатів як у навчальній, так і в самоосвітній діяльності. Найбільш суттєві зрушення відбулися в показниках, середні значення яких збільшилися: «пізнавальні потреби майбутнього викладача економіки» (на 0,3); «професійна спрямованість майбутнього викладача економіки» (на 0,4); «мотивація досягнення успіху в самоосвітній діяльності» (на 0,4). Крім того, зростанню інших

показників мотиваційно-особистісного критерію в ЕГ групі сприяла розробка студентами проектів «Самовдосконалення особистості у процесі самоосвіти».

Проаналізуємо, які зрушення відбулися у показниках *регулятивно-вольового критерію* СК у студентів ЕГ та КГ до початку формувального експерименту та наприкінці.

Результати отриманих даних свідчать про те, що середні значення показників регулятивно-вольового критерію у ЕГ та КГ груп до проведення формувального експерименту майже не відрізняються (див. табл. 3.5).

Таблиця 3.5

**Розподіл студентів ЕГ і КГ груп на початку і в кінці експерименту за рівнями розвитку СК на основі показників регулятивно-вольового критерію (у %) та середні значення показників ( $\bar{X}$ )**

Показники регулятивно-вольового критерію	Рівні ( $\bar{X}$ )	До експерименту кількість осіб у %		Після експерименту кільк.осіб у %		Приріст показників	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
1	2	3	4	5	6	7	8
Шкала «Планування»	високий	11,5	11,3	28,9	13,2		
	середній	38,5	37,7	42,3	39,6		
	низький	50,0	50,9	28,9	47,2		
	( $\bar{X}$ )	1,6	1,6	2,0	1,7	0,4	0,1
Шкала «Моделювання»	високий	7,7	9,4	23,1	11,3		
	середній	32,7	30,2	40,4	32,1		
	низький	59,6	60,4	36,5	56,6		
	( $\bar{X}$ )	1,5	1,5	1,9	1,6	0,4	0,1
Шкала «Програмування»	високий	11,5	13,2	25,0	13,2		
	середній	38,5	34,0	42,3	35,9		
	низький	50,0	52,8	32,7	50,9		
	( $\bar{X}$ )	1,6	1,6	1,9	1,6	0,3	–
Шкала «Оцінювання результатів»	високий	13,5	13,2	34,6	17,0		
	середній	36,5	39,6	38,5	41,5		
	низький	50,0	47,2	26,9	41,5		
	( $\bar{X}$ )	1,6	1,7	2,1	1,8	0,5	0,1
Шкала «Гнучкість»	високий	13,5	9,4	23,1	11,3		
	середній	44,2	45,3	51,9	39,6		
	низький	42,3	45,3	25,0	49,1		
	( $\bar{X}$ )	1,7	1,6	2,0	1,6	0,3	–
Шкала «Самостійність»	високий	15,4	17,0	36,5	18,9		
	середній	34,6	32,1	40,4	35,9		
	низький	50,0	50,9	23,1	45,3		
	( $\bar{X}$ )	1,7	1,7	2,1	1,7	0,4	–

продовження таблиці 3.5							
1	2	3	4	5	6	7	8
Шкала «Загальний рівень саморегуляції»	високий	9,6	11,3	28,9	15,1		
	середній	34,6	32,1	42,3	32,1		
	низький	55,8	56,6	28,9	52,8		
	( $\bar{X}$ )	1,5	1,6	2,0	1,6	0,5	–
Сила волі	високий	17,3	13,2	25,0	17,0		
	середній	30,8	37,7	38,5	30,2		
	низький	51,9	49,1	36,5	52,8		
	( $\bar{X}$ )	1,7	1,6	1,9	1,6	0,2	–
Наполегливість	високий	17,3	18,8	26,9	20,8		
	середній	34,6	32,1	48,1	35,9		
	низький	48,1	49,1	25,0	43,4		
	( $\bar{X}$ )	1,7	1,7	2,0	1,8	0,3	0,1
Задоволеність самоосвітньою діяльністю	високий	15,4	17,0	38,5	18,9		
	середній	32,7	34,0	40,4	28,3		
	низький	51,9	49,1	21,1	52,8		
	( $\bar{X}$ )	1,6	1,7	2,2	1,7	0,6	–
<b>Комплексний показник (Кр-РВ)</b>	високий	13,3	13,4	29,1	15,7		
	середній	35,8	35,5	42,5	35,1		
	низький	51,0	51,1	28,5	49,2		
	( $\bar{X}$ )	1,6	1,6	2,0	1,7	0,4	0,1

Але при порівнянні середніх показників в ЕГ до і після експерименту виявлено розбіжності, водночас в КГ групі суттєвих змін не відбулося, які статистично підтверджуються за допомогою критерія t-Ст'юдента (Додаток Ш). Позитивні зміни в цих показниках пояснюються усвідомленням майбутніми викладачами економіки значущості самоосвіти, позитивним налаштуванням та емоційно-ціннісним відношенням до усіх видів самоосвітньої діяльності, посилення регуляторно-вольових механізмів особистості, що спрямовують власні зусилля на досягнення успіху у процесі самостійної пізнавальної діяльності. Найбільш суттєві зрушення відбулися в показниках, середні значення яких збільшилися: за шкалою «планування» (з 1,6 до 2,0 балів); за шкалою «оцінювання результатів» (з 1,6 до 2,1 балів); за шкалою «загальний рівень саморегуляції» (з 1,5 до 2,0 балів); «задоволеність самоосвітньою діяльністю» (з 1,6 до 2,2 балів); «комплексний показник (Кр-РВ)» (з 1,6 до 2,0 балів). Рівневий розподіл у відсотках студентів ЕГ групи за показниками регулятивно-вольового критерію також свідчить про те, що після формувального експерименту відбулися позитивні зміни в рівнях сформованості даного компоненту. Отримані дані засвідчують, що

кількість студентів ЕГ (у %) після формувального експерименту з високим рівнем зростає за всіма показниками регулятивно-вольового критерію сформованості самоосвітньої компетентності; в КГ групі таких змін не виявлено.

Отримані дані засвідчують, що кількість студентів ЕГ (у %) після формувального експерименту з високим рівнем зростає за всіма показниками регулятивно-вольового критерію сформованості самоосвітньої компетентності; в КГ групі таких змін не виявлено. Після впровадження методики розвитку самоосвітньої компетентності кількість студентів ЕГ з низьким рівнем сформованості показника «шкала планування» знизилася (з 50 % до 28,9 %); збільшилось кількість студентів з високим рівнем (з 11,5 % до 28,9 %). Збільшилось кількість студентів ЕГ з високим рівнем: за показником «шкала оцінювання результатів» (з 13,5 % до 34,6 %); за показником «шкала самостійність» (з 15,4 % до 36,5 %); за показником «задоволеність самоосвітньою діяльністю» (з 15,4 % до 38,5 %); за комплексним показником (з 13,3 % до 29,1 %). Водночас, в КГ таких зрушень у рівневому розподілі вищевказаних показників у студентів не виявлено.

Проаналізуємо, які зрушення відбулися у показниках *когнітивно-інформаційного критерію* СК у студентів ЕГ та КГ груп після формувального експерименту: середніх значень показників та рівнів їх розвитку (табл.3.6). У поданій таблиці наведені дані щодо зміни прояву у студентів ЕГ та КГ груп середніх значень показників когнітивно-інформаційного критерію: рівні засвоєння навчально-професійної, наукової інформації; рівні знань щодо сутності самоосвітньої компетентності, засобів, методів самоосвітньої діяльності. На основі експертних оцінок викладачів щодо сформованості рівнів засвоєння наукової та навчальної інформації з економічних та психолого-педагогічних наук було визначено шкалу оцінки, де «9–10 балів» відповідає високому (творчому) рівню, «7–8 балів» – середньому (реконструктивному) рівню, «0–6 балів» – низькому (репродуктивному) рівню засвоєння знань. Також визначали рівні знань щодо сутності СК, засобів, методів самоосвітньої діяльності. Середні значення усіх показників когнітивного-інформаційного критерію у студентів ЕГ та КГ груп до експерименту майже не відрізняються, але при порівнянні їх в ЕГ групі після

експерименту виявлено розбіжності, які статистично підтверджуються за допомогою критеріят-Ст'юдента ( $t_{емп} > t_{крит.}$ ,  $t_{крит.}=1,98$ ); в КГ групі ( $t_{емп} < t_{кр.}$ , де  $t_{крит.}=1,98$ ) (Додаток Щ).

Таблиця 3.6

**Розподіл студентів ЕГ і КГ груп на початку і в кінці експерименту за рівнями розвитку СК на основі показників когнітивно-інформаційного критерію (у%) та середні значення показників ( $\bar{X}$ )**

Показники когнітивно-інформаційного критерію	Рівні ( $\bar{X}$ )	До експерименту кількість осіб у %		Після експерименту кількість осіб у %		Приріст показників	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Рівень засвоєння навчально-професійної, наукової інформації	високий	17,3	11,3	34,6	13,2		
	середній	32,7	30,2	36,5	32,1		
	низький	50,0	58,5	28,9	54,7		
	( $\bar{X}$ )	1,7	1,5	2,1	1,6	0,4	0,1
Рівень знань щодо сутності самоосвітньої компетентності	високий	11,5	11,3	32,7	13,2		
	середній	30,8	34,0	40,4	30,2		
	низький	57,7	54,7	26,9	56,6		
	( $\bar{X}$ )	1,5	1,6	2,1	1,6	0,6	–
<b>Комплексний показник (Кр-КІ)</b>	високий	14,4	11,3	33,7	13,2		
	середній	31,8	32,1	38,5	31,2		
	низький	53,9	56,6	27,9	55,7		
	( $\bar{X}$ )	1,6	1,6	2,1	1,6	0,5	–

Після впровадження моделі та методики розвитку самоосвітньої компетентності студентів в ЕГ групі загальний рівень засвоєння інформації збільшився на 0,4 балів; рівень знань щодо сутності самоосвітньої компетентності збільшився на 0,6 балів. 19,3% студентів перейшли на високий рівень, а низький рівень зменшився на 26% за комплексним показником. Про це свідчить рівневий розподіл студентів ЕГ групи за комплексним показником когнітивно-інформаційного критерію, а також комплексним показником (Кр-КІ).

Приріст показників когнітивно-інформаційного критерію в ЕГ групі після формульованого експерименту пояснюється тим, що експериментальне навчання було спрямоване на оволодіння студентами поняттями, категоріями, системою знань з проблем самоосвіти. Засвоєння майбутніми викладачами економіки вибіркової дисципліни «Основи самоосвіти», проведення круглого столу з питань самоосвіти, зіграли важливу роль в поглибленому усвідомленні соціальної

значущості самоосвітньої діяльності та сутності самоосвітньої компетентності.

Організація диспутів дозволила розширити та закріпити набуті знання про самоосвіту та її сутність; про принципи, методи, правила самоосвіти, самовиховання, саморозвитку.

Проаналізуємо, які зміни відбулися у показниках *організаційно-діяльнісного критерію* самоосвітньої компетентності у студентів ЕГ та КГ груп після формульованого експерименту. У таблиці 3.7 зафіксовані дані щодо зміни прояву у студентів ЕГ та КГ груп середніх значень показників організаційно-діяльнісного критерію та рівнів їх розвитку: самоорганізація особистості в самоосвітній діяльності та самоосвітні уміння, які охоплюють шість груп умінь.

Рівні самоорганізації особистості визначали за модифікованою методикою О. Андроса, а рівні сформованості кожної групи самоосвітніх умінь визначали методом експертних оцінок за шкалою, де «9–10 балів» відповідає високому рівню, «7–8 балів» – середньому рівню, «0–6 балів» – низькому рівню розвитку. Усі середні значення кількісних показників даного критерію було переведено та формалізовано за однорідною шкалою (Додаток П).

Порівняння середніх значень показників організаційно-діяльнісного критерію у студентів ЕГ та КГ груп засвідчив, що до експерименту вони майже не відрізняються, а після впровадження методики ці показники значно зросли в експериментальній групі. Зокрема, суттєво зросли середні значення показників: «самоорганізація особистості в самоосвітній діяльності» (на 0,5 балів); «організаційно-освітні уміння» (на 0,5 балів); «інтелектуальні уміння» (на 0,4 бали); «прогностичні уміння (на 0,5 балів). Зростання інших показників, а також комплексного показника (на 0,4 бали) виявилось статистично значущим, що підтверджено за допомогою критерія t-Ст'юдента: отримані емпіричні значення критерія t-Ст'юдента перевищували табличні значення. В контрольній групі після формульованого експерименту значних змін в показниках організаційно-діяльнісного критерію не виявлено, що також підтверджено за допомогою критерія t-Ст'юдента (Додаток Ш).

Зростання показників даного критерію зумовлено проведенням під час

експерименту заходів, що сприяли поліпшенню навичок опрацювання різних видів джерел інформації. Зокрема студенти ЕГ навчилися більш вільно орієнтуватися у розмаїтті інформації, точніше визначати достовірність джерел,

Таблиця 3.7

**Розподіл студентів ЕГ і КГ груп на початку і в кінці експерименту за рівнями розвитку СК на основі показників організаційно-діяльнісного критерію (у %) та середні значення показників ( $\bar{X}$ )**

Показники організаційно-діяльнісного критерію	Рівні ( $\bar{X}$ )	До експерименту кількість осіб у %		Після експерименту кількість осіб у %		Приріст показників	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Саморганізація в самоосвітній діяльності	високий	17,3	18,9	38,5	18,9		
	середній	28,8	30,2	34,6	28,3		
	низький	53,8	50,9	26,9	52,8		
	( $\bar{X}$ )	1,6	1,7	2,1	1,7	0,5	–
Організаційно-освітні уміння	високий	19,2	18,9	38,5	18,9		
	середній	32,7	28,3	38,5	28,3		
	низький	48,1	52,8	23,1	52,8		
	( $\bar{X}$ )	1,7	1,7	2,2	1,7	0,5	–
Інформаційно-пізнавальні уміння	високий	15,4	17,0	30,8	15,1		
	середній	30,8	32,1	36,5	32,1		
	низький	53,8	50,9	32,7	52,8		
	( $\bar{X}$ )	1,6	1,7	2,0	1,6	0,4	–
Інтелектуальні уміння	високий	19,2	20,8	34,6	24,5		
	середній	26,9	32,1	38,5	32,1		
	низький	53,8	47,2	26,9	43,4		
	( $\bar{X}$ )	1,7	1,7	2,1	1,8	0,4	0,1
Пошуково-дослідницькі уміння	високий	11,5	13,2	23,1	13,2		
	середній	25,0	22,6	34,6	26,4		
	низький	63,5	64,2	42,3	60,4		
	( $\bar{X}$ )	1,5	1,5	1,8	1,6	0,3	–
Комунікативні вміння	високий	23,1	20,8	32,7	24,5		
	середній	34,6	39,6	42,3	37,7		
	низький	42,3	39,6	25,0	37,7		
	( $\bar{X}$ )	1,8	1,8	2,1	1,9	0,3	0,1
Прогностичні уміння	високий	13,5	13,2	30,8	13,2		
	середній	23,1	20,8	36,5	24,5		
	низький	63,5	66,0	32,7	62,3		
	( $\bar{X}$ )	1,5	1,5	2,0	1,5	0,5	–
<b>Комплексний показник (Кр-ОД)</b>	високий	17,0	17,5	32,7	18,3		
	середній	28,8	29,4	37,4	29,9		
	низький	54,1	53,1	29,9	51,7		
	( $\bar{X}$ )	1,5	1,5	2,0	1,5	0,5	–

складати структурно-логічні схеми; навчилися планувати та визначати цілі, завдання власної самоосвітньої діяльності з огляду на їх значущість для особистості; окреслювати особистісно значущі цілі у поточній і майбутній діяльності (навчальній, самостійно-пізнавальній). Студенти навчилися вирізняти різні підходи до вирішення проблеми і знаходити оптимальний спосіб її рішення; викладати свої думки, вести дискусію, відстоювати свої позиції. Також викладачі відзначили зростання обсягу вивченого студентами матеріалу з певних дисциплін. Динаміку позитивних змін в показниках організаційно-діяльнісного критерію також підтверджує відсотковий розподіл студентів в ЕГ групі після проведення формульовального експерименту за рівнями сформованості самоосвітніх умінь. В контрольній групі суттєвих змін в цих показниках та рівневого розподілі студентів не виявлено. Аналіз рівневого розподілу студентів у відсотках за комплексним показником (Кр-ОД) в ЕГ групі засвідчив, що кількість студентів з високим рівнем збільшилася з 17 % до 32,7 %. Водночас, зменшилась кількість студентів (з 54,1 % до 29,9 %) з низьким рівнем розвитку організаційно-діяльнісного компоненту. Незначні зміни розвитку самоорганізації та самоосвітніх умінь у студентів КГ можна пояснити тим, що в процесі навчання студенти не отримували необхідних знань та умінь застосування методів та прийомів самоосвітньої діяльності.

Останнім етапом проведення контрольного зрізу експериментального дослідження було визначення рівня розвитку *рефлексивно-оцінного компоненту* СК майбутніх викладачів економіки. Динаміку зростання середніх значень показників рефлексивно-оцінного критерію та рівнів їх розвитку в ЕГ та КГ групах відображено в таблиці 3.8.

За результатами діагностики наприкінці формульовального експерименту в ЕГ групі виявлено зростання середніх значень показників: «здатність до самоконтролю у процесі самоосвітньої діяльності» (на 0,7 балів), «рефлексія власних досягнень в оволодінні інформацією» (на 0,5 балів). На зростання даних показників вплинули розроблені методи та засоби рефлексивно-креативного середовища, як педагогічної умови розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки.

Спостереження за роботою студентів виявило формування адекватної оцінки рівня економічних та психолого-педагогічних знань та рівня знань про



самоосвітню діяльність, збільшення контролю своїх дій в різних ситуаціях, часте спрямування своїх дій на рефлексію з метою корекції подальшої діяльності для більшої ефективності.

Таблиця 3.8

**Розподіл студентів ЕГ і КГ груп на початку і в кінці експерименту за рівнями розвитку СК на основі показників рефлексивно-оцінного критерію (у%) та середні значення показників ( $\bar{X}$ )**

Показники рефлексивно-оцінного критерію	Рівні ( $\bar{X}$ )	До експерименту кількість осіб у %		Після експерименту кількість осіб у %		Приріст показників	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Здатність до самоконтролю у процесі самоосвітньої діяльності	високий	11,5	13,2	38,5	15,1		
	середній	26,9	28,3	38,5	28,3		
	низький	61,5	58,5	23,1	56,6		
	( $\bar{X}$ )	1,5	1,6	2,2	1,6	0,7	–
Рефлексія власних досягнень в оволодінні інформацією	високий	11,5	11,3	32,7	11,3		
	середній	28,8	30,2	38,5	32,1		
	низький	59,6	58,5	28,8	56,6		
	( $\bar{X}$ )	1,5	1,5	2,0	1,6	0,5	0,1
<b>Комплексний показник (Кр-РО)</b>	високий	11,5	12,3	35,6	13,2		
	середній	27,9	29,3	38,5	30,2		
	низький	60,6	58,5	26,0	56,6		
	( $\bar{X}$ )	1,5	1,6	2,1	1,6	0,6	0,1

Під час бесід студенти ЕГ виявили значно більшого інтересу до самоосвітньої та професійної діяльності в якості викладачів економіки, краще розуміння навчального матеріалу та прояви творчого підходу до рішення завдань самоосвітньої та професійної діяльності. Опитування та бесіди зі студентами КГ виявили певні труднощі, які виникали у них під час самоаналізу своєї діяльності. Студенти цієї групи продемонстрували досить низький рівень здатності до рефлексії, що, на нашу думку, пов'язано з тим, що вже сформовані вміння не було вдосконалено, за відсутності цілеспрямованого розвитку здатності до самоконтролю та рефлексії, вони не отримали отримали поштовху для подальшого розвитку. Зростання показників, а також комплексного показника (на 0,6 балів) у студентів ЕГ групи виявилось статистично значущим, що підтверджено за допомогою критерія t-Ст'юдента: отримані емпіричні значення критерія t-Ст'юдента перевищували табличні значення. В контрольній групі після формувального експерименту значних

змін в цих показниках не виявлено, що також підтверджено за допомогою критерія t-Ст'юдента (Додаток Щ). Аналіз рівневого розподілу студентів у відсотках за комплексним показником (Кр-РО) в ЕГ групі засвідчив, що кількість студентів з високим рівнем збільшилася з 11,5 % до 35,6 %. Водночас, зменшилась кількість студентів (з 60,6 % до 26 %) з низьким рівнем розвитку рефлексивно-оцінного компоненту. В КГ групі відбулися незначні зміни розвитку цього компоненту.

За результатами формувального експерименту проведено порівняння рівнів розвитку самоосвітньої компетентності на основі комплексних показників мотиваційно-особистісного, регулятивно-вольового, когнітивно-інформаційного, організаційно-діяльнісного, рефлексивно-оцінного критеріїв в ЕГ та КГ групах до та після експерименту та виявлено загальний рівень розвитку СК майбутніх викладачів економіки (див. табл. 3.9).

Таблиця 3.9.

**Результати оцінювання рівнів розвитку СК респондентів ЕГ та КГ на початку і в кінці експерименту на основі комплексних показників п'яти критеріїв**

Критерій сформованості самоосвітньої компетентності	Рівні	До експерименту кількість осіб у %		Після експерименту кількість осіб у %	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Мотиваційно-особистісний	високий	18,1	16,6	33,1	17,7
	середній	34,6	32,1	38,9	33,2
	низький	47,3	51,3	28,1	49,1
Регулятивно-вольовий	високий	13,3	13,4	29,1	15,7
	середній	35,8	35,5	42,5	35,1
	низький	51,0	51,1	28,5	49,2
Когнітивно-інформаційний	високий	14,4	11,3	33,7	13,2
	середній	31,8	32,1	38,5	31,2
	низький	53,9	56,6	27,9	55,7
Організаційно-діяльнісний	високий	17,0	17,5	32,7	18,3
	середній	28,8	29,4	37,4	29,9
	низький	54,1	53,1	29,9	51,7
Рефлексивно-оцінний	високий	11,5	12,3	35,6	13,2
	середній	27,9	29,3	38,5	30,2
	низький	60,6	58,5	26,0	56,6

Порівняння результатів оцінки розвитку компонентів самоосвітньої компетентності студентів ЕГ та КГ груп після формувального експерименту засвідчило, що відбулися позитивні зрушення в рівнях їх сформованості. Результати статистичного аналізу засвідчили збільшення кількості студентів ЕГ з високим рівнем розвитку самоосвітньої компетентності (на 15 % мотиваційно-особистісного компонента, на 15,8 % регулятивно-вольового компонента, на 19,3 % когнітивно-інформаційного компонента, на 15,7 % організаційно-діяльнісного компонента, на 24,1% рефлексивно-оцінного компонента) та зменшення – з низьким рівнем (на 19,2% мотиваційно-особистісного компонента, на 22,5 % регулятивно-вольового компонента, на 26 % когнітивно-інформаційного компонента, на 24,2 % організаційно-діяльнісного компонента, на 34,6 % рефлексивно-оцінного компонента).

Для оцінки загального рівня розвитку самоосвітньої компетентності студентів ЕГ та КГ груп визначено інтегральний показник мотиваційно-особистісного, регулятивно-вольового, когнітивно-інформаційного, організаційно-діяльнісного, рефлексивно-оцінного критеріїв (Додаток Ю). Рівневий розподіл студентів ЕГ та КГ груп за інтегральним показником самоосвітньої компетентності за результатами формувального експерименту подано в таблиці 3.10 та графічно (рис.3.1).

Таблиця 3.10

### Результати формувального експерименту

Рівні розвитку самоосвітньої компетентності	До експерименту кількість осіб у %		Після експерименту кількість осіб у %	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий	14,9	14,2	32,8	15,6
Середній	31,8	31,7	39,2	31,9
Низький	53,4	54,1	28,1	52,5

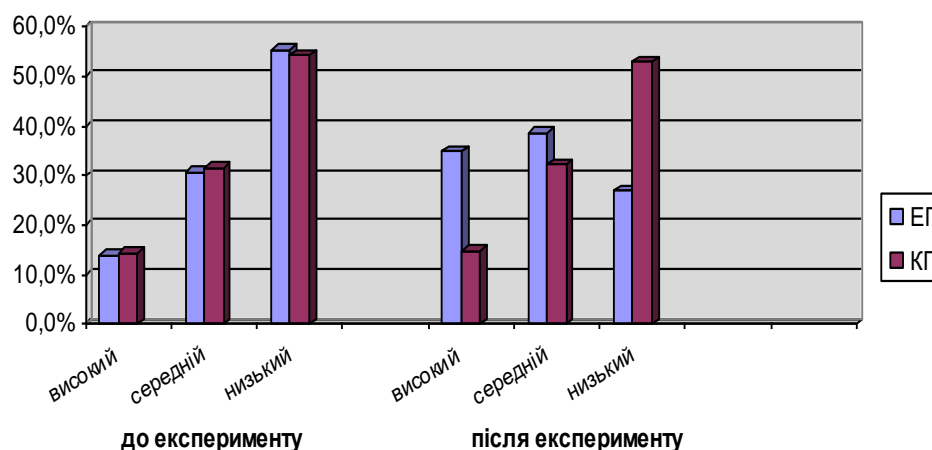


Рис. 3.1. Розподіл студентів ЕГ та КГ за рівнями сформованості СК майбутніх викладачів економіки на основі інтегрального показника

Для підтвердження статистичної достовірності позитивних змін, які відбулися у рівнях розвитку СК у студентів до і після експерименту в експериментальній групі, ми застосували «хі-квадрат-критерій»  $\chi^2$ , який вираховували за формулою (3.1). Для цього застосували один із варіантів гіпотез.

$H_0$  – нульова гіпотеза: емпіричний розподіл рівнів розвитку самоосвітньої компетентності в ЕГ не відрізняється на початку і в кінці формування експерименту, оскільки модель розвитку даної компетентності майбутніх викладачів економіки та методика її реалізації не впливає на рівні її розвитку.

$H_1$  – альтернативна гіпотеза: емпіричний розподіл рівнів розвитку самоосвітньої компетентності в ЕГ відрізняється на початку і в кінці формування експерименту, тому що вказана модель та методика її реалізації сприяють підвищенню її рівнів.

Кількісні значення  $\chi^2$  на рівні ( $p=0,05$ ) та відповідного ступеня свободи ( $n - 3 = 2$ ) відображено у табл. 3.11.

Оскільки, для заданого рівня значущості ( $p=0,05$ )  $\chi^2_{\text{екс.}} > \chi^2_{\text{крит.}}$  за всіма показниками критеріїв та інтегральним показником, то гіпотеза  $H_0$  відкидається, а приймається гіпотеза  $H_1$ , що підтверджує ефективність моделі та методики формування самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки.

Таблиця 3.11.

**Кількісні значення критерія  $\chi^2$  при співставленні рівнів розвитку самоосвітньої компетентності студентів ЕГ та КГ до і після формувального експерименту)**

Показники критеріїв самоосвітньої компетентності	ЕГ група (52 особа) $\chi^2_{\text{крит.}} = 5,99$	КГ група (53 особи) $\chi^2_{\text{крит.}} = 5,99$
Комплексний показник мотиваційно-особистісного критерію	$\chi^2_{\text{експ.}} = 19,34$	$\chi^2_{\text{експ.}} = 0,21$
Комплексний показник регулятивно-вольового критерію	$\chi^2_{\text{експ.}} = 27,4$	$\chi^2_{\text{експ.}} = 0,48$
Комплексний показник когнітивно-інформаційного критерію	$\chi^2_{\text{експ.}} = 36,45$	$\chi^2_{\text{експ.}} = 0,31$
Комплексний показник організаційно-діяльнісного критерію	$\chi^2_{\text{експ.}} = 29,11$	$\chi^2_{\text{експ.}} = 0,08$
Комплексний показник рефлексивно-оцінного критерію	$\chi^2_{\text{експ.}} = 65,27$	$\chi^2_{\text{експ.}} = 0,15$
Інтегральний показник	$\chi^2_{\text{експ.}} = 35,51$	$\chi^2_{\text{експ.}} = 0,25$

На основі критерію  $\chi^2$  доведено, що різниця у рівнях розвитку СК студентів ЕГ на початку та після завершення експерименту є статистично значущою:  $\chi^2_{\text{експ.}} > \chi^2_{\text{крит.}}$  ( $\chi^2_{\text{експ.}} = 35,51$ ), а незначні зміни в рівнях розвитку СК у студентів КГ не мають статистичної значущості:  $\chi^2_{\text{експ.}} < \chi^2_{\text{крит.}}$  ( $\chi^2_{\text{експ.}} = 0,25$ ).

Експериментальне дослідження з перевірки результативності моделі, методики та визначених педагогічних умов розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки підтвердило їх ефективність та достовірність висунутої гіпотези.

### Висновки до третього розділу

1. Розроблено методику розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки, яка включала мотиваційно-стимулювальний, діяльнісно-виконавчий та контрольні-коригувальний етапи.

Мотиваційно-стимулювальний етап методики передбачав формування мотивації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх викладачів економіки з розвитку самоосвітньої компетентності, а також оволодіння студентами системою знань з проблем самоосвіти та основ процесу здійснення самоосвітньої діяльності.

Діяльнісно-виконавчий етап пов'язаний з оволодінням студентами техніками необхідними для здійснення самоосвітньої діяльності, методами збору, обробки та збереження навчальної інформації, систематичним розвитком пізнавальних можливостей майбутніх викладачів економіки. Контрольно-коригувальний етап методики передбачав виконання спеціально відібраних видів завдань, що стимулюють самостійно-оцінну діяльність студентів, покращують розвиток здатності до самоконтролю та самоаналізу.

2. Експериментальна перевірка моделі розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки засвідчила позитивну динаміку змін у рівнях розвитку цієї компетентності в ЕГ групі порівняно з КГ групою. Так, у результаті формувального етапу експерименту в ЕГ високого рівня досягли 32,8 % студентів (в КГ – 15,6 %), середнього рівня – 39,2 % (в КГ – 31,9 %), з низьким рівнем залишилося 28,1 % респондентів (в КГ – 52,5 %).

Експериментальне дослідження з перевірки результативності моделі, методики та визначених педагогічних умов розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки підтвердило їх ефективність та достовірність висунутої гіпотези.

Основні наукові результати розділу опубліковано в працях [136; 138; 142].

## ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні здійснено теоретичне узагальнення, запропоновано практичне розв'язання наукової проблеми розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки, що виявляється у розробці моделі, методики, психолого-педагогічних умов розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки у процесі професійної та психолого-педагогічної підготовки. Результати проведеного дослідження засвідчили досягнення мети і розв'язання поставлених завдань та дали підстави для таких висновків:

1. У результаті теоретичного аналізу досліджуваної проблеми з'ясовано, що самоосвітня компетентність викладача економіки є невід'ємною складовою професійної компетентності та показником успішності його професійно-особистісного розвитку. Встановлено, що проблема розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки в процесі професійної підготовки в закладах вищої освіти не знайшла свого висвітлення у наукових дослідженнях. Результатом проведеного теоретичного аналізу базових понять дослідження став висновок про те, що «самоосвітня компетентність викладача економіки – це інтегративне особистісне утворення, що виявляється в здатності до цілепокладання, саморегуляції, самоорганізації та рефлексії самостійної пізнавальної діяльності, обумовленої пізнавальними мотивами та потребами, самоосвітніми уміннями й навичками, спрямованої на неперервний процес засвоєння знань, особистісний та професійний саморозвиток у сфері економічної та педагогічної освіти».

Визначено сутність поняття «розвиток самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки» – як цілеспрямований процес якісних та кількісних змін в мотиваційній, емоційно-вольовій, пізнавальній сфері та поведінці особистості у здійсненні самостійної пізнавальної діяльності, які відбуваються під впливом спеціально розроблених організаційно-методичних заходів, що забезпечуть зростання рівнів економічних, психолого-педагогічних, загально-культурних знань та готовності до педагогічної діяльності.

2. Визначено структуру самоосвітньої компетентності викладача економіки, до складу якої входять п'ять взаємопов'язаних компонентів: мотиваційно-особистісний (мотивація досягнення успіху в самоосвітній діяльності, пізнавальні потреби та потреба в самовдосконаленні особистості, професійна спрямованість майбутнього викладача економіки, самоефективність особистості в самоосвітній діяльності), регулятивно-вольовий (саморегуляція поведінки в самоосвітній діяльності, вольові якості особистості, емоційно-оцінне ставлення до самоосвіти та умов її протікання), когнітивно-інформаційний (рівні засвоєння науково-методичної, навчально-професійної інформації; знання сутності самоосвітньої компетентності, здібності до самоосвіти), організаційно-діяльнісний (самоорганізація особистості в самоосвітній діяльності; самоосвітні уміння), рефлексивно-оцінний (здатність до самоконтролю у процесі самоосвітньої діяльності, рефлексія власних досягнень в оволодінні інформацією).

3. На основі розробленої структури самоосвітньої компетентності викладача економіки виділено однойменні критерії її оцінювання: мотиваційно-особистісний, регулятивно-вольовий, когнітивно-інформаційний, організаційно-діяльнісний, рефлексивно-оцінний. Визначено й схарактеризовано три рівні її розвитку: високий, середній, низький.

За результатами констатувального етапу педагогічного експерименту встановлено, що у переважній більшості студентів рівень розвитку самоосвітньої компетентності залишається невисоким. Дослідження показників мотиваційно-особистісного, регулятивно-вольового, когнітивно-інформаційного, організаційно-діяльнісного, рефлексивно-оцінного критеріїв компонентів самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки показало, що рівень їх сформованості у респондентів можна охарактеризувати як низький у межах 33,5, % – 61,8 % розподілу респондентів в залежності від показника. Водночас, високий рівень сформованості показників має відсотковий розподіл в межах 8,5 % – 27,5 % респондентів залежно від показника, що свідчить про недостатність умов для розвитку самоосвітньої компетентності студентів у ЗВО та невідповідність рівнів її розвитку у майбутніх викладачів економіки вимогам



сьогодення.

4. Виявлено психолого-педагогічні умови розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки: забезпечення мотивації з оволодіння самоосвітньою компетентністю майбутніми викладачами економіки (зосередження уваги майбутніх викладачів економіки на конкретних професійних ситуаціях з метою стимулювання інтересу до пошуку необхідної інформації, вплив викладача на цілепокладання студентів та їхнє прагнення до досягнення мети й успіху в самоосвітній діяльності); активізація самоосвітньої діяльності студентів засобами інноваційних технологій навчання (застосування методів проблемно-розвивального навчання, інтерактивних, інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі); створення освітнього креативно-рефлексивного середовища у навчальному процесі (забезпечує позитивний вплив на розвиток критичного мислення, креативності, ерудиції, інтуїції, готовності до пошуку та опрацювання нової науково-професійної інформації, самостійності та творчості).

5. Обґрунтовано та розроблено модель розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки, що включає: методологічний блок (мета, методологічні підходи, принципи розвитку самоосвітньої компетентності); інформаційно-методичний блок (зміст, форми, методи, методика розвитку самоосвітньої компетентності), процесуально-технологічний блок (етапи реалізації вказаної методики), результативно-оцінний блок (критерії і рівні сформованості, результат) психолого-педагогічні умови, які реалізуються у процесі впровадження у навчання методики розвитку самоосвітньої компетентності.

6. Експериментальна перевірка моделі розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки засвідчила позитивну динаміку змін у рівнях розвитку цієї компетентності в ЕГ групі порівняно з КГ групою. Так, у результаті формувального етапу експерименту в ЕГ високого рівня досягли 32,8 % студентів (в КГ – 15,6 %), середнього рівня – 39,2 % (в КГ – 31,9 %), з низьким рівнем залишилося 28,1 % респондентів (в КГ – 52,5 %).

За допомогою t-критерію Стьюдента і  $\chi^2$  критерію Пірсона доведено, що виявлені позитивні зміни в рівнях розвитку самоосвітньої компетентності студентів ЕГ групи є статистично значущими. Також доведено, що незначні зміни в рівнях розвитку цієї компетентності у студентів КГ групи у процесі експерименту не мають статистичної значущості.

Експериментальне дослідження з перевірки результативності моделі, методики та визначених педагогічних умов розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки підтвердило їх ефективність та достовірність висунутої гіпотези.

Результати дослідження можуть бути використані у навчальному процесі під час професійної підготовки майбутніх викладачів економіки та покладені в основу розробки програм, навчальних посібників, тренінгових програм, методичних рекомендацій для студентів і викладачів; в організації самостійної роботи студентів та індивідуально-консультативної роботи викладачів; у розробці тренінгових програм для підвищення кваліфікації викладачів; для розробки методичних рекомендацій з наукової організації самоосвітньої діяльності студентів ЗВО.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми розвитку розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки. У подальших дослідженнях даної проблеми пропонується: розширення діагностичної та методичної бази з метою оптимізації самоосвітньої діяльності та розвитку самоосвітньої компетентності студентів; інформаційне-методичне забезпечення формування самоосвітньої компетентності в системі дистанційної та післядипломної освіти.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:**

1. Абашкіна Н. В. Розвиток професійної освіти в Німеччині (кінець ХІХ – ХХ ст.ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти; Інститут педагогіки і психології професійної освіти / Н.В. Абашкіна. – К., 1999. – 43 с.
2. Акімова О. В. Формування мотивації творчого мислення майбутнього вчителя / О. В. Акімова // Наукові записки; Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського. – 2003. – Вип. 8.– С. 19 – 23.
3. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія : підруч. [для студентів, аспірантів та молодих викладачів вузів] / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
4. Ананьев Б. Г. Избранные педагогические труды : В 2-х тт. / под ред. А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова. – М. : Педагогика, 1980. – 287 с.
5. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – М. : Наука, 1977. – 380 с.
6. Андреев А. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-педагогического анализа / А. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19–27.
7. Андрос О. Я. Стиль самоорганизации деятельности студента в структуре интегральной индивидуальности / О. Я. Андрос // Интегральное исследование индивидуальности: стиль деятельности и общения : межвузовский сборник научных трудов [отв. ред. Б. А. Вяткин]. – Пермь : НГПИ, 1991. – С. 105–122.
8. Анохин П. К. Узловые вопросы теории функциональных систем / П. К. Анохин. – М. : Наука, 1980. – 197 с.
9. Антонова О. Є. Сутність поняття креативності: проблеми та пошуки // Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2012. – С. 14–41.
10. Артюшина М. В. Психолого-педагогічні засади підготовки студентів економічних спеціальностей до інноваційної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Артюшина Марина Віталіївна. – К., 2011. – 562 с.

11. Артющина М. В. Інноваційний підхід у викладанні психолого-педагогічних дисциплін у вищих закладах освіти / М. В. Артющина // Філософія. Психологія. Педагогіка : ВІСНИК НТУУ – КПІ. – К., 2009. – Вип. 3. – С. 70–75.
12. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса : общедидактический процесс / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1982. – 216 с.
13. Бабін І. І. Забезпечення якості вищої освіти: європейський, національний та інституційний рівні / І. І. Бабін // Наука і освіта. – 2011. – № 1. – С. 7–13.
14. Байденко В. И. Компетенция в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) / В. И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3–13.
15. Бандура А. Теория социального научения : пер с англ. Н. Чубарь / А. Бандура. – СПб. : Евразия, 2003. – 320 с.
16. Барабанщиков А. В. Военно-педагогическая диагностика / А. В. Барабанщиков, Н. И. Дерюгин. – М. : ВУ, 1995. – 108 с.
17. Барбина Е. С. Формирование педагогического мастерства учителя в системе непрерывного образования / Е. С. Барбина. – К. : Вища школа, 1997. – 153 с.
18. Барташев А. В. Диагностика профессионально-важных качеств / А. В. Барташев, И. Ю. Алексеев, Е. В. Майорова. – СПб. : Питер, 2007. – 192 с.
19. Бельмаз Я. Нове бачення підготовки майбутніх викладачів ВНЗ у США // Людинознавчі студії : зб. наук. праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені І. Франка. – Дрогобич : Вимір, 2007. – Випуск 14. – С. 110–117.
20. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 190 с.
21. Беспалько В. П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний / В. П. Беспалько // Сов. педагогика. – 1968. – № 4. – С. 52–69.
22. Бех І. Д. Особистісно орієнтований підхід: Теоретико-технологічні засади / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 1. – 280 с.
23. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія : вісник АПН України. – 2009. – № 2. – С. 27–33.

24. Бизяева А. А. Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя : дисс. ... канд. психол. наук / А.А. Бизяева. – СПб., 1993. – 238 с.
25. Бібік Н. М. Компетентнісна освіта – від теорії до практики / Н. М. Бібік, І. Г. Єрмаков. – К. : Плянди, 2005. – 120 с.
26. Білоусова Л. І. Технологія формування у майбутніх педагогів компетентності самоосвіти з використанням потенціалу інформаційно-навчального середовища / Л. І. Білоусова, О. Б. Кисельова // Інформаційні технології в освіті : зб. наук. праць / гол. ред. О. В. Співаковський. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2009. – Вип. III. – С. 11–20.
27. Бобрицька В. І. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх викладачів вищої школи / В. І. Бобрицька // Проблеми освіти. – 2011. – № 66. Ч. I. – С. 39–44.
28. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
29. Большая современная энциклопедия. Пед. издание / – Мн. : ИООО «Современное слово», 2005. – 511 с.
30. Бондар М. М. Особистісно орієнтоване навчання як основа професійного саморозвитку майбутніх фахівців інженерної сфери агропромислового виробництва / М. М. Бондар // Вісник Сумського національного аграрного університету. Серія : Механізація та автоматизація виробничих процесів. – 2016. – Вип. 10(1). – С. 196–199. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vsna\\_mekh\\_2016\\_10\(1\)\\_\\_41](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vsna_mekh_2016_10(1)__41).
31. Борисенко Л., Кучерява К. Діагностування мотиваційно-особистісного складника самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки. Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка : зб. наук. праць : Вип. 17. / Інст-т проф.-тех. освіти НАПН України ; [Ред. кол.: В. О. Радкевич (голова) та ін.]. ЖККГВ «Полісся» ЖОР., 2018. С. 84–88.
32. Боришевський М. Й. Психологічні детермінанти особистісної саморегуляції поведінки // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні

1992–2002 : зб. наук. праць до 10-річчя АПН України / АПН України. – Ч. 1. – Харків : ОВС, 2002. – 640 с.

33. Бронникова Л. М. Формирование компетентности самообразования старшеклассников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Бронникова Лариса Михайловна. – Барнаул, 2010. – 268 с.

34. Будақ В. Д. Якість педагогічної освіти – майбутнє України / В. Д. Будақ // Технології неперервної освіти: проблеми, досвід, перспективи розвитку : зб. ст. до традиційної IV Всеукр. наук.-пр. конф. – Миколаїв : Вид-во МФ НаУКМА, 2002. – С. 3–6.

35. Бухлова Н. В. Навчаємо вчитися : діагностика і формування самоосвітньої компетентності учнів / Н. В. Бухлова. – К. : Вид. дім «Шкіл. світ» : Вид. Л. Галіцина, 2006. – 128 с.

36. Бухлова Н. В. Організація освітньої діяльності / Н. В. Бухлова. – Х. : ВГ Основа, 2003. – 64 с.

37. Вазина К. Я. Модель непрерывного саморазвития человека : авторские программы обучения педагогов нового типа / К. Я. Вазина. – Оренбург: ОГУ, 2012. – 218 с.

38. Варданян Ю. В. Строеие и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием (На материале подготовки педагога и психолога) / Ю. В. Варданян : дисс. ... д-ра пед. наук. – М., 1998. – 353 с.

39. Васичкина О. Н. Информационно-коммуникационные технологии как средство формирования профессиональной коммуникативной компетентности студентов экономических специальностей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ольга Николаевна Васичкина. – Ставрополь, 2009. – 225 с.

40. Ватковська М. Г. Самореалізація особистості в освітньому просторі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук : спец. 09.00.10 / М. Г. Ватковська. – Одеса, 2010. – 22 с.

41. Ващенко Г. Г. Загальні методи навчання / Г. Г. Ващенко. – К., 1997. – 295с.

42. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. : Ірпінь : Перун, 2009. – 1728 с.

43. Вербицкий А. А. Личностный и компетентный подходы в образовании / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М. : Логос, 2010. – 336 с.
44. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : підручник за модульно-рейтинг. системою магістратури / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навч. літ., 2006. – 384 с.
45. Волкова Н. П. Педагогіка: посібник для студентів вищих навчальних закладів / Н. П. Волкова. – К.: Видав. центр «Академія», 2002. – 576 с.
46. Воропай Н. А. Формування самоосвітньої компетентності у майбутніх учителів початкових класів засобами інформаційно-комунікаційних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Воропай Наталія Анатоліївна. – Херсон, 2011. – 240 с.
47. Вплив трансформації ринкової економіки на управління розвитком професійно-технічної освіти: монографія / авт. кол. В. І. Свистун, Г. В. Єльнікова, Л. М. Петренко та ін., за наук. ред. В. І. Свистун. – К. : ТОВ «НВП Поліграфсервіс», 2014. – 184 с.
48. Врица П., Ардуи Я. Когда качество действий встречается с центровкой. Компас для коучей / П. Врица, Я. Ардуи. – М. : Международная Академия Трансформационного Коучинга и Лидерства, 2008. – С. 18.
49. Врублевская Е. С. Индивидуализация содержания самостоятельной работы студентов как фактор развития их профессиональной компетентности : дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е. С. Врублевская. – Челябинск, 2002. – 185 с.
50. Выготский Л. С. Основы дефектологии / Собр. соч. – Т. 5. / под. ред. Т. А. Власовой. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с.
51. Глузман А. В. Университетское педагогическое образование : опыт системного исследования : Монография. – К. : Профосвіта, – 1996. – 312 с.
52. Голви У. Т. Работа как внутренняя игра. Фокус, обучение, удовольствие и мобильность на рабочем месте / У. Т. Голви. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2005. – С. 194.
53. Головка Л. Активізація самостійної роботи студента під час лекційних занять / Л. Головка // Освіта і управління. – 2002. – № 1. – С. 147–150.

54. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко ; гол. ред. С. Головка. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
55. Грабовець І. В. Самоосвіта як інтегруюча детермінанта самореалізації молодих фахівців у професійній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук : спец. 22.00.04 / І. В. Грабовець. – Київ, 2004. – 16 с.
56. Громцева А. К. Самообразование как социальная категория : учебно-методическое пособие по спец. курсу / А. К. Громцева. – Л. : ЛГПИ, 1976. – С. 23.
57. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм : історико-методологічні та історичні аспекти : монографія / Н. В. Гузій. – К., 2004. – С. 156.
58. Гуляєва Т. О. Формування умінь і навичок самоосвітньої діяльності студентів технічних коледжів у процесі вивчення фізики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Гуляєва Тетяна Олексіївна. – К., 2010. – 265 с.
59. Гура Т. Є. Рефлексивне середовище як чинник розвитку професійної компетентності практичних психологів у системі післядипломної освіти. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://virtkafedra.ucoz.ua/el\\_gurnal/pages/vup7/konf3/GuraTE.pdf](http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vup7/konf3/GuraTE.pdf)
60. Гущина Т. Психолого-педагогічний аналіз самоосвітньої діяльності як професійної якості / Т. Гущина // Наукові записки Кіровоградського держ. пед. ун-ту імені Володимира Винниченка. Сер. : Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 121(2). – С. 218–222.
61. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения : опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с.
62. Демчук О. О. Компетентнісний підхід до модернізації професійної освіти / О. О. Демчук // Наука і освіта. – 2009. – № 1–2. – С. 192–193.
63. Дидактика средней школы : некоторые проблемы современной дидактики : учебное пособие для слушателей ФПК, директоров общеобразовательных школ и в качестве учебного пособия по спецкурсу для студентов педагогических институтов / [под ред. М. Скаткина]. – М. : Просвещение, 1982. – 319 с.



64. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : підручник / І. М. Дичківська. – 2-ге вид., доповн. – К. : Академвидав, 2012. – 352 с.
65. Добридень А. М. Формування самоосвітньої компетентності майбутнього вчителя засобами інтерактивного навчання. Проблеми підготовки сучасного вчителя : збірник наукових праць УДПУ ім. П. Тичини / А. М. Добридень ; [ред. кол. : Побірченко Н. С. (гол. ред.) та інші]. – Умань : ПП Жовтий О.О., 2010 – Випуск 1 – С. 59–64.
66. Драч І. І. Компетентнісний підхід як засіб модернізації змісту вищої освіти / І. І. Драч // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. – К. : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, 2009. – Вип. 58. – Ч. 1. – С. 176–180.
67. Дубасенюк О. А. Концептуальні підходи до професійно-педагогічної підготовки сучасного педагога. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 114 с.
68. Дубина О. М. Педагогічна практика в системі підготовки викладачів економічних дисциплін / О. М. Дубина // Перспективи і проблеми підготовки викладачів економічних дисциплін : Всеукр. наук.-теорет. конф. аспірантів та вчених, 14 травня 2008 р., м. Переяслав-Хмельницький. – К.: «Підручники та посібники», 2003. – С. 5–27.
69. Дубовицкая Т. Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов / Т. Д. Дубовицкая // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 2. – С. 83–86.
70. Елагина Л. В. Формирование культуры профессиональной деятельности будущего специалиста на основе компетентностного подхода (методология, теория, практика) : автореф. дис. на соискание уч. степени д-ра. пед. наук : спец. 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / Л. В. Елагина. – Челябинск, – 2008. – 55 с.
71. Елькін М. В. Інноваційні технології підготовки майбутніх вчителів на прикладі проектної діяльності студентів / М. В. Елькін // Теорія і методика навчання інформатики та математики : зб. наук. пр. – Вип. 3. – Мелітополь : МДПУ, 2004. – С. 53–57.
72. Енциклопедія освіти / [ред. упоряд. В. Кремінь]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

73. Есипов Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроках / Б. П. Есипов. – Москва: Учпедгиз, 1961. – 370 с.
74. Євсюкова Л. С. Формування самоосвітньої компетенції – необхідна умова якісної підготовки майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності / Л. С. Євсюкова // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – 2012. – Вип. 30. – С. 351–355.
75. Єрмаков І. С. Педагогіка життєтворчості: орієнтири для ХХ ст. / І. С. Єрмаков // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : наук.-метод. зб. – К., 2000. – С. 18–19.
76. Жане П. Психологическая эволюция личности / П. Жане. ; пер. с фр. Н. Ю. Федуниной. – М.: Академический Проект, 2010. – 399 с.
77. Журавська Л. М. Соціально-психологічний тренінг: розвиток якостей особистості працівників сфери туризму : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів / Л. М. Журавська. – К. : Слово, 2006. – 312 с.
78. Заблоцька О. С. Компетентнісний підхід як освітня інновація : порівняльний аналіз / О. С. Заблоцька // Вісник Житомирського державного університету. – 2008. – Випуск 40. – С. 63–68. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/2473/1/63-68.pdf>
79. Загашев И. О. Учим детей мыслить критически / И. О. Загашев, С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. – СПб. : Изд-во "Альянс-Дельта", 2003. – 342 с.
80. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В. И. Загвязинский – М. : Академия, 2001. – 208 с.
81. Заир-Бек С. И. Развитие критического мышления на уроке : пособие для учителя / С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. – М. : Просвещение, 2004. – 192 с.
82. Закон України «Про вищу освіту» // Відомості Верховної Ради (ВВР). – 2014. – № 37–38. – Ст. 2004 (Із змінами, внесеними згідно із Законом № 76-VIII від 28.12.2014).
83. Зарубінська І. Б. Формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів (теоретико-методичний аспект) : монографія / І. Б. Зарубінська. – К. : КНЕУ, 2010. – 348 с.

84. Зеер Э., Сыманюк Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 22–28.

85. Зимняя И. А. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

86. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – [изд. второе, доп., испр.и перераб.]. – М. : Изд. корп. «Логос», 1999. – 384 с.

87. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи / І. А. Зязюн // Педагогічна майстерність : проблеми, пошуки, перспективи : [монографія]. – К. : Глухів : РВВ ГАПУ, 2005. – С. 10–18.

88. Ибрагимов Г. И. Компетентностный подход в профессиональном образовании / Г. И. Ибрагимов / Educational Technology & Society. – 2007. – № 10 (3). – С. 361–365.

89. Иванников В. А. Основы психологии / В. А. Иванников. – СПб. : Питер, 2010. – 336 с.

90. Иванютина В. Н. Формирование ключевых компетентностей учеников на уроках математики / Иванютина В. Н. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/416315/>

91. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – 512 с.

92. Ильин Е. П. Оптимальные состояния человека как психофизиологическая проблема / Е. П. Ильин // Психологический журнал. – №5. – 1981. – С. 35–42.

93. Ильин Е. П. Психология воли. 2-е изд. / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 368 с.

94. Иванова Л. І. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої роботи з учнями загальноосвітніх навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Л. І. Иванова. – Київ, 2006. – 24 с.

95. Івашкова Т. О. Формування культури самоосвіти майбутніх офіцерів правоохоронних органів у вищих навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Т. О. Івашкова. – Хмельницький, 2008. – 220 с.

96. Інноваційні педагогічні технології навчання професії : монографія / [А. С. Нікуліна, Ю. Б. Максименко, Г. П. Матвеев, С. А. Засланська та ін.] ; за ред. А. С. Нікуліної. – Донецьк : Донецький інститут післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників, 2005. – 385 с.

97. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психологический Журнал. – 2003. – Т.24. – №5. – С. 45–57.

98. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе : анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. – М. : Знание, 1989. – 77 с.

99. Кловак Г. Науково-дослідна лабораторія педагогічного університету як школа професійної підготовки майбутнього вчителя-дослідника / Г. Кловак // Вища освіта України. – 2004. – № 1. – С. 85–91.

100. Князева М. Л. Ключ к самосознанию / М. Л. Князева. – М. : Молодая Гвардия, 1990. – С. 49.

101. Коваленко Н. В. Формування самоосвітньої компетентності учнів основної школи сільської місцевості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 / Н. В. Коваленко. – К., 2009. – 20 с.

102. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова : монографія / Л. В. Коваль. – Донецьк: Юго-Восток, 2009. – 375 с.

103. Ковальчук Г. О. Активізація навчання в економічній освіті / Г. О. Ковальчук. – К. : КНЕУ, 2003. – 298 с.

104. Ковальчук Г. О. Формування професійних педагогічних умінь у студентів – майбутніх викладачів економіки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Г. О. Ковальчук ; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 1999. – 18 с.

105. Ковальчук Г. О. Технології навчання економічних дисциплін в системі неперервної освіти : теоретико-методичний аспект / Г. О. Ковальчук. – К. : КНЕУ, 2014. – 511 с.

106. Коджаспирова Г. М. Культура професійного самообразование педагога / Г. М. Коджаспирова. – М., 1994. – С. 69.

107. Коджаспирова Г. М. Педагогика : учебник / Г. М. Коджаспирова. – М. : Гардарики, 2004. – 528 с.

108. Козаков В. А., Дзвінчук Д. І. Психолого-педагогічна підготовка фахівців у непедагогічних університетах : монографія / В. А. Козаков, Д. І. Дзвінчук. – К. : НІЧЛАВА, 2003. – 140 с.

109. Колесніченко Л. А. Основи психології та педагогіки / Л. А. Колесніченко, Л. Л. Борисенко : навч.-метод. посібник для самостій. вивч. дисципліни. – К. : КНЕУ, 2002. – 157 с.

110. Коляда М. Використання діяльнісного підходу при формуванні інформаційної культури майбутніх економістів / М. Коляда // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2003. – № 1. – С. 46-58.

111. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи // Бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.

112. Компетентність саморозвитку фахівця : педагогічні засади формування у вищій школі : монографія / за ред. Н. В. Кічук. – Ізмаїл, 2007. – 236 с.

113. Конопкин О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 5–12.

114. Концепция SMART-целей – исключительно полезный повседневный инструмент в менеджерской практике / Корчанов С. В. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.mraking.ru/page.php?ss=6&tp=P>

115. Концепція розвитку економічної освіти в Україні // Освіта України. – 2004. – №6. – С. 4–5.

116. Копил О. А. Формування самоосвітньої компетентності у студентів немовних спеціальностей з використанням інформаційно-комунікаційних

технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Оксана Анатоліївна Копил. – Чернігів, 2012. – 240 с.

117. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / за ред. Л. М. Проколієнко. – К. : Рад. шк., 1989. – 608 с.

118. Котикова О. М. Завдання психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів та підходи до її реалізації // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія : зб. наук. праць. – Випуск 31 / Редкол. : В. І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2010. – С. 299–305.

119. Кремень В. М. Особливості професійної діяльності фахівців з фінансів / В. М. Кремень // Проблеми і перспективи розвитку банківської системи України : зб. наук. праць. – Т. 31. – Суми : УАБС НБУ, 2011. – С. 145–156.

120. Кречетников К. Г. Проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе : монографія / К. Г. Кречетников. – М. : Госкоорцентр, 2002. – 296 с.

121. Кримський С. Б. Під сигнатурою Софії / С. Б. Кримський. – К. : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2008. – 367 с.

122. Кроуфорд Алан, Саул Е. Венди, Метьюз Самуел, Макінстер Джеймс. Технології розвитку критичного мислення учнів / А. Кроуфорд, Е. Венди Саул, С. Метьюз, Дж. Макінстер ; адаптований переклад з англ. за заг. ред. О. Пометун. – К., 2006. – 303 с.

123. Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці : монографія / С. Б. Кузікова. – Суми : МакДен, 2011. – 412 с.

124. Кузьмина Н. В. Профессионализм педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина, А. Л. Реан. – СПб. : СПбГУ, 1993. – 63 с.

125. Кулюткин Ю. Н. Развитие творческого мышления школьников / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. – Л. : Изд-во Ленингр. гос. ун-та, 1967. – 146 с.

126. Кун Д. Основы психологии: Все тайны поведения человека. – СПб. : прайм: ЕВРОЗНАК., 2005. – 720 с.

127. Кучерява К. В. Активізація самоосвітньої діяльності майбутніх викладачів економіки засобами інформаційно-комунікаційних технологій /

К. В. Кучерява // Підгот. педагогів проф. навч. та психологів у закл. вищ. осв. : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. до 25-річчя кафедри педагогіки та психології, м. Київ, 6-7 грудня 2018 р. К. : КНЕУ, 2018. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://ir.kneu.edu.ua/bitstream/2010/26602/1/PPP\\_2018\\_41.pdf](http://ir.kneu.edu.ua/bitstream/2010/26602/1/PPP_2018_41.pdf)

128. Кучерява К. В. До проблеми професійної підготовки майбутніх викладачів економіки / К. В. Кучерява // Innovative solutions in modern science. – ОАЕ, м. Дубаї, 2016. – №5(5). – С. 72–85.

129. Кучерява К.В. До проблеми формування самоосвітньої компетентності студентів / К. В. Кучерява // Motivation. Way to the future : матеріали Міжнар. наук.-практ. конгресу «New Trends of Global scientific ideas. 2016», м. Женева, 2016. – С. 34–37.

130. Кучерява К. В. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх викладачів економіки / К. В. Кучерява // Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах Європи та Азії : матеріали XXII Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., м. П-Х., 30-31 січня 2016 р. – ПХ. : ПХДПУ, 2016. – С. 157–159.

131. Кучерява К. В. Критерії та показники сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки / К. В. Кучерява // Педагогіка та психологія сьогодні: постулати минулого і сучасні теорії : зб. матеріалів наук.-практ. конф., м. Одеса, 20-21 жовтня 2017 р. – О., 2017. – С. 70–72.

132. Кучерява К. В. Модель розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки / К. В. Кучерява // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ; за ред. М. О. Носко. – Чернігів, 2018. – Вип. 151. – Том 1. – С. 372–374.

133. Кучерява К. В. Педагогічні умови формування та розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки / К. В. Кучерява // Педагогічні науки: реалії та перспективи : зб. наук. праць Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова ; [редкол. В. П. Андрущенко (голова) та ін.]. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2018. – Вип. 61. – С. 166–170.

134. Кучерява К. В. Проблема розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах через призму студентоцентризму / К. В. Кучерява // Студентоцентризм у системі забезпечення якості освіти в економічному університеті : зб. мат. Всеукр. наук.-метод. конф. за участю міжнар. представників, м. Київ, 2-3 березня 2016 р. – К. : КНЕУ, 2016. – С. 216–217.

135. Кучерява К. В. Розвиток самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки як основа подальшого самовдосконалення спеціаліста / К. В. Кучерява // Педагогічні науки : Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ; за ред. М. О. Носко. – Чернігів, 2017. – Вип. 144. – С. 372–374.

136. Кучерява К. В. Самоорганізація навчання майбутніх викладачів економіки / К. В. Кучерява // Теоретичні та практичні аспекти розвитку сучасної педагогіки та психології : зб. тез Міжнар. наук.-практ. конф., м. Львів, 23–24 червня 2017 р. – Л., 2016. – С. 23–26.

137. Кучерява К.В. Самоосвіта як шлях підвищення професійної компетентності педагога / К. В. Кучерява // Сучасні наукові дослідження та розробки: теоретична цінність та практичні результати : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., м. Братислава, Словаччина, 15-18 березня 2016 р. – Б., 2016. – С. 147–148.

138. Кучерява К.В. Самоосвітня діяльність майбутніх викладачів економіки: мотиваційний аспект / К. В. Кучерява // Педагогічні науки : зб. наук. пр. Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи / Інст-т пед. осв. і осв. дорослих НАПН України ; [редкол. Л. Б. Лук'янова (голова) та ін.]. – Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2017. – Вип. 1 (13). – С. 240–247.

139. Кучерява К. В. Система післядипломної педагогічної освіти вчителів у Китаї / К. В. Кучерява // Китайська цивілізація: традиції та сучасність : матеріали XI Міжнар. наук. конф., м. Київ, 26 вересня 2017 р. – К. : КНЕУ, 2017. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://sinologist.com.ua/wp-content/uploads/2017/11/Kucheriava.pdf>

140. Кучерява К. В. Створення освітнього креативного середовища як умова розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки /



К. В. Кучерява // Педагог постіндустріального суспільства: компетентність, культура, професіоналізм : матеріали Наук.-практ. семінару, м. Київ, 2018 р. – К. : НТУ, 2018. – С. 41–42.

141. Кучерява К. В. Структурно-компонентний аналіз самоосвітньої компетентності викладача економіки / К. В. Кучерява // Педагогічні науки : зб. наук. пр. Херсонський державний університет ; за ред. В. Л Федяєва. – Х., 2017. – Вип. LXXV. – Том 2. – С. 130–134.

142. Кучерява К. В. Формування самоосвітньої діяльності майбутніх викладачів економіки засобами позааудиторної самостійної роботи / К. В. Кучерява // Інновції та традиції в сучасній науковій думці : матеріали IV Міжнар. наук. Інтернет-конф., м. Київ, 21-23 серпня 2017 р. – К., 2017. – С. 94–103.

143. Кучерява К. В. Формування самоосвітньої компетентності майбутнього викладача економіки в процесі фахової підготовки / К. В. Кучерява // The Unity of science. – Австрія, м. Відень, 2016. – С. 107–110.

144. Кучерява К. В, Борисенко Л. Л. Самостійна робота студентів як засіб розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки / К. В. Кучерява, Л. Л. Борисенко // Наука та освіта в умовах трансформації суспільства : Всекур. конф. студентів, аспірантів та молодих вчених, м. Київ, 21 вересня 2017 р. – К. : ЕНУТД, 2018. – С. 34–35. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://biblio.knutd.edu.ua/conference/2017/НТСА2017.pdf>

145. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологи. – 2004. – № 5. – С.3-11.

146. Лелека В. М. Педагогічна компетентність майбутніх учителів із початкової військової підготовки та мотиваційні аспекти їх формування як особистості / В. Лелека // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві: зб. наук. пр. Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки. – Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2011. – № 3 (15). – С. 20–23.

147. Леонтьев В. Г. Мотивация и психологические механизмы её формирования / В. Г. Леонтьев. – Новосибирск: Новосиб. полиграфкомбинат, 2002. – 264 с.

148. Лернер И. Я. Качество знаний учащихся. Какими они должны быть? / И. Я. Лернер. – М.: Знание, 1978. – 48 с.
149. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. – М. : Знание, 1990. – 96 с.
150. Локшина О. І. Становлення «компетентнісної ідеї» в європейській освіті / О. І. Локшина // Реалізації європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України : матер. методолог. сем. – К. : Пед. думка, 2000. – С. 19–33.
151. Луговий В. І. Зв'язок складності, самостійності та оцінювання в освіті / В. І. Луговий, Ж. В. Таланова // Концептуально-методологічні основи проектування методів і засобів діагностики освітніх результатів у вищих навчальних закладах / Ю. Гейко, М. Б. Євтух, С. Калашнікова; за заг. ред. : В. І. Луговий, О. Г. Ярошенко ; Акад. пед. наук України, Ін-т вищої освіти. – К. : Педагогічна думка, 2014. – С. 70-81.
152. Луговой В. И. Проблемы подготовки учительских кадров в университетах Украины / В. И. Луговой. – К. : МАУП, 1991. – 203 с.
153. Лузан П. Г. Теоретичні і методичні основи формування навчально-пізнавальної активності студентів у вищих аграрних закладах освіти : дис. ... д-ра пед. Наук :13.00.04 / П. Г. Лузан. – К. : Нац. аграр. ун-т, 2004. – 505 арк.
154. Лузік Е. В., Артюшин Г. М., Кушов Н. Г. Методика оцінювання успішної навчальної діяльності слухачів у вищих навчальних закладах (суб'єктно-діяльнісний, компетентнісний підходи) : навч. посібн. ; за заг. ред. В. В. Ягупова. – К. : ВДА, 2010. – 256 с.
155. Лузік Е. В., Євтух М. Б., Кулик М. С. Ільїна Т. В. Математичне моделювання в психологічних та соціологічних дослідженнях : підручник. – К. : ТОВ «Інформаційні системи», 2012. – 428 с.
156. Лузік Е. В. Компетентнісний підхід – як основа ефективності професійної підготовки у вищих навчальних закладах / Е. В. Лузік // Українська культура та ментальність: самобутність в умовах глобалізації : матеріали III Всеукр. наук.-практ. конф. 26–28 січня 2012 р. – Сімферополь : Кримський інститут бізнесу УЕУ, 2012. – С. 85–93.
157. Лук'янова Л. Б. Концепція освіти дорослих в Україні / Л. Б. Лук'янова ; ІПОД НАПН України. – Ніжин : Лисенко М. М., 2011. – 24 с.

158. Лукьянова З. В. Самообразование учащихся как индивидуальная и общественная ценность / З. В. Лукьянова // Журнал научно-педагогической информации. – 2012. – № 3 – С. 5–16.

159. Луцик І. Г. Дидактичні умови інтерактивного навчання предметів суспільно-гуманітарного циклу в педагогічних коледжах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 – теорія навчання / І. Г. Луцик. – Кривий Ріг, 2011. – 20 с.

160. Любарська О. М. Технології розвивального навчання / О. М. Любарська // Освітні технологи ; за ред. О. М. Психоти. – К., 2004. – С. 91–108.

161. Майборода В. К. Методика підготовки й оформлення рукопису та автореферату дисертації : пос. для здобувачів ; 5-те вид. / В. К. Майборода. – Чернігів : ЧНПУ ім. Т. Г. Шевченка, 2014. – 260 с.

162. Майборода В. К. Проблеми розвитку практико-орієнтованих умінь майбутніх компетентних фахівців вищої школи України / В. К. Майборода // Вища освіта України. – 2012. – № 4. – С. 31–36. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [file:///C:/Users/admin/Downloads/vou\\_2012\\_4\\_7.pdf](file:///C:/Users/admin/Downloads/vou_2012_4_7.pdf)

163. Макаренко А. С. О воспитании / А. С. Макаренко. – М. : Политиздат, 1988. – 256 с.

164. Макарова А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А. К. Макарова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 55–53.

165. Максименко С. Д. Структура особистості: теоретико-методологічний аспект дослідження / С. Д. Максименко // Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України ; за ред. С. Д. Максименка. – Нора-прінт, 2004. – Вип. 24. – С. 3–15.

166. Маріна М., Тадеуш О. Структура професійної компетентності майбутніх учителів фізики і математики / М. Маріна, О. Тадеуш // Наукова діяльність як шлях формування професійних компетентностей майбутнього фахівця : матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф., 3-4 грудня 2014 р., м. Суми. – Т. 1. – С. 48–50.

167. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М., 1996. – 308 с.

168. Маркова А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов [кн. для учителя]. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
169. Матюхіна В. Зарубежний опыт организации самообразования в рамках школы / В. Матюхина // Мир образования образование в мире. – 2002. – № 2. – С. 44–60.
170. Махмутов М. Организация проблемного обучения в школе: книга [для учителей] / Махмутов М. – М. : Просвещение, 1977. – 240 с.
171. Мелашенко К. М. Технологія проектного навчання / К. М. Мелашенко // Завуч. – Травень, 2006. – №13 (271). – С. 12–14.
172. Методика викладання економіки. Збірник кейсів, ситуативних вправ та розвиваючих завдань: навч.посіб. / [О. А. Булавина, І. А. Балягіна, М. А. Богорад та ін.] : за заг. ред. О. А. Булавіної. – К. : КНЕУ, 2010. – 300 с.
173. Мильман В. Э. Компоненты и уровни в функциональной структуре деятельности / В. Э. Мильман // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 71–80.
174. Міщенко І. Б. Дидактичні умови формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів економіки в процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти / І. Б. Міщенко : Житомирський держ. ун-т ім. Івана Франка. – Житомир, 2004. – 20 с.
175. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход» : учеб. пособие / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.
176. Монастирський В. М. Шляхи оптимізації самоосвітньої компетентності працівників міліції в системі службової підготовки / В. М. Монастирський // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2011. – № 1 – С. 54–57.
177. Морозов А. Креативная педагогика и психология : учебное пособие / А. В. Морозов, Д. В. Чернилевский. – М. : Академический Проект, 2004. – 216 с.
178. Моросанова В. И. Диагностика индивидуально-стилевых особенностей саморегуляции в учебной деятельности студентов / В. И. Моросанова, Р. Р. Сагиев // Вопросы психологии. – 1994. – №5. – С. 134–140.

179. Моросанова В. И. Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека / В. И. Моросанова // Вестн. Моск. ун-та. сер. 14. Психология. – 2010. – № 1. – С. 36–45.

180. Мося І. А. Формування самоосвітньої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників : монографія / І. А. Мося; НАПН України, Ін-т проф.-техн. освіти. – К. : Вид-во Ін-ту проф.-техн. освіти НАПН України, 2013. – 297 с.

181. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М., 1990. – 104 с.

182. Нагач М. В. Підготовка майбутніх учителів у школах професійного розвитку в США : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / М. В. Нагач. – К., 2008. – 21 с.

183. Нагорна Н. В. Формування у студентів понять компетентності й компетенції / Н. В. Нагорна // Виховання і культура. – 2007. – № 1–2 (11–12). – С. 266–268.

184. Наливайко Г. В. Розвиток самоосвітньої компетентності вчителів початкових класів у системі підвищення кваліфікації : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Галина Володимирівна Наливайко. – К., 2012. – 235 с.

185. Наумчик В. Н. Педагогический словарь / В. Н. Наумчик, М. А. Праздников, О. В. Ступакевич. – Минск : Адукацыя и выхаванне, 2006. – 280 с.

186. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>

187. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад. : І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш та ін. ; за ред. Д. В. Табачника, В. Г. Кременя. – К. : ТОВ Вид. дім «Плеяди», 2011. – 100 с.

188. Немов Р. С. Психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. / Р. С. Немов. – [4-е изд.]. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – 640 с.

189. Никитина Н. Н. Основы профессионально-педагогической деятельности : учеб. пособ. для студентов / Н. Н. Никитина, О. М. Железнякова, М. А. Петухов. – М. : Мастерство, 2002. – 282 с.

190. Новий тлумачний словник української мови у трьох томах. Т. 1 / уклад. В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. – К. : Вид-во «Аконіт», 2003. – 928 с.

191. Новиков С. П. Применение новых информационных технологий в образовательном процессе / С. П. Новиков // Педагогика. – 2003. – № 9. – С. 32–38.

192. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е. С. Полат. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 374 с.

193. Ножовнік О. М. Формування самоосвітньої компетенції майбутніх фахівців з міжнародної економіки у процесі вивчення іноземних мов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ножовнік Олег Миколайович. – К., 2010. – 341 с.

194. Носенко Є. Л. Використання ІТ в освіті / Є. Л. Носенко // Освіта. – 2001. – № 7. – С. 16–18.

195. Обривкіна О. М. Підвищення педагогічної майстерності викладачів економічного профілю в системі методичної роботи університету : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. Наук : спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / О. М. Обривкіна; Держ. вищ. навч. закл. «Ун-т менедж. освіти» Нац. акад. пед. наук України. – К., 2012. – 20 с.

196. Оконь В. Введение в общую дидактику / В. Оконь. – М. : Высшая школа 1990. – 382 с.

197. Олійник Т. С. Реалізація компетентнісного підходу в навчальному процесі на перекладацькому відділенні факультету іноземних мов ТНПУ ім. В. Гнатюка / Т. С. Олійник // Професійні компетенції та компетентності вчителя : м-ли регіон. наук.-практ. семінару. – Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. – С. 69–71.

198. Основи наукових досліджень : навчальний підручник / [В. І. Саюк, О. Л. Ануфрієва, Н. В. Гузій та ін.] ; за ред. В. І. Саюк, Є. Р. Чернишової. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 144 с.

199. Особистісний і професійний розвиток дорослих: теорія і практика : монографія / авт. кол.: О. В. Аніщенко, О. В. Баніт, О. В. Василенко, О. С. Волярська,

Н. І. Дорошенко, С. В. Зінченко, Л. Є. Сігаєва ; за ред. О. В. Аніщенко. – К. : ШКОЛА НАПН України, 2016. – 354 с.

200. Пазюра Н. В. Развитие людских ресурсов на предприятии как фактор развития личности / Н. В. Пазюра // Педагогика высшей та средней школы. – 2013. – Вып. 37. – С. 342–347. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/PVSSh\\_2013\\_37\\_77](http://nbuv.gov.ua/UJRN/PVSSh_2013_37_77)

201. Педагогика : учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин и др. ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

202. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс : учебное пособие / под ред. В. И. Андреева. – Казань : Центр инновационных технологий, 2008. – 500 с.

203. Педагогічна майстерність учителя : навчальний посібник / за ред. проф. В. М. Гриньової, С. Т. Золотухіної ; вид. 2-е, випр. і доп. – Харків : «ОВС», 2006. – 224 с.

204. Педагогічна психологія : підручник / М. Б. Євтух, Е. В. Лузік, Н. В. Ладогубець, Т. В. Ільїна. – К., 2014. – 420 с.

205. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті / С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик, О. І. Кульчицька, Л. Є. Сігаєва, Я. В. Цехмістер та ін.; за ред. С. О. Сисоєвої. – К. : ВІПОЛ, 2001. – 502 с.

206. Перкатий Р. М. Педагогічні умови формування самоосвітньої компетентності майбутніх офіцерів правоохоронних органів / Р. М. Перкатий // Науковий вісник Чернівецького університету: зб. наук. праць. Серія: Педагогіка та психологія. – Чернівці : Чернівецький нац. у-т, 2015. – Вип. 735. – С. 134–140.

207. Петерс В. А. Психология и педагогика в вопросах и ответах : учебное пособие / В. А. Петерс. – Велби, 2004. – 304 с.

208. Пидкасистый П. И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / П. И. Пидкасистый, Л. М. Фридман, М. Г. Гарунов. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 354 с.

209. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении : теоретико экспериментальное исследование / П. И. Пидкасистый. – М. : Педагогика, 1980. – 240 с.

210. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий : учебн. пос. для учебных заведений профтехобразования / К. К. Платонов. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Высшая школа, 1984. – 174 с.

211. Побірченко Н. Інтерактивне навчання в системі нових освітніх технологій / Н. Побірченко, Г. Коберник // Початкова школа. – 2004. – № 10. – С. 81.

212. Подласый И. П. Педагогика: новый курс : учеб. для студ. высш. учеб. заведений : в 2 кн. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – Кн. 1. – 576 с.

213. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М. : Выс. шк. 2004. – 512 с.

214. Пометун О. Енциклопедія інтерактивного навчання / О. Пометун. – К., 2007. – 142 с.

215. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посібн. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко ; за ред. О. І. Пометун. – К. : Видавництво А.С.К., 2004. – 136 с.

216. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи ; за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – С. 16–25.

217. Преображенская И. Н. Формирование самообразовательной компетентности студентов художественно-графических специальностей (на материале дисциплин информационного цикла) : дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.08 / И. Н. Преображенская. – Воронеж, 2008. – 205 с.

218. Пришляк О. Ю. Удосконалення професійної підготовки педагогів України у контексті прогресивних ідей зарубіжного досвіду / О. Ю. Пришляк // Порівняльна професійна педагогіка. – 2013. – №1. – С. 269–274.

219. Про затвердження Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до



2010 року : наказ Міністерства освіти та науки України від 13 липня 2007 р. № 612. – К. : Мін-во освіти та науки України, 2007. – 10 с.

220. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід : монографія / за заг. ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 412 с.

221. Прядко Н. О. Мотивація досягнення як детермінанта успіху в професійній діяльності особистості / Н. О. Прядко // Вісник. – 2015. – № 127. – С. 177–180. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb\\_dl=1574](http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=1574).

222. Психологія діяльності та навчальний менеджмент : навч.-метод. посіб. для самот. вивч. дисципліни / В. А. Козаков, М. В. Артюшина, О. М. Котикова та ін.; за заг ред. В. А. Козакова. – К. : КНЕУ, 2003. – 829 с.

223. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация ; пер. с англ. – М. : Когито-Центр. – 2002. – 396 с.

224. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / Дж. Равен ; пер. с англ. – М. : Когито-Центр, 1999. – 144 с.

225. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособ. / Д. Я. Райгородский. – Самара : БАХРАХ-М, 2003. – 498 с.

226. Родигіна І. Діяльнісний підхід до формування базових компетентностей учнів / І. Родигіна // Біологія і хімія в школі. – 2004. – № 1. – С. 34–36.

227. Романова Г. М. Психолого-педагогічна підготовка як чинник професійної самореалізації викладачів економічного університету / Г. М. Романова // Вісник Львівського університету. – 2009. – Вип. 25. Ч. 3. – С. 167–165.

228. Романова С. М. Коучинг як нова технологія в професійній освіті / С. М. Романова // Вісник Нац. авіац. ун-ту. Серія: Педагогіка. Психологія. – 2010. – Вип. 3. – С. 83–86.

229. Російсько-український і українсько-російський тлумачний словник / за загал. ред. Л. Г. Савченко. – Х. : Прапор, 2003. – 542 с.

230. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. 2-е изд. (1946 г.). – СПб., 2002. – 720 с.

231. Руденко-Моргун О. І. Комп'ютерні технології як нова форма навчання / О. І. Руденко-Моргун // Іноземні мови в школі. – 2001р. – № 2. – С.12.

232. Руководство самообразованием школьников : из опыта работы / ред.-сост. Б. Ф. Райский, М. Н. Скаткин. – М. : Просвещение, 1983. – 143 с.
233. Савенкова Л. О. Підготовка майбутніх викладачів економіки до професійного спілкування / Л. О. Савенкова // Наукові праці : наук.-метод. журнал. – Т. 97. – Вип. 84. Педагогічні науки. – Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2008. – С. 74–76.
234. Савин Н. В. Методика преподавания педагогики : учеб. пособие для фак. повышения квалификации. – М. : Просвещение, 1987. – 207 с.
235. Савченко О. Я. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти / О. Я. Савченко // Рідна школа. – 2011. – №8–9 (серпень–вересень). – С. 4–8.
236. Савченко О. Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти / Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.
237. Сагитова Р. Р. Формирование самообразовательной компетенции студентов ВУЗа в процессе изучения гуманитарных дисциплин : автореф. дис. На соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08. / Р. Р. Свгитова. – Казань, 2011. – 24 с.
238. Самойлов Е. А. Философские основания компетентностно-ориентированного образования / Е. А. Самойлов // Философия образования. – 2008. – № 2(23). – С. 86–93.
239. Сахно М. В. Професійна підготовка майбутніх викладачів у магістратурі університетів Великої Британії / М. В. Сахно // Порівняльна професійна педагогіка. – 2013. – №1. – С. 256–262.
240. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : В 2 т. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с.
241. Селевко Г. Компетентности и их классификация / Г. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–143.

242. Семакова Т. О. Уміння і навички самоосвітньої діяльності: змістове наповнення дефініцій / Т.О. Семакова // Інформаційні технології в освіті, науці та виробництві 2013, вип. 3(4). . – С.151-159.

243. Семиченко В. А. Опыт системно-структурного моделирования сложных объектов в психолого-педагогических исследованиях / В. А. Семиченко // Проблеми сучасної педагогічної освіти : зб. наук. статей. Сер.: Педагогіка і психологія. – К. : Пед. преса, 2003. – Вип. 5. – С. 253–266.

244. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека / В. А. Семиченко. – Модульный курс психологии. Модуль «Направленность». [Лекции, практ. занят., задания для самост. раб.]. – К. : Миллениум, 2004. – 521 с.

245. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. / В. А. Семиченко. – К. : Вища школа, 2004. – 335 с.

246. Сердюк Т. В. Інтерактивні технології навчання суспільних дисциплін як засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Сердюк Тетяна Василівна. – Мелітополь, 2010. – 277 с.

247. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2006. – 350 с.

248. Сидорчук Н. Г. Розвиток самоосвітньої діяльності майбутнього вчителя трудового навчання засобами навчально-технічної літератури : дис. ... канд. пед. наук. 13.00.04 / Сидорчук Нінель Герандівна. – Житомир, 2001. – 221 с.

249. Сидорчук Н. Г. Технологія формування самоосвітніх умінь майбутніх учителів / Н. Г. Сидорчук // Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів : навчальний посібник ; за заг. ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : ЖДПУ, 2001. – С. 185–220.

250. Сисоєва С. О. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті / С. О. Сисоєва // Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз : монографія / [В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень та ін.] ; за ред. В. Г. Кременя. – К. : Наукова думка, 2003. – 449–564.

251. Сігаєва Л. Є. Проблема підготовки й підвищення кваліфікації вчителів у контексті неперервної освіти / Л. Є. Сігаєва. // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 3. – С. 94–100.

252. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. 2-е изд. / М. Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1984. – 96 с.

253. Скиба М. Є. Моніторинг якості навчального процесу у вищому закладі освіти : монографія / М. Є. Скиба, С. Г. Костогриз, Г. В. Красильникова. – Х. : ХНУ, 2009. – 219 с.

254. Слостенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: Инновационная деятельность / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. – М. : Магистр, 1997. – 224 с.

255. Словник іншомовних слів: 23 000 слів та термінологічних словосполучень / уклад. Л. О. Пустовіт та ін. – К. : Довіра, 2000. – 1018 с.

256. Солдатенко М. М. Теорія і практика самостійної пізнавальної діяльності : монографія / М. М. Солдатенко. – К. : Видавництво МПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. – 198 с.

257. Сохань Л. В., Єрмаков І. Г., Несен Г. М. Життєва компетентність особистості / Л. В. Сохань, І. Г. Єрмаков, Г. М. Несен. – К. : Богдана, 2003. – 520 с.

258. Співаковська-Ванденберг Є. О. Формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей засобами інформаційно-комунікаційних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. Наук : спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Є. О. Співаковська-Ванденберг. – Ялта, 2011. – 20 с.

259. Степанов О. М. Основи психології і педагогіки / О. М. Степанов, Фіцула М. М. [Навч. посібник]. – К. : Академвидав, 2005. – 520 с.

260. Сулим-Карлір І. Ф. Організація самостійної позааудиторної роботи студентів педагогічних коледжів США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ірина Федорівна Сулим-Карлір ; Вінницький держ. пед. ун-т імені Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2008. – 222 с.

261. Суханов П. В. К вопросу о самообразовательной деятельности студентов в системе современного высшего профессионального образования /

П. В. Суханов // Теория и практика общественного развития. – №7. – 2012. – С. 88–93.

262. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. – Т. 3. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. – К. : Радянська школа, 1977. – 670 с.

263. Терно С. О. Методика розвитку критичного мислення школярів у процесі навчання історії / С. О. Терно : [посібник для вчителя]. – Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2012. – 70 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://sites.znu.edu.ua/interactiv.edu.lab/125.ukr.html>

264. Тертична В. Ф. Самовдосконалення особистості: культурологічний аспект : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : 09.00.01 / В. Ф. Тертична. – Х., 1999. – 20 с.

265. Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів : навчальний посібник / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Житомир. держ. пед.ун-тет, 2001. – 384 с.

266. Титаренко Т. Подія як вузловий момент життєвого шляху / Т. Титаренко // Основи практичної психології : підручник. – К. : Либідь, 2003. – С. 149–155.

267. Тоффлер Е. Третя хвиля / Е. Тоффлер. – К. : Вид. дім «Всесвіт», 2000. – 480 с.

268. Трансформація самостійної навчальної діяльності у готовність до професійного саморозвитку засобами технологій особистісно орієнтованого навчання : монографія / М. М. Бондар, Л. М. Журавська, Е. О. Остапенко, В. М. Пришляк, А. Г. Куценко. – Ніжин : Вид. «Аспект-Поліграф», 2016. – 760 с.

269. Уитмор Дж. Coaching – новий стиль менеджмента и управління персоналом : практ. пособие / Дж. Уитмор. – М. : Изд-во «Финансы и статистика», 2005. – 160 с.

270. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник / М. М. Фіцула. – К. : Академ-видав, 2010. – 456 с.

271. Фомина Е.Н. Формирование самообразовательной компетентности на основе применения модульной технологи (на примере средних профессиональных

учебных заведений) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Елена Николаевна Фомина. – Санкт-Петербург, 2007. – 182 с.

272. Халперн Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – СПб: Издательство "Питер", 2000. – 356 с.

273. Хворостенко І. Розвиток самоосвітньої компетентності як психолого-педагогічна проблема/ І. Хворостенко // Нова педагогічна думка, 2013. т.№ 3.- С.137-141.

274. Хору́жа Л. Л. Развитие самоорганизации студентов у навчальній діяльності: проблеми та перспективи / Л. Л. Хору́жа // Професійна підготовка вчителів в умовах упровадження кредитно-модульної системи : мат. Всеукр. наук.-метод. конф. ; [редкол.: В. О. Огнев'юк, Л. Л. Хору́жа, О. В. Караман та ін.]. – К. : КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2007.– С. 66–68.

275. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 55–61.

276. Хьелл Л. Теория личности / Хьелл Л., Зиглер Д. [ 3-е изд.]. – СПб. : Питер, 2005. – 607 с.

277. Чеботарева Е. С. Развитие самообразовательной компетентности студентов в процессе проектной деятельности : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Е. С. Чеботарева ; Курский гос. ун-т. – Курск, 2010. – 18 с.

278. Шапошнікова Л. М. Розвиток ідей про самоосвіту школярів в історії вітчизняної педагогіки (кінець ХІХ – поч. ХХ ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Л. М. Шапошнікова. – Житомир, 2007. – 20 с.

279. Шварцер Р., Ерусалем М., Ромек В. Русская версия шкалы общей самооффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема // Иностранная психология. – 1996. – № 7. – С. 71–76.

280. Шевченко Г. П. Концептуальна сутність компетентнісного підходу: європейський вимір // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу

у вищій школі України : матеріали методологічного семінару. – К. : Педагогічна думка, 2009. – С. 121–130.

281. Шестакова Т. В. Формування майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Т. В. Шестакова. – К., 2006. – 22 с.

282. Шишов С. Е. Понятие компетенции в контексте качества образования / С. Е. Шишов // Стандарты и мониторинг образования. – 1999. – С. 15–20.

283. Шолохович В. Ф. Дидактические основы информационных технологий обучения в образовательных учреждениях : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / В. Ф. Шолохович. – Екатеринбург, 1995. – 364 с.

284. Щербіна В. К. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя економіки в умовах інтерактивного навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / В. К. Щербіна ; Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди. – Харків, 2009. – 17 с.

285. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного образования / И. С. Якиманская // Директор школы. – 2000. – № 7. – С. 36–37.

286. Bork A. The Computers in Education in United States / A. Bork // The perspectives from Educational Technology. Center Computer and Education. – 1984. – V. 8. – 4. – P. 335–341.

287. Bowden J. Competency-Based Education – Neither a Panacea nor a Pariah / J. Bowden. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [www.crm.hct.ac.ae/events/archive/tend.018.bowden.html](http://www.crm.hct.ac.ae/events/archive/tend.018.bowden.html)

288. Doll C. A. Evaluating Educational Software / C. A. Doll. – Chicago and London, 1987. – 78 p.

289. Goban-Klas T. Samokontrola postkryw w nauce z wykorzystaniem Internetu / T. Goban-Klas. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.if.uj.edu.pl>.

290. Kayser E. Creating Meaningful Web Pages: a Project-Based Course / E. Kayser // Forum. – July, 2002. – Vol. 40. – № 3. – P. 12–18.

291. Lewis R. How to Write Selfstudy Materials / R. Lewis. – London, 1981. – 61 p.

292. Malcolm D. Whitehead and Philosophy of Education / D. Malcolm // Edition Rodopi B. V., Amsterdam. – Atlanta, 1998. – 123 p.
293. Marco M. J. L. Internet Content-Based Activities for English for Specific Purposes / M. J. L. Marco // Forum. – July, 2002. – Vol. 40. – № 3. – P. 20–25.
294. Okada A., Buckingham Shum S., Sherborne T. Knowledge cartography : software tools and mapping techniques. – London: Springer Ltd, 2008. – 424 p.
295. Short E. The Concept of Competence Its use and Misuse in Education / E. Short // Journal of Teacher Education. – 1985. – Vol. 36. – № 2. – P. 5.
296. Walters J. D. Education For Life / J. D. Walters. – Nevada City : Ananda publ., 1986. – 177 p.
297. White R. Motivation reconsidered: The concept of competence / R. White // Psychological Review. – 1959. – № 66. – P. 297–333.
298. Write I. Learning to Learn in Higher Education / I. Write. – L. : Canberra : Helm, 1982. – 199 p.



**ДОДАТКИ****Додаток А**

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД  
«КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЕКОНОМІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ВАДИМА ГЕТЬМАНА»**

**ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНА ПРОГРАМА**

**підготовки здобувачів вищої освіти  
на першому (бакалаврському) рівні**

**«Професійна освіта (економіка)»**

<b>за спеціальністю</b>	<b>015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)»</b>
<b>спеціалізація</b>	<b>Професійна освіта (економіка)</b>
<b>галузі знань</b>	<b>01 «Освіта/Педагогіка»</b>
<b>кваліфікація</b>	<b>Бакалавр професійної освіти (економіка)</b>

**ЗАТВЕРДЖЕНО ВЧЕНОЮ РАДОЮ**

**Голова вченої ради**

\_\_\_\_\_  
**(Протокол № \_\_ від \_\_\_\_\_ р.)**

**Освітня програма вводиться в дію  
наказом № \_\_ від \_\_\_\_\_ р.**

**Ректор \_\_\_\_\_**

**Київ – 2016 р.**

Продовж. дод. А

## ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА

Тимчасова освітньо-професійна програма створена за відсутності Стандарту вищої освіти на основі використання таких положень Закону України «Про вищу освіту»:

1) ст. 1, п. 1.17 – освітня програма (освітньо-професійна, освітньо-наукова) – система освітніх компонентів на відповідному рівні вищої освіти в межах спеціальності, що визначає: вимоги до рівня освіти осіб, які можуть розпочати навчання за цією програмою; перелік навчальних дисциплін і логічну послідовність їх вивчення; кількість кредитів ЄКТС, необхідних для виконання цієї програми; очікувані результати навчання, якими повинен оволодіти здобувач відповідного ступеня вищої освіти;

2) ст. 10, п. 3 – стандарт вищої освіти визначає такі вимоги до освітньої програми: обсяг кредитів ЄКТС, необхідний для здобуття відповідного ступеня вищої освіти; перелік компетентностей випускника; нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання (сукупність знань, умінь, навичок, інших компетентностей); форми атестації здобувачів вищої освіти; вимоги до наявності системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти;

3) ст. 5, п.1 – другий (бакалаврський) рівень передбачає здобуття особою теоретичних та/або практичних знань, умінь, навичок за обраною спеціальністю (чи спеціалізацією), загальних засад професійної діяльності, інших компетентностей, достатніх для ефективного виконання завдань відповідного рівня професійної діяльності;

4) ст. 1 п. 1.13 – компетентність визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти;

5) ст. 1 п. 1.19 – результати навчання – сукупність знань, умінь, навичок, інших компетентностей, набутих особою у процесі навчання за певною освітньо-професійною, освітньо-науковою програмою, які можна ідентифікувати, кількісно оцінити та виміряти.

На підставі цих положень прийнята (за термінологією Закону України «Про вищу освіту») така структура освітньої програми:

- обсяг кредитів ЄКТС, необхідний для здобуття відповідного ступеня вищої освіти;
- перелік компетентностей випускника;
- нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання;
- структура програми підготовки магістрів;
- форми атестації здобувачів вищої освіти;
- вимоги до наявності системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти;
- перелік нормативних документів, на яких базується освітньо-професійна програма.

Продовж. дод. А

**Профіль освітньої програми зі спеціальності 015 «Професійна освіта»  
(за спеціалізацією «Економіка»)**

<b>1 – Загальна інформація</b>	
<b>Повна назва вищого навчального закладу та структурного підрозділу</b>	Державний вищий навчальний заклад «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана» Факультет управління персоналом, соціології та психології Кафедра педагогіки та психології
<b>Рівень вищої освіти та назва кваліфікації мовою оригіналу</b>	Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти Кваліфікація: бакалавр професійної освіти (економіка)
<b>Офіційна назва освітньої програми</b>	Освітньо-професійна програма «Професійна освіта (економіка)»
<b>Тип диплому та обсяг освітньої програми</b>	Диплом бакалавра, одиничний, Загальні вимоги до обсягу освітньої програми: – на базі повної загальної середньої освіти з терміном навчання 11 років становить 240 кредитів ЄКТС; – на базі повної загальної середньої освіти з терміном навчання 12 років – 240 кредитів ЄКТС; – на основі ступеня молодшого бакалавра галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) – 120 кредитів ЄКТС; – на основі ступеня молодшого бакалавра інших спеціальностей та спеціалізацій становить – 180 кредитів ЄКТС.
<b>Наявність акредитації</b>	Первинна акредитація – 2019 рік
<b>Цикл/рівень</b>	НРК України – 6 рівень, FQ-EHEA – перший цикл, EQF-LLL – 7 рівень
<b>Передумови</b>	на базі повної загальної середньої освіти
<b>Мова(и) викладання</b>	Українська
<b>Термін дії освітньої програми</b>	2013-2019 роки
<b>Інтернет-адреса постійного розміщення опису освітньої програми</b>	<a href="http://kneu.edu.ua/">http://kneu.edu.ua/</a>
<b>2 – Мета освітньої програми</b>	
Формування та розвиток загальних і професійних компетентностей в галузі освіти та економіки, необхідних для здійснення освітньої та економічної діяльності з професійної підготовки кваліфікованих робітників і фахової підготовки молодших бакалаврів для забезпечення виробничого процесу на підприємствах, в установах та організаціях в галузі економіки.	
<b>3 - Характеристика освітньої програми</b>	
<b>Предметна область</b>	Галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка»; спеціальність 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)», спеціалізація «Професійна освіта (економіка)»  <b>Об'єкти вивчення та діяльності:</b> освітній процес у закладах загальної середньої (профільної середньої) / професійної (професійно-технічної) освіти та теоретичні основи, технології,

	<p>обладнання, устаткування у галузі/сфері (за спеціалізацією).</p> <p><b>Цілі навчання:</b> підготовка фахівців, здатних здійснювати економічну та освітню діяльність з професійної підготовки кваліфікованих робітників і фахової підготовки молодших бакалаврів для забезпечення виробничого процесу на підприємствах, в установах та організаціях в галузі економіки.</p> <p><b>Теоретичний зміст предметної області:</b> основні поняття, концепції, принципи і технології наук про освіту, фундаментальних і прикладних наук галузі відповідно до спеціалізації та їх використання для пояснення фактів і прогнозування результатів діяльності.</p> <p><b>Методи, методики та технології:</b> методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності; методи стимулювання й мотивації навчально-пізнавальної діяльності; методи контролю (самоконтролю, взаємоконтролю), корекції (самокорекції, взаємокорекції) за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності; бінарні, інтегровані (універсальні) методи навчання; професійно-орієнтовані методики, методика професійного навчання; навчальні, виховні та розвивальні освітні технології.</p> <p><b>Інструменти та обладнання:</b> - електронне оснащення та програмне забезпечення освітнього процесу, інформаційно-технічні засоби навчання; сучасне промислове, дослідницьке, технологічне обладнання та програмне забезпечення в галузі економіки.</p>
<b>Орієнтація освітньої програми</b>	Освітньо-професійна програма для освітнього ступеня «бакалавр» орієнтується на формування та розвиток компетентностей, необхідних для ефективної педагогічної діяльності в галузі економіки.
<b>Основний фокус освітньої програми та спеціалізації</b>	<p>Спеціальна освіта в галузі 01 «Освіта/Педагогіка» спеціальності 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)», спеціалізації «Професійна освіта (економіка)»</p> <p><i>Ключові слова:</i> освіта, навчання, виховання, розвиток, формування особистості, професійна підготовка, професійна педагогічна діяльність, цілі, цінності освіти, педагогічний процес, зміст освіти, форми, методи, технології навчальної діяльності, освітні інновації, управління освітою.</p>
<b>Особливості програми</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- бінарність підготовки, що забезпечується пропорційним представленням у програмі економічних та педагогічних дисциплін;</li> <li>- практична зорієнтованість програми, що включає тренінги, практикуми, виконання курсових робіт та проходження виробничої і педагогічної практики;</li> <li>- використання пакетного підходу до змісту варіативної частини робочого навчального плану, за якого студенти можуть обирати як вивчення цілісних пакетів дисциплін сертифікаційних програм, так і окремі вибіркові дисципліни.</li> </ul>
<b>4 – Придатність випускників до працевлаштування та подальшого навчання</b>	
<b>Придатність до працевлаштування</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- заклади загальної середньої (профільної середньої), професійної (професійно-технічної), позашкільної, фахової передвищої освіти;</li> <li>- підприємства, установи та організації галузі / сфери (за</li> </ul>

	<p>спеціалізацією)</p> <p><b>Професії та професійні назви робіт</b> визначаються згідно з чинною редакцією Національного класифікатора України: <i>Класифікатор професій (ДК 003:2010) та International Standard Classification of Occupations 2008 (ISCO-08)</i>), на фахову підготовку з яких можуть бути спрямовані освітньо-професійні програми за спеціальністю та спеціалізацією.</p> <p><b>Професії та професійні назви робіт у галузі освіти:</b></p> <p>2            <i>Професіонали</i></p> <p>23          <i>Викладачі</i></p> <p>232        <i>Викладачі середніх навчальних закладів</i></p> <p>2320      <i>Вчитель середнього навчально-виховного закладу</i></p> <p>2320      <i>Викладач професійно-технічного навчального закладу</i></p> <p>2320      <i>Викладач професійного навчально-виховного закладу</i></p> <p>3            <i>Фахівці</i></p> <p>33          <i>Фахівці в галузі освіти</i></p> <p>334        <i>Інші фахівці у галузі освіти</i></p> <p>3340      <i>Педагог професійного навчання</i></p> <p>              <i>Майстер виробничого навчання</i></p> <p>              <i>Інші фахівці у галузі освіти</i></p> <p><b>Професії та професійні назви робіт у галузі / сфері відповідно до спеціалізацій:</b></p> <p>31          <i>Технічні фахівці в галузі прикладних наук і техніки (для відповідних спеціалізацій)</i></p> <p>32          <i>Фахівці в галузі біології, агрономії (для відповідних спеціалізацій)</i></p> <p>34          <i>Інші фахівці (для відповідних спеціалізацій)</i></p> <p>35          <i>Фахівці в галузі харчової та переробної промисловості (для відповідних спеціалізацій)</i></p>
<b>Подальше навчання</b>	Мають право продовжити навчання на другому рівні вищої освіти
<b>5 – Викладання та оцінювання</b>	
<b>Викладання та навчання</b>	Проблемно-орієнтоване навчання, самонавчання, фахові тренінги, педагогічна та виробнича практика. Викладання проводиться у формі лекцій, практичних занять, лабораторних робіт, семінарів, роботи в малих групах, проведення індивідуальних занять, керівництво практикою, виконанням курсових робіт і бакалаврської дипломної роботи, проведення консультацій
<b>Оцінювання</b>	Тестування знань, оцінювання усних відповідей, презентацій, лабораторних робіт, самостійних індивідуальних робіт; курсових робіт; модульних контрольних робіт, екзаменів, захист звітів з виробничої та педагогічної практики, бакалаврської дипломної роботи
<b>6 – Програмні компетентності</b>	

<b>Інтегральна компетентність</b>	Здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми в освітній і виробничій галузях професійної діяльності згідно спеціалізації або у процесі навчання, що передбачає застосування певних теорій і методів педагогічної науки та фундаментальних і прикладних наук галузі відповідної спеціалізації і характеризується комплексністю та невизначеністю умов	
<b>Загальні компетентності (ЗК)</b>	ЗК 01	Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях
	ЗК 02	Здатність до організації та планування
	ЗК 03	Здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово
	ЗК 04	Здатність спілкуватися іноземними мовами
	ЗК 05	Навички використання інформаційних і комунікаційних технологій
	ЗК 06	Здатність вчитися самостійно і оволодівати сучасними знаннями, прагнення до професійного самовдосконалення
	ЗК 07	Здатність працювати в команді
	ЗК 08	Сприйняття та повага різноманітності та мультикультурності
	ЗК 09	Навички здійснення безпечної діяльності
	ЗК 10	Здатність виявляти ініціативу та підприємливість
	ЗК 11	Здатність оцінювати та забезпечувати якість виконуваних робіт
	ЗК 12	Прагнення до збереження навколишнього середовища
	ЗК 13	Здатність діяти відповідно до морально-етичних і правових норм, соціально відповідально і свідомо
	ЗК 14	Здатність усвідомлювати рівні можливості та гендерні проблеми
	ЗК 15	Здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу.
	ЗК 16	Здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел
	ЗК 17	Здатність до адаптації та дії в новій ситуації
	ЗК 18	Здатність генерувати нові ідеї (креативність)
	ЗК 19	Здатність виявляти, ставити та вирішувати проблеми
	ЗК 20	Здатність приймати обґрунтовані рішення
	ЗК 21	Здатність проведення досліджень на відповідному рівні
	ЗК 22	Позитивне сприйняття здорового способу життя та фізичного розвитку
<b>Фахові компетентності спеціальності (ФК)</b>	ФК 01	Здатність розуміти та застосовувати освітні теорії та методології як основу педагогічної діяльності
	ФК 02	Здатність забезпечити формування в учнів/студентів цінностей громадянськості і демократії та відображати їх у власному світогляді
	ФК 03	Здатність керувати навчальними/розвивальними проектами
	ФК 04	Орієнтація учнів/студентів на прогрес і досягнення
	ФК 05	Знання змісту навчального предмету/предметів та прагнення до набуття нових знань у відповідній галузі науки
	ФК 06	Здатність ефективно спілкуватися з групами та окремими

		особами
ФК 07		Здатність створювати сприятливе освітнє середовище, враховуючи різні ролі учасників навчального процесу
ФК 08		Здатність використовувати освітні технології, у тому числі, e-learning і дистанційного навчання та здійснювати їх навчально-методичний супровід
ФК 09		Здатність реалізовувати навчальні стратегії, засновані на конкретних критеріях для оцінювання навчальних досягнень
ФК 10		Здатність здійснювати освітній процес для осіб з особливими потребами
ФК 11		Здатність до планування та організації технологічних процесів виробництва (за спеціалізацією)
ФК 12		Здатність до раціонального підбору, експлуатації, удосконалення, модернізації технічного обладнання та устаткування галузі/сфери (за спеціалізацією)
ФК 13		Здатність до підбору, використання та адаптації відповідного програмного забезпечення проектування виробничих процесів галузі (за спеціалізацією)
ФК 14		Здатність оперувати інформацією в галузі (за спеціалізацією)
ФК 15		Здатність забезпечити функціонування системи управління та контролю якістю сировини/готової продукції в галузі (за спеціалізацією)
ФК 16		Здатність до здійснення професійної діяльності в установах, організаціях, на виробництві в галузі/сфери (за спеціалізацією) у правовому полі
ФК 17		Здатність упроваджувати ефективні методи організації праці відповідно до вимог безпеки життєдіяльності та охорони і гігієни праці, забезпечувати екологічну чистоту роботи підприємства
ФК 18		Здатність забезпечити відповідність виробничого середовища нормам техніки безпеки, протипожежної безпеки на виробництві (за спеціалізацією)
ФК 19		Здатність описувати економічні та соціальні процеси і явища на основі теоретичних та прикладних моделей, аналізувати і змістовно інтерпретувати отримані результати
ФК 20		Здатність використовувати сучасні джерела економічної, соціальної, управлінської, облікової інформації для складання службових документів та аналітичних звітів
ФК 21		Здатність використовувати нормативні та правові акти, що регламентують професійну діяльність
ФК 22		Здатність управляти розвитком та рухом персоналу
<b>7 – Програмні результати навчання</b>		
	РН 01	Здатний самостійно виконувати трудові процеси на виробництві
	РН 02	Розуміє соціально-економічні процеси та володіє знаннями в галузі економіки та навичками ефективного господарювання, вміє корегувати професійну діяльність

		відповідно до правових норм, вимог соціальної та корпоративної безпеки
	PH 03	Здатний отримувати, опрацьовувати й відтворювати інформацію з предметної області державною та іноземними мовами
	PH 04	Демонструє навички роботи з сучасними комп'ютерними програмами фахової спрямованості та можливості впровадження відповідного програмного забезпечення для проектування і виготовлення виробів у галузі (за спеціалізацією)
	PH 05	Розуміє та інтерпретує вивчене, вміє пояснити факти, правила, принципи вивченого матеріалу, прагне до професійного саморозвитку
	PH 06	Розуміє особливості співпраці з урахуванням міжнародного культурного контексту, забезпечення рівних можливостей і дотримання гендерного паритету
	PH 07	Забезпечує відповідність виробничого середовища нормам техніки безпеки, протипожежної безпеки та безпеки життєдіяльності на виробництві, розуміє та інтерпретує інформацію інструкцій та положень з охорони праці у галузі (за спеціалізацією)
	PH 08	Знання методів контролю якості сировини і готової продукції, сучасних стандартів, методичних, нормативних та інших керівних матеріалів організації і ведення процесів у галузі (за спеціалізацією)
	PH09	Володіє концептуальними знаннями системи «людина-життєве середовище»; уміє розробляти та впроваджувати ефективні методи організації праці відповідно до вимог безпеки життєдіяльності та охорони і гігієни праці, забезпечувати екологічну чистоту роботи підприємства
	PH10	Володіє основами чинних нормативно-правових документів, законодавства, галузевих стандартів професійної діяльності в установах, на виробництві, організаціях галузі/сфери (за спеціалізацією)
	PH11	Розуміє й критично осмислює нові педагогічні ідеї, вміє застосовувати інноваційні технології та методики в освітньому процесі
	PH12	Володіє навичками формування в учнів/студентів цінностей громадянськості і демократії та відображення їх у власному світогляді
	PH13	Володіє знаннями щодо психологічних особливостей засвоєння учнями/студентами навчальної інформації з метою діагностики, прогнозу ефективності та корекції освітнього процесу у закладах освіти, в т. ч. в освітньому процесі людей з особливими потребами
	PH14	Володіє навичками стимулювання пізнавального інтересу, мотивації до навчання, професійного самовизначення та саморозвитку
	PH15	Здатний розрізняти, критично осмислювати, використовувати традиційні та інноваційні підходи, принципи, методи, прийоми навчання та організацію професійної діяльності, вміє розробляти методичне



		забезпечення
	PH16	Володіє дидактичним інструментарієм організації навчальних занять, здатний спроектувати і провести на належному рівні навчальне заняття, розвивальний/дидактичний проект
	PH17	Здатний робити аналіз техніко-економічних показників технологічних процесів у галузі (за спеціалізацією) і пропонувати нові рішення для добору матеріалів та обладнання з дотриманням вимог сучасного виробництва
	PH18	Знає основи і розуміє принципи функціонування технологічного обладнання та устаткування галузі, вміє розв'язувати типові спеціалізовані задачі, пов'язані з вибором матеріалів, виконанням необхідних розрахунків, конструюванням технічних об'єктів у предметній галузі (за спеціалізацією)
	PH19	Вміє обирати/проектувати оптимальну технологію процесів виготовлення виробів/продукції з урахуванням організації виробництва у галузі (за спеціалізацією)
	PH20	Вміє здійснювати ділову виробничу (професійну) комунікацію, може забезпечувати відбір, аналіз, оцінку, систематизацію, моніторинг, організацію, зберігання, розповсюдження та надання в користування інформації та знань у будь-якій формі
	PH21	Вміє розробляти первинну виробничу, технічну, облікову та звітну документацію, обізнаний у підготовці графіків робіт, замовлень, заявок, інструкцій, пояснювальних записок, карт, схем тощо, а також документів встановленої звітності за затвердженими формами у галузі (за спеціалізацією)
	PH22	Демонструє знання властивостей матеріалів, специфічних для конкретної предметної галузі та аналізує взаємозалежності метрологічного забезпечення, стандартизації, проблем і напрямів забезпечення якості виробництва і технологій (за спеціалізацією)
<b>8 – Ресурсне забезпечення реалізації програми</b>		
<b>Кадрове забезпечення</b>	Фахову підготовку здійснює кафедра педагогіки та психології у складі 24 викладачів, з яких: 3 - мають науковий ступінь доктора наук (2 доктори педагогічних наук; 1 доктор психологічних наук); 15 – мають науковий ступінь кандидата наук (7 кандидатів педагогічних наук, 7 кандидатів психологічних наук, 1 кандидат економічних наук); 3 - мають вчене звання професора, 14 – мають вчене звання доцента, 6 – старших викладачів.	
<b>Матеріально-технічне забезпечення</b>	Приміщення випускової кафедри педагогіки та психології знаходиться в навчальному корпусі №1.  Кафедра забезпечена інформаційно-комунікаційними системами та технологіями, приладами та обладнанням, необхідними для формування професійних компетентностей бакалавра професійної освіти (комп'ютерна техніка, пакети прикладних програм, програмні продукти).  Матеріально-технічне забезпечення освітнього процесу (навчальні	

	<p>приміщення, спеціалізовані кабінети, комп'ютерні класи, навчальні лабораторії, мультимедійне обладнання тощо) відповідає вимогам та потребі до проведення лекційних і практичних занять, у т.ч. в дистанційному режимі.</p> <p>В університеті є локальні комп'ютерні мережі з доступом до мережі Інтернет. Наявна вся необхідна соціально-побутова інфраструктура (гуртожитки, їдальня, спортивні зали та відкриті спортивні майданчики, тренажерні зали, медичний комплекс), кількість місць в гуртожитках відповідає вимогам.</p> <p>МТЗ:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- навчальні корпуси;</li> <li>- гуртожитки;</li> <li>- тематичні кабінети;</li> <li>- спеціалізовані лабораторії;</li> <li>- комп'ютерні класи;</li> <li>- пункти харчування;</li> <li>- точки бездротового доступу до мережі Інтернет;</li> <li>- мультимедійне обладнання;</li> </ul> <p>спортивний зал, спортивні майданчики, басейн.</p>
<p><b>Інформаційне та навчально-методичне забезпечення</b></p>	<p>Онлайн-бібліотека, електронні навчально-методичні комплекси з дисциплін, робочі програми дисциплін, методичні рекомендації та вказівки з вивчення дисциплін, методичні рекомендації для написання курсових робіт, проходження практики, написання дипломної бакалаврської роботи.</p>
<p><b>9 – Академічна мобільність</b></p>	
<p><b>Національна кредитна мобільність</b></p>	<p>На основі двосторонніх договорів між Київським національним економічним університетом імені Вадима Гетьмана та вищими навчальними закладами України</p>
<p><b>Міжнародна кредитна мобільність</b></p>	<p>На основі двосторонніх договорів між Київським національним економічним університетом імені Вадима Гетьмана та вищими навчальними закладами зарубіжних країн-партнерів, зокрема, Університетом м. Констанц (Німеччина)</p>
<p><b>Навчання іноземних здобувачів вищої освіти</b></p>	<p>Навчання іноземних здобувачів вищої освіти не проводиться</p>

## Додаток Б

### Анкета для студентів

#### «Самоосвітня компетентність як умова професійного саморозвитку майбутнього викладача економіки»

Шановний студенте!

Пропонуємо Вам дати відповіді на наступні запитання:

1. Що, на Вашу думку, означає поняття «самоосвітня компетентність»?

2. Самоосвіта – це...					
а) набуття знань шляхом самостійних занять	б) вид навчання, цілі, зміст, умови й засоби якого залежать від самого суб'єкта	в) цілеспрямована пізнавальна діяльність, керована самою особистістю, з удосконалення наявних і набуття нових знань	г) засіб пошуку й освоєння соціального досвіду	д) форма навчання, у якій студент несе відповідальність за планування, виконання та оцінювання свого навчання	е) свій варіант

3. Хто познайомив Вас з суттю та основами самоосвіти?			
а) школа (вчителі, керівництво, виховний сектор)	б) батьки	в) друзі	г) свій варіант

4. Джерелами самоосвіти для Вас є...								
а) книги	б) ЗМІ	в) Інтернет	г) відео, аудіо інформація на різних носіях	д) живе спілкування	е) семінари, конференції та майстер-класи	з) екскурсії, відвідування музеїв та ін.	і) спеціально організовані курси	к) свій варіант

5. Чи систематично Ви займаєтеся самоосвітою?				
а) займаюся систематично	б) скоріше так, ніж ні	в) скоріше ні, ніж так	г) ні, не займаюся	д) свій варіант

6. Який характер має Ваша самоосвітня діяльність?			
а) спрямована на загальний розвиток	б) відповідає Вашим захопленням	в) пов'язана з майбутньою професією	г) свій варіант

7. Скільки часу в день Ви приділяєте самоосвітній діяльності?				
а) менше години	б) 1 годину	в) більше години	г) більше 2-х годин	д) свій варіант

8. Які чинники негативно впливають на здійснення самоосвітньої діяльності?					
а) відсутність бажання / не вистачає сили волі та наполегливості	б) брак часу	в) відсутність досвіду організації самостійної пізнавальної діяльності	г) мала кількість потрібної літератури й відсутність умов	д) незадовільні побутові умови вдома або в гуртожитку	е) свій варіант

9. Як Ви вважаєте, чи потрібен особистий щоденник із планування своєї самоосвітньої діяльності на рік, місяць, найближчий тиждень, день?				
а) думаю, що це марна витрата часу	б) намагаюся це робити, але не регулярно	в) думаю, потрібен, але сам його не веду	г) так, особисто маю такий	д) свій варіант

10. Які види самоосвітньої діяльності Вам притаманні?					
а) використання літературних джерел	б) участь у проектних роботах	в) використання Інтернет-ресурсів	г) відвідування музейних установ, робота в архівах	д) відвідування різних курсів	е) свій варіант

11. Чи читаєте Ви літературу із самоосвіти?			
а) так	б) важко відповісти	в) ні	г) такої літератури не зустрів

12. Чи відчуваєте Ви труднощі при використанні довідкової літератури?			
а) так	б) іноді	в) ні	г) свій варіант

---



---

13. За якими аспектами самоосвіти Ви потребуєте додаткової консультації?					
а) раціональне планування навчального часу	б) складання стислих конспектів	в) прийоми роботи з різними каталогами бібліотеки, архіву	г) раціональне запам'ято- вування прочитаного	д) прийоми роботи з літератур- ними джерелами	е) свій варіант

---



---



---

14. Як Ви вважаєте, чи необхідна самоосвіта для успішного здійснення професійної діяльності?			
а) так	б) важко відповісти	в) ні	г) свій варіант

---



---



---

Дякуємо за співпрацю !

Продовж. Дод. Б

**Анкета визначення ціннісного ставлення до самоосвітньої діяльності**

ПІБ \_\_\_\_\_

Позначте відповідь, яка Вам найбільш імпонує:

1. Як Ви ставитеся до самоосвіти?
а) позитивно; б) негативно; в) байдуже; г) важко відповісти.
2. Оцініть Ваше ставлення до самоосвітньої діяльності.
а) маю бажання займатися й займаюся самоосвітою; б) маю бажання займатися, але не маю часу; в) байдуже; г) не маю бажання займатися самоосвітньою діяльністю.
3. Як Ви вважаєте, що з перерахованого нижче може Вам принести найбільше задоволення в житті?
а) матеріальне благополуччя; б) досягнення успіху в професійній діяльності; в) досягнення успіху в науковій діяльності; г) популярність; д) повага оточуючих; е) гарне самопочуття, здоров'я; ж) відчуття особистої свободи, незалежності; з) інше (вказіть, що саме) _____
4. Яку цінність має самоосвіта для суспільства і для Вас особисто?
а) підвищує рівень знань і кваліфікацію; б) розширює загальний кругозір; в) надає впевненість у навчанні, у роботі; г) підвищує вимогливість до себе та інших людей; д) сприяє розвитку новоутворень; е) інше (вказіть, що саме) _____
5. Ви займаєтеся самоосвітою тому, що:
а) хочете підвищити успішність у навчальній діяльності; б) це вимога часу; в) хочете бути всебічно розвинутою і високоосвіченою людиною; г) думаєте, що таким чином зможете самоствердитися в групі (колективі); д) хочете розвинути здібності (вказіть, які саме) _____ е) цікавитеся дисципліною (вказіть, якою саме) _____ ж) хочете задовольнити жагу знань;

з) слідуєте прикладу (викладача, однокурсника і т.д.);  
і) цього вимагають викладачі, куратор, члени сім'ї, студентська група;  
к) відчуваєте недостатність своїх теоретичних знань;  
л) відчуваєте недостатність наявних практичних умінь;  
м) інше (вказіть, що саме) \_\_\_\_\_

6. Якби Ви обирали вибіркову дисципліну, що б із запропонованого Вас зацікавило б?

а) дисципліна професійного спрямування;  
б) дисципліна творчого розвитку;  
в) дисципліна самоосвітнього спрямування;  
г) дисципліна з розвитку комунікативних здібностей;  
д) інше (вказіть, що саме) \_\_\_\_\_

7. Як Ви вважаєте, майбутньому професіоналу потрібно навчатися основам здійснення самоосвітньої діяльності?

а) так;  
б) швидше так, ніж ні;  
в) швидше ні, ніж так;  
г) не потрібно;  
д) важко відповісти;  
е) інше (вказіть, що саме) \_\_\_\_\_

Дякуємо за співпрацю !

## Додаток В

**Методика «Мотивація досягнення успіху» Т. Елерса [222, с. 415].**

### Хід виконання:

1. Підготуйте бланк для виконання методики.
2. Вам буде запропоновано низку питань, на які слід відповісти однією з альтернативних відповідей: «так» чи «ні». Намагайтесь зафіксувати першу відповідь, яка спаде Вам на думку. Не розмірковуйте надто довго – всі відповіді є природними. Текст опитувальника подається російською мовою.

### Бланк до методики «Мотивація досягнення успіху»

№ питання	Відповіді		№ питання	Відповіді		№ питання	Відповіді	
	“Так”	“Ні”		“Так”	“Ні”		“Так”	“Ні”
<i>1.</i>			<i>15.</i>			<i>29.</i>		
<i>2.</i>			<i>16.</i>			<i>30.</i>		
<i>3.</i>			<i>17.</i>			<i>31.</i>		
<i>4.</i>			<i>18.</i>			<i>32.</i>		
<i>5.</i>			<i>19.</i>			<i>33.</i>		
<i>6.</i>			<i>20.</i>			<i>34.</i>		
<i>7.</i>			<i>21.</i>			<i>35.</i>		
<i>8.</i>			<i>22.</i>			<i>36.</i>		
<i>9.</i>			<i>23.</i>			<i>37.</i>		
<i>10.</i>			<i>24.</i>			<i>38.</i>		
<i>11.</i>			<i>25.</i>			<i>39.</i>		
<i>12.</i>			<i>26.</i>			<i>40.</i>		
<i>13.</i>			<i>27.</i>			<i>41.</i>		
<i>14.</i>			<i>28.</i>					

### Питання опитувальника:

1. Когда имеется выбор между двумя вариантами, его лучше сделать быстрее, чем отложить на неопределенное время.
2. Я легко раздражаюсь, когда замечаю, что не могу на все 100 % выполнить задание.



3. Когда я работаю, это выглядит так, будто я все ставлю на карту.
4. Когда возникает проблемная ситуация, я чаще всего принимаю решение одним из последних.
5. Когда у меня два дня подряд нет дела, я теряю покой.
6. В некоторые дни мои успехи ниже средних.
7. По отношению к себе я более строг, чем по отношению к другим.
8. Я более доброжелателен, чем другие.
9. Когда я отказываюсь от трудного задания, я потом сурово осуждаю себя, так как знаю, что в нем я бы добился успеха.
10. В процессе работы я нуждаюсь в больших паузах отдыха.
11. Усердие – это не основная моя черта.
12. Мои достижения в труде не всегда одинаковы.
13. Меня больше привлекает другая работа, чем та, которой я занят.
14. Порицание стимулирует меня быстрее, чем похвала.
15. Я знаю, что мои коллеги считают меня дельным человеком.
16. Препятствия делают мои решения более твердыми.
17. У меня легко вызвать честолюбие.
18. Когда я работаю без вдохновения, это обычно заметно.
19. При выполнении работы я обычно рассчитываю на помощь других.
20. Иногда я откладываю то, что должен сделать сейчас.
21. Нужно полагаться только на самого себя.
22. В жизни мало вещей, более важных, чем деньги.
23. Всегда, когда мне предстоит выполнить важное задание, я ни о чем другом не думаю.
24. Я менее честолюбив, чем многие другие.
25. В конце отпуска я обычно радуюсь, что скоро выйду на работу.
26. Когда я расположен к работе, я делаю ее лучше и квалифицированнее, чем другие.
27. Мне проще и легче общаться с людьми, которые могут упорно работать.
28. Когда у меня нет дел, я чувствую, что мне не по себе.
29. Мне приходится выполнять ответственную работу чаще, чем другим.
30. Когда мне приходится принимать решение, я стараюсь делать это как можно лучше.
31. Мои друзья считают меня ленивым.
32. Мотивы успеха в какой-то мере зависят от моих коллег.
33. Бессмысленно противодействовать воле руководителя.
34. Иногда не знаешь, какую работу приходится выполнять.
35. Когда что-то не ладится, я нетерпелив.
36. Я обычно обращаю мало внимания на свои достижения.
37. Когда я работаю вместе с другими, моя работа дает большие результаты, чем работы других.
38. Много, за что я берусь, я не довожу до конца.
39. Я завидую людям, которые не загружены работой.
40. Я не завидую тем, кто стремится к власти и положению.
41. Когда я уверен, что стою на правильном пути, для доказательства своей

правоты, я иду на все, вплоть до крайних мер.

3. Згідно «ключа» методики, підрахуйте кількість балів у відповідності до якості відповідей. Кожен збіг із «ключем» оцінюється в 1 бал.

«Ключ» до методики «Мотивація досягнення успіху»

Відповідь «Так» на питання	2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41
Відповідь “Ні” на питання	6, 13, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39

Відповіді на питання 1, 11, 12, 19, 23, 33, 34, 35, 40 при аналізі не враховуються.

4. Підрахуйте суму балів і визначте свій рівень мотивації до успіху, порівнявши отримане число з наступними нормами:

1-10 балів – низький рівень мотивації до успіху;

11 -16 балів – середній рівень мотивації до успіху;

17- 20 і більше балів – високий рівень мотивації до успіху;

## Додаток Г

### Методика «Пізнавальна потреба» В. С. Юркевича [244, с. 223] (в модифікації стосовно самоосвіти).

Дана методика призначена для самооцінки пізнавальних потреб студентів в самоосвіті.

*Інструкція:* Уважно прочитайте кожне запитання та виберіть варіант відповіді, який найбільше Вам підходить: «а» чи «б» чи «в».

*Текст опитувальника:*

1. Як часто Ви читаєте навчальну та наукову літературу з фахових питань
  - а) систематично;*
  - б) періодично;*
  - в) іноді, час від часу;*
2. З якою метою Ви читаєте навчальну та наукову літературу:
  - а) для професійного становлення;*
  - б) цікавлять думки науковців з даного питання;*
  - в) задає викладач;*
3. Як часто Ви читаєте додаткову літературу:
  - а) систематично;*
  - б) періодично;*
  - в) іноді, час від часу;*
4. Наскільки Ви емоційно ставитесь до цікавого заняття, пов'язаного з розумовою діяльністю:
  - а) яскраво виражені емоції;*
  - б) помірно виражені емоції;*
  - в) мало виражені емоції;*
5. Ви читаєте літературу тільки ту, яку Вам рекомендує викладач чи самостійно підбираєте джерела з фахових проблем:
  - а) читаю і ту літературу, яку рекомендує викладач і обов'язково щось підбираю для читання самостійно;*
  - б) частіше читаю літературу, яку рекомендує викладач, але якщо мене зацікавила книга, можу прочитати і її;*
  - в) тільки ту, яку рекомендує викладач;*
6. Як часто Ви ставите запитання викладачеві під час заняття:
  - а) систематично;*
  - б) інколи;*
  - в) рідко;*

За кожну відповідь нараховується:

- «а» – 5 балів;
- «б» – 3 бали;
- «в» – 1 бал.

Сума балів за відповіді на всі питання відповідає таким рівням прояву пізнавальної потреби студентів в самоосвіті: 25-30 балів – високий рівень; 12-24 бали – середній рівень; 6-11 балів низький рівень.

## Додаток Д

### Тест для діагностики потреби у самовдосконаленні

(за Р. Д. Бабушкіним) [225]

*Потреба в самовдосконаленні є глибинним особистісним утворенням. Прояв її у суб'єкта характеризує його як активного творця самого себе, як цілеспрямовану особистість, яка не зупиняється у своєму розвитку. Дана потреба є джерелом активності особистості в різних видах діяльності і у своєму розвитку. Для її вивчення пропонується наступний опитувальник.*

*Інструкція:* Перед Вами опитувальник, мета якого – з'ясувати особливості поведінки в різних ситуаціях. Відповідаючи на запитання, Ви повинні вибрати один з трьох запропонованих варіантів відповідей і записати його в опитувальному листі навпроти номера питання.

1. Чи виникав у Вас будь-коли інтерес до участі в конкурсах, олімпіадах, виставках, змаганнях?
  - а) так, б) не надто; в) ні.
2. Як Ви вважаєте, чи повинна людина доводити свої вміння та навички до досконалості?
  - а) так, б) не завжди; в) ні.
3. Чи властиве для Вас прагнення виконувати лідерські функції, подобається вам це?
  - а) так, б) не завжди; в) ні.
4. Самовиховання і самоосвіта має бути обов'язковою, якщо людина хоче досягти досконалості в чомусь?
  - а) так, б) не завжди; в) ні.
5. Програючи на змаганнях або отримуючи низьку оцінку (наприклад, на іспитах) Ви:
  - а) переживаєте і прагнете в майбутньому зайняти більш високе місце, підвищити оцінку;
  - б) не завжди так;
  - в) немає таких почуттів.
6. В якій мірі у Вас виражено прагнення до досягнення поставлених цілей?
  - а) швидше недостатньо;
  - б) напевно достатньо;
  - в) достатньо.
7. Поразки і невдачі мобілізують Вас на досягнення поставленої мети:
  - а) так, б) не завжди; в) ні.
8. Чи завжди Вас задовольняли оцінки, одержувані на іспитах?
  - а) так, б) не завжди, іноді, в) ні.
9. У житті людина повинна керуватися перспективними цілями:
  - а) швидше найближчими;
  - б) важко відповісти;
  - в) так, перспективними.

10. Чи властиве для Вас постійне відчуття незадоволеності досягнутим?  
а) ні, б) не завжди, іноді, в) так.
11. Приступаючи до гри в шахи, шашки, футбол, теніс і т. п. головним для учасників є:  
а) перемога, б) процес гри, в) не знаю.
12. Чи властиве для Вас виконання будь-якої роботи з найвищою якістю?  
а) так, б) не завжди; в) ні.
13. Постійного азарту в чому-небудь у мене не проявляється.  
а) проявляється, б) іноді; в) так і є.
14. Для мене краще працювати самостійно, ніж з кимось.  
а) так, б) не завжди; в) ні.
15. Виступаючи в будь-яких змаганнях людина повинна прагнути до найвищих результатів.  
а) так, б) не завжди так, в) ні.
16. Знаходячись в компанії друзів, я віддаю перевагу більше слухати, ніж говорити.  
а) так, б) не завжди так, в) ні.
17. У незнайомій компанії я не відчуваю незручності від присутності людей незнайомих мені.  
а) відчуваю, б) не завжди; в) так, відчуваю.
18. Як Ви вважаєте, що спонукає людей до відмінного навчання, до високих показників у роботі, спорті?  
а) важко відповісти;  
б) матеріальне стимулювання;  
в) прагнення бути першим.
19. Оточуючі вважають мене безініціативним людиною.  
а) так, б) не завжди; в) ні.
20. Кожна людина, що поважає себе, повинна постійно ставити перед собою все більш високі цілі.  
а) ні, б) не завжди; в) так.
21. Як Ви вважаєте, чи приємно людині читати про себе позитивні відгуки в газетах, чути на зборах?  
а) так, б) не всім; в) не знаю.
22. Чи вважаєте Ви, що знайшли своє покликання в житті?  
а) так, б) не впевнений в цьому, в) ні.
23. Який геометричній фігурі Ви віддаєте перевагу?  
а) кулі; б) кубу; в) циліндру.
24. Як багато часу Ви приділяєте для свого улюбленого заняття?  
а) дуже багато, б) не багато, в) напевно, мало.
25. У процесі виконання будь-якої роботи я контролюю себе, щоб переконатися, що я роблю все правильно.  
а) так, б) не завжди; в) ні.
26. Ви погоджуєтесь, коли Вас вибирають ватажком у якійсь грі?  
а) в основному ні, б) іноді; в) так.

27. Чи часто Ви виступаєте з критикою своїх товаришів, фільмів, газетних статей тощо?

а) рідко, б) іноді, в) часто.

28. Якби на зборах Вас запропонували обрати керівником (старостою в класі, групі, начальником цеху, командиром студентського загону тощо), а в процесі голосування вибрали б іншого, то:

а) це мене не торкнулося;

б) не знаю, не бувало такого;

в) було б трохи неприємно.

29. Я б вважав за краще хоча і не помітну роботу, але престижну і високооплачувану.

а) так, б) не знаю, в) ні.

30. Я не завжди досягаю поставленої мети, які б труднощі не доводилося долати.

а) рідко, б) не завжди; в) так і є.

*Ключ до опитувальника:*

Відповіді на питання: 1-5, з 11 -15, 21 - 25 оцінюються наступним чином: а – 3 бали, б – 2 бали, в – 1 бал. Відповіді на питання: 6 -10, 16 - 20, 26- 30: а – 1 бал, б – 2 бали, в – 3 бали. Потім підраховується загальна сума балів на всі питання.

Виразність потреби в самовдосконаленні визначається за шкалою:

– високий ступінь вираження потреби – 71-90 балів;

– середній ступінь вираження потреби – 62-70 балів;

– низький ступінь вираження потреби – 30-61 бал.

## Додаток Е

### Методика Т. Дубовицької «Рівень професійної спрямованості студентів (РПС) [69]

*Інструкція:*” Прочитайте уважно твердження поданого нижче опитувальника. Відмітьте власну відповідь напроти номера питання, обравши один із варіантів, який відповідає Вашій думці: вірно (++)), скоріше вірно (+), скоріше невірно (- -), невірно (-).

Текст опитувальника.

1. Каждый человек должен иметь возможность получить ту профессию, которая ему нравится, соответствует его интересам и склонностям.
2. Если бы мне представилась возможность начать учиться заново, то я выбрал бы ту же профессию, которую сейчас получаю.
3. Вынужденно учусь на данном факультете в силу определенных обстоятельств, а не из желания получить данную профессию.
4. Мое желание получить данную профессию и работать по ней является достаточно стойким и обоснованным.
5. Учусь прежде всего для того, чтобы получить высшее образование, получаемая профессия мне малоинтересна.
6. Вижу мало хорошего для себя в своей будущей профессии.
7. Мои увлечения и занятия в свободное время связаны с будущей профессией.
8. В мире существует много других профессий, которые нравятся мне значительно больше, чем моя будущая профессия.
9. По собственной инициативе читаю дополнительную литературу, имеющую отношение к будущей профессии.
10. После окончания учебы буду дальше совершенствоваться и повышать квалификацию по получаемой сейчас профессии, чтобы работать по ней более эффективно.
11. Получаемая мною профессия и работа по ней вряд ли принесут мне в будущем моральное удовлетворение.
12. Постараюсь предпринять все необходимые меры, чтобы не работать по получаемой профессии.
13. Даже если это будет трудно, по окончании учебы буду стремиться найти работу (и работать) по получаемой сейчас профессии.
14. На данный момент работаю (или хочу найти работу) по получаемой мной профессии.
15. У меня нет желания работать по получаемой профессии.
16. При случае стремлюсь познакомиться с работой специалистов в области моей будущей профессии.
17. Если я и буду работать по получаемой сейчас профессии, то недолго.
18. Работа по получаемой профессии позволит мне в будущем в полной мере проявить себя, свои способности.



19. По окончании учебы приобрету другую профессию и буду работать по ней.

20. В жизни человека не все зависит от него самого, и ему приходится иногда мириться с обстоятельствами.

*Ключ до методики:*

«ТАК» означає позитивні відповіді (вірно, скоріше вірно);

«НІ» – негативні відповіді (скоріше невірно, невірно):

«ТАК»: №№ 2, 4, 7, 9, 10, 13, 14, 16, 18;

«НІ»: №№ 3, 5, 6, 8, 11, 12, 15, 17, 19

За кожне співпадання з ключем нараховується 1 бал ( відповіді на питання 1, 20 при обробці результатів не враховуються).

Підрахуйте загальну суму балів та визначте власний РПС відповідно до таких норм:

0 – 4 балів – низький рівень РПС;

5 – 13 балів - середній рівень РПС;

14 – 18 балів – високий рівень РПС.

### Додаток Ж

#### Методика Р. Шварцера та М. Єрусалема «Шкала самоефективності» [279]

*ІНСТРУКЦІЯ : Прочитайте, будь ласка, кожне твердження і вкажіть одну найбільш слушну відповідь стосовно загальної ефективності Вашої самоосвітньої діяльності, позначивши знаком "+" відповідну клітину.*

№ з/п	Твердження	Абсолютно невірно (1 бал)	Скоріш невірно (2 бали)	Скоріш вірно (3 бали)	Абсолютно вірно (4 бали)
1.	Якщо я добре постараюсь, то завжди знайду вирішення навіть складних проблем				
2.	Якщо мені щось заважає, то я все ж знаходжу шляхи досягнення своєї мети				
3.	Мені достатньо легко досягти своїх цілей				
4.	В несподіваних ситуаціях я завжди знаю, як поводитись				
5.	Я вірю, що можу впоратись з непередбаченими труднощами				
6.	Якщо я докладу достатньо зусиль, то зможу впоратись з більшістю проблем				
7.	Я готовий (а) до будь-яких труднощів, оскільки покладаюся на власні здібності				
8.	Якщо переді мною постає якась проблема, то я звичайно знаходжу кілька варіантів її вирішення				
9.	Я можу щось придумати навіть у безвихідній на перший погляд ситуації				
10.	Я звичайно здатен (а) тримати ситуацію під контролем				

#### **Обробка даних:**

За підрахунком загальної кількості балів самоефективність студентів має такі рівні прояву: високий рівень: 35 – 40 балів; середній рівень: 21 – 34 балів; низький рівень: 10 – 20 балів.

## Додаток И

### Методика В. Моросанової «Стильова саморегуляція поведінки» [178]

**Назначеніе:** діагностика рівня розвитку індивідуальної саморегуляції і її індивідуального профіля, включаючого показателі планування, моделювання, програмування, оцінки результатів, а також показателі розвитку регуляторно-личностних властивостей – гнучкості і самостійності.

Опросник «Стиль саморегуляції поведінки» (ССПМ) був створений в 1988 році в Психологічному інституті РАО в лабораторії психології саморегуляції (В. Моросанова) і придатний як для наукових досліджень, так і в якості інструмента практичної діагностики різних аспектів індивідуальної саморегуляції.

Опросник ССПМ складається з 46 тверджень і працює як єдина шкала «Загальний рівень саморегуляції» (ОУ), яка характеризує рівень сформованості індивідуальної системи саморегуляції произвольної активності людини. Твердження опросника входять в склад шести шкал (по 9 тверджень в кожній), виділених в відповідності з основними регуляторними процесами планування (Пл), моделювання (М), програмування (Пр), оцінки результатів (Ор), а також і регуляторно-личностними властивостями: гнучкості (Г) і самостійності (С).

Твердження		Верно	Пожалуй, верно	Пожалуй, неверно	Неверно
1.	Свои планы на будущее люблю разрабатывать в малейших деталях.				
2.	Люблю всякие приключения, могу идти на риск.				
3.	Стараюсь всегда приходить вовремя, но тем не менее часто опаздываю.				
4.	Придерживаюсь девиза “Выслушай совет, но сделай по-своему”.				
5.	Часто полагаюсь на свои способности ориентироваться по ходу дела и не стремлюсь заранее представить последовательность своих действий.				
6.	Окружающие отмечают, что я недостаточно критичен к себе и своим действиям, но сам я это не всегда замечаю.				
7.	Накануне контрольных или экзаменов у меня обычно появлялось чувство, что не хватило 1–2 дней для подготовки.				
8.	Чтобы чувствовать себя уверенно, необходимо знать, что ждет тебя завтра.				
9.	Мне трудно себя заставить что-либо переделывать, даже если качество сделанного меня не устраивает.				

10.	Не всегда замечаю свои ошибки, чаще это делают окружающие меня люди.				
11.	Переход на новую систему работы не причиняет мне особых неудобств.				
12.	Мне трудно отказаться от принятого решения даже под влиянием близких мне людей.				
13.	Я не отношу себя к людям, жизненным принципом которых является “Семь раз отмерь, один раз отрежь”.				
14.	Не выношу, когда меня опекают и за меня что-то решают.				
15.	Не люблю много раздумывать о своем будущем.				
16.	В новой одежде часто ощущаю себя неловко.				
17.	Всегда заранее планирую свои расходы, не люблю делать незапланированных покупок.				
18.	Избегаю риска, плохо справляюсь с неожиданными ситуациями.				
19.	Мое отношение к будущему часто меняется: то строю радужные планы, то будущее кажется мне мрачным.				
20.	Всегда стараюсь продумать способы достижения цели, прежде чем начну действовать.				
21.	Предпочитаю сохранять независимость даже от близких мне людей.				
22.	Мои планы на будущее обычно реалистичны, и я не люблю их менять.				
23.	В первые дни отпуска (каникул) при смене образа жизни всегда появляется чувство дискомфорта.				
24.	При большом объеме работы неминуемо страдает качество результатов.				
25.	Люблю перемены в жизни, смену обстановки и образа жизни.				
26.	Не всегда вовремя замечаю изменения обстоятельств и из-за этого терплю неудачи.				
27.	Бывает, что настаиваю на своем, даже когда не уверен в своей правоте.				
28.	Люблю придерживаться заранее намеченного на день плана.				
29.	Прежде чем выяснять отношения, стараюсь представить себе различные способы преодоления конфликта.				
30.	В случае неудачи всегда ищу, что же было сделано неправильно.				
31.	Не люблю посвящать кого-либо в свои планы, редко слеую чужим советам.				

32.	Считаю разумным принцип: сначала надо ввязаться в бой, а затем искать средства для победы.				
33.	Люблю помечтать о будущем, но это скорее фантазии, чем реальность.				
34.	Стараюсь всегда учитывать мнение товарищей о себе и своей работе.				
35.	Если я занят чем-то важным для себя, то могу работать в любой обстановке.				
36.	В ожидании важных событий стремлюсь заранее представить последовательность своих действий при том или ином развитии ситуации.				
37.	Прежде чем взяться за дело, мне необходимо собрать подробную информацию об условиях его выполнения и сопутствующих обстоятельствах.				
38.	Редко отступаю от начатого дела.				
39.	Часто допускаю небрежное отношение к своим обязательствам в случае усталости и плохого самочувствия.				
40.	Если я считаю, что прав, то меня мало волнует мнение окружающих о моих действиях.				
41.	Про меня говорят, что я “разбрасываюсь”, не умею отделить главное от второстепенного.				
42.	Не умею и не люблю заранее планировать свой бюджет.				
43.	Если в работе не удалось добиться устраивающего меня качества, стремлюсь переделать, даже если окружающим это не важно.				
44.	После разрешения конфликтной ситуации часто мысленно к ней возвращаюсь, перепроверяю предпринятые действия и результаты.				
45.	Непринужденно чувствую себя в незнакомой компании, новые люди мне обычно интересны.				
46.	Обычно резко реагирую на возражения, стараюсь думать и делать все по-своему.				

### Ключ к шкалам

Регуляторные шкалы	Ответы, совпадающие с ключом (1 балл)	
	Верно Пожалуй, верно	Пожалуй, не верно не верно
Планирование	1, 8, 17, 22, 28, 31, 36	15, 42
Моделирование	11, 37	2, 7, 19, 23, 26, 33, 41
Программирование	12, 20, 25, 29, 38, 43	5, 9, 32
Оценивание результатов	30, 44	6, 10, 13, 16, 24, 34, 39
Гибкость	2, 11, 25, 35, 36, 45	16, 18, 43

<b>Самостоятельность</b>	4, 12, 14, 21, 27, 31, 40, 46	34
<b>Общий уровень саморегуляции</b>	1, 2, 4, 8, 11, 12, 14, 17, 20, 21, 22, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 35, 36, 37, 38, 40, 43, 44, 45, 46	3, 5, 6, 7, 9, 10, 13, 15, 16, 18, 19, 23, 24, 26, 32, 33, 34, 39, 41, 42

Регуляторная шкала	Количество баллов		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Планирование	<3	4-6	>7
Моделирование	<3	4-6	>7
Программирование	<4	5-7	>8
Оценивание результатов	<3	4-6	>7
Гибкость	<4	5-7	>8
Самостоятельность	<4	5-7	>8
<b>Общий уровень саморегуляции</b>	<23	24-32	>33

### Описание шкал

**Шкала «Планирование» (Пл)** характеризует индивидуальные особенности выдвижения и удержания целей, сформированность у человека осознанного планирования деятельности.

*Высокие показатели* по этой шкале указывают на сформированность потребности в осознанном планировании деятельности, планы в этом случае реалистичны, детализированы, иерархичны и устойчивы, цели деятельности выдвигаются самостоятельно.

У испытуемых с *низкими показателями* по этой шкале потребность в планировании развита слабо, цели подвержены частой смене, поставленная цель редко бывает достигнута, планирование малореалистично. Такие испытуемые предпочитают не задумываться о своем будущем, цели выдвигают ситуативно и обычно несамостоятельно.

**Шкала «Моделирование» (М)** позволяет диагностировать индивидуальную развитость представлений о внешних и внутренних значимых условиях, степень их осознанности, детализированности и адекватности.

Испытуемые с *высокими показателями* по этой шкале способны выделять значимые условия достижения целей как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, что проявляется в соответствии программ действий планам деятельности, соответствии получаемых результатов принятым целям.

У испытуемых с *низкими показателями* по шкале слабая сформированность процессов моделирования приводит к неадекватной оценке значимых внутренних условий и внешних обстоятельств, что проявляется в фантазировании, которое может сопровождаться резкими перепадами отношения к развитию ситуации, последствиям своих действий. У таких испытуемых часто возникают трудности в определении цели и программы действий, адекватных текущей ситуации, они не всегда замечают изменение ситуации, что также часто приводит к неудачам.

**Шкала «Программирование» (Пр)** диагностирует индивидуальную развитость осознанного программирования человеком своих действий.

*Высокие показатели* по этой шкале говорят о сформировавшейся у человека потребности продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, о детализированности и развернутости разрабатываемых программ. Программы разрабатываются самостоятельно, они гибко изменяются в новых обстоятельствах и устойчивы в ситуации помех. При несоответствии полученных результатов целям производится коррекция программы действий до получения приемлемого для человека результата.

*Низкие показатели* по шкале программирования говорят о неумении и нежелании человека продумывать последовательность своих действий. Такие люди предпочитают действовать импульсивно, они не могут самостоятельно сформировать программу действий, часто сталкиваются с неадекватностью полученных результатов целям деятельности и при этом не вносят изменений в программу действий, действуют путем проб и ошибок.

**Шкала «Оценивание результатов» (Ор)** характеризует индивидуальную развитость и адекватность оценки испытуемым себя и результатов своей деятельности и поведения.

*Высокие показатели* по этой шкале свидетельствуют о развитости и адекватности самооценки, сформированности и устойчивости субъективных критериев оценки результатов. Человек адекватно оценивает как сам факт рассогласования полученных результатов с целью деятельности, так и приведшие к нему причины, гибко адаптируясь к изменению условий.

При *низких показателях* по этой шкале испытуемый не замечает своих ошибок, не критичен к своим действиям. Субъективные критерии успешности недостаточно устойчивы, что ведет к резкому ухудшению качества результатов при увеличении объема работы, ухудшении состояния или возникновении внешних трудностей.

**Шкала «Гибкость» (Г)** диагностирует уровень сформированности регуляторной гибкости, то есть способности перестраивать, вносить коррекции в систему саморегуляции при изменении внешних и внутренних условий.

Испытуемые с *высокими показателями* по шкале гибкости демонстрируют пластичность всех регуляторных процессов. При возникновении непредвиденных обстоятельств такие испытуемые легко перестраивают планы и программы исполнительских действий и поведения, способны быстро оценить изменение значимых условий и перестроить программу действий. При возникновении рассогласования полученных результатов с принятой целью своевременно оценивают сам факт рассогласования и вносят соответствующую коррекцию. Гибкость регуляторики позволяет адекватно реагировать на быстрое изменение событий и успешно решать поставленную задачу в ситуации риска.

Испытуемые с *низкими показателями* по шкале гибкости в динамичной, быстро меняющейся обстановке чувствуют себя неуверенно, с трудом привыкают к переменам в жизни, к смене обстановки и образа жизни. Они не способны адекватно

реагировать на ситуацию, быстро и своевременно планировать деятельность и поведение, разработать программу действий, выделить значимые условия, оценить рассогласование полученных результатов с целью деятельности и внести коррекции. В результате у таких испытуемых неизбежно возникают регуляторные сбои и, как следствие, неудачи в выполнении деятельности.

**Шкала «Самостоятельность» (С)** характеризует развитость регуляторной автономности.

Наличие *высоких показателей* по шкале самостоятельности свидетельствует об автономности в организации активности человека, его способности самостоятельно планировать деятельность и поведение, организовывать работу по достижению выдвинутой цели, контролировать ход ее выполнения, анализировать и оценивать как промежуточные, так и конечные результаты деятельности.

Испытуемые с *низкими показателями* по шкале самостоятельности зависимы от мнений и оценок окружающих. Планы и программы действий разрабатываются несамостоятельно, такие люди часто и некритично следуют чужим советам. При отсутствии посторонней помощи у них неизбежно возникают регуляторные сбои.

Опросник в целом работает как единая шкала **«Общий уровень саморегуляции» (ОУ)**, которая оценивает общий уровень сформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности человека.

Испытуемые с *высокими показателями* общего уровня саморегуляции самостоятельны, гибко и адекватно реагируют на изменение условий, выдвижение и достижение цели у них в значительной степени осознанно. При высокой мотивации достижения они способны формировать такой стиль саморегуляции, который позволяет компенсировать влияние личностных, характерологических особенностей, препятствующих достижению цели. Чем выше общий уровень осознанной регуляции, тем легче человек овладевает новыми видами активности, увереннее чувствует себя в незнакомых ситуациях, тем стабильнее его успехи в привычных видах деятельности.

У испытуемых с *низкими показателями* по данной шкале потребность в осознанном планировании и программировании своего поведения не сформирована, они более зависимы от ситуации и мнения окружающих людей. У таких испытуемых снижена возможность компенсации неблагоприятных для достижения поставленной цели личностных особенностей, по сравнению с испытуемыми с высоким уровнем регуляции. Соответственно, успешность овладения новыми видами деятельности в большой степени зависит от соответствия стилевых особенностей регуляции и требований осваиваемого вида активности.



## Додаток К

### Тест «Самооцінка сили волі» [93]

Методика описана М. М. Обозовим та призначена для виявлення узагальненої характеристики прояву сили волі.

*Інструкція.* На приведенні 15 запитань можна відповісти: «да» — 2 бали, «не знаю» або «буває», «случається» — 1 бал, «ні» — 0 балів. При відповіді необхідно одразу ставити бали.

#### Текст опросника

1. В стані чи ви завершити почату роботу, яка вам не цікава, незалежно від того, що час і обставини дозволяють відволіктися від неї і потім знову повернутися до неї?
2. Переодолівали чи ви без особливих зусиль внутрішнє опір, коли потрібно було зробити щось вам неприємне (наприклад, піти на дежурство в вихідний день)?
3. Коли потрапляєте в конфліктну ситуацію на роботі або вдома, в стані чи ви взяти себе в руки настільки, щоб поглянути на неї з максимальної об'єктивністю?
4. Якщо вам прописана дієта, зможете чи переодоліти всі кулінарні спокуси?
5. Знайдете чи сили вранці встати раніше звичайного, як було заплановано ввечері?
6. Зостанете чи на місці події, щоб дати свідчення?
7. Швидко чи відповідаєте на листи?
8. Якщо у вас викликає страх майбутній політ на літаку або відвідування стоматологічного кабінету, зможете чи без особливого зусиль переодоліти це почуття і в останній момент не змінити свого наміру?
9. Будете чи приймати дуже неприємне ліки, яке вам порекомендував лікар?
10. Збережете чи дане в пориві обіцянку, навіть якщо її виконання принесе вам багато клопоту? Являетесь чи ви людиною слова?
11. Без вагання чи ви їдете в поїздку в незнайомий місто, якщо це необхідно?
12. Строго чи дотримуєтесь розпорядку дня: часу пробудження, їжі, занять, прибирання і інших справ?
13. Відносите чи неохоче до бібліотечних позичальників?
14. Найцікавіша телепередача не змусить вас відкласти виконання термінової і важливої роботи? Чи це так?
15. Зможете чи ви перервати сварку і замовчати, якими б образливими ні здалися вам слова протилежної сторони?

Підраховується сума набраних балів:

0–12 — сила волі слаба; 13–21 — сила волі середня;

22–30 — сила волі велика.

## Додаток Л

### Опитувальник для оцінки наполегливості [93] (розроблений Є. Ільїним і Є.Фещенко)

*Інструкція.* На приведенные 18 утверждений можно ответить: «да», – якщо згодні, «нет» – якщо не згодні.

#### Текст опитувальника

1. Я уже определил свою цель на будущее и готовлюсь к ее достижению.
2. Я систематически стремлюсь к намеченной цели, какой бы далекой она не была.
3. У меня обычно пропадает желание добиваться далекой цели, если что-нибудь этому препятствует.
4. Даже при неудачах я уверен, что все равно добьюсь своего.
5. Я стараюсь не ставить перед собой очень далеких целей, так как считаю, что легче жить сегодняшним днем.
6. Я несколько раз пытался заниматься самосовершенствованием, но из этого так ничего и не вышло.
7. Неудачи выбивают меня из колеи, и я отказываюсь от намерения достичь чего-нибудь значительного.
8. Если уж я поставил перед собой важную для меня цель, то меня трудно остановить.
9. Поражение побуждает меня действовать с удвоенной силой.
10. Я много раз пытался спланировать свою неделю, но так и не смог выполнить намеченного из-за плохой самоорганизованности.
11. При возникновении трудностей я начинаю сомневаться, стоит ли продолжать начатое.
12. Мне часто бывает трудно довести дело до конца, особенно если для этого требуются недели и месяцы.
13. Мои близкие считают меня одержимым.
14. Я испытываю большое удовлетворение, когда добиваюсь намеченного вопреки имевшимся трудностям.
15. Я часто бросаю на половине пути начатые дела, теряя к ним интерес.
16. Я умею ждать и терпеть, поэтому отдаленные цели меня не пугают.
17. Препятствия лишь раззадоривают меня, делают мои решения более твердыми.
18. Лень, а не сомнения в успехе, вынуждает меня слишком часто отказываться от достижения цели.

**Ключ к оценке ответов.** По одному баллу начисляется за ответы «да» по позициям 1, 2, 4, 8, 9, 13, 14, 16, 17 и за ответы «нет» по позициям 3, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 15, 18.

Чем больше сумма набранных по всем позициям баллов, тем больше у обследованного выражена самооценка настойчивости, свидетельствующая о его склонности доводить начатое дело до конца.

## Додаток М

### Авторська методика для оцінки задоволеності студентів самоосвітньою діяльністю

*Мета:* визначити ступінь задоволеності студентів самоосвітньою діяльністю та її організацією у закладі вищої освіти.

*Процедура проведення.* Студентам пропонується прочитати (прослухати) твердження й оцінити ступінь згоди з їх змістом за такою шкалою:

- 4 - цілком згодний (на);
- 3 - скоріше згодний (на);
- 2 - важко сказати;
- 1 - скоріше не згодний (на)
- 0 - цілком не згодний (на)

#### *Твердження:*

1. В університеті я маю реальну можливість та необхідні умови, щоб працювати над розвитком власних навичок здійснення самоосвітньої діяльності.

2. Я вдоволений(-а) своїм розкладом навчальних занять, він дозволяє планувати мою навчальну та самоосвітню діяльність.

3. Мій час для здійснення самоосвітньої діяльності витрачається раціонально завдяки навчальним планам університету і моїм власним зусиллям.

4. Вважаю доречними ті види самостійних робіт, які пропонують викладачі.

5. Я комфортно почуваю себе в середовищі закладу вищої освіти.

6. Я відчуваю потребу у професійному й особистісному зростанні та намагаюся його реалізувати.

7. Стараюсь виконувати поставлені завдання та прослідковувати свої індивідуальні результати.

8. Я прагну максимально удосконалити свої навчальні здібності.

9. Викладачі помічають та стимулюють мої досягнення й успіхи з самоосвітньої діяльності.

10. Мені подобається, що у вищому навчальному закладі проводиться науково-дослідна робота.

11. У мене складаються гарні взаємини з викладачами/наставниками.

12. Я відчуваю підтримку у прагненні до здійснення самоосвітньої діяльності.

13. Мені здається, що викладачі справедливо оцінюють результати моєї самостійної роботи та самоосвітньої діяльності.

14. Я вдоволений(-а) ставленням викладачів до моїх побажань і схильностей в навчальному процесі та здійсненні самоосвітньої діяльності.

15. Я відчуваю доброзичливе ставлення до себе з боку професорсько-викладацького складу.

16. Викладачі, що читають дисципліни володіють високим рівнем педагогічної майстерності – в них є чому повчитись.

17. Вважаю за корисне, коли викладачі не просто подають готову інформацію, а демонструють оптимальні шляхи її пошуку та обробки.

18. Мені подобається, коли викладачі намагаються знайти індивідуальні стимули залучення до самоосвітньої діяльності кожного студента.

19. Для мене важливо, аби викладач давав можливість проявляти самостійність у навчальному процесі.

20. На мій погляд, створена у закладі вищої освіти система розвитку самоосвітніх умінь сприяє підвищенню моєї самоосвітньої компетентності.

*Обробка отриманих результатів.* Показником задоволеності студентів самоосвітньою діяльністю та її організацією у закладі вищої освіти (У) є частка від розподілу суми балів, отриманої шляхом додавання оцінок з усіх відповідей, на загальну кількість відповідей (на 20).

Поряд з виявленням загальної задоволеності доцільно визначити, наскільки задоволені студенти такими аспектами організації здійснення самоосвітньої діяльності, як:

- організація навчального процесу та самоосвітньої діяльності (твердження 1-5);
- можливість прояву й реалізації самоосвітнього потенціалу та особистісних якостей студента (твердження 6-10);
- взаємини з наставниками/викладачами (твердження 11-15);
- забезпечення самоосвітньої діяльності студента (твердження 16-20).

Характеристика рівнів задоволеності студентів самоосвітньою діяльністю:

*Високий рівень* – 3-4 бали: свідчить про те, що самоосвітня діяльність задовольняє потреби і бажання студентів. Такі студенти впевнені в собі і в майбутньому, легко ідуть на контакт з викладачами, їм подобається проявляти ініціативу та самостійність у навчанні, потенціал розвитку самоосвітніх умінь достатній.

*Середній рівень* – 2-2,9 балів: вазує на те, що досліджувані частково задоволені здійсненням самоосвітньої діяльності. Студенти зацікавлені в самоосвіті, але рівень їхніх домагань не достатньо сформований, потребують уваги та допомоги з боку викладачів у розвитку самоосвітніх умінь.

*Низький рівень* – 0-1,9 балів є відображенням негативного ставлення до здійснення самоосвітньої діяльності. Досліджувані не вважають даний вид занять корисним та ігнорують стимули викладачів, їм імпонує пасивне отримання готової інформації, аніж її самостійний пошук та опрацювання. Прагнення до розвитку самоосвітньої компетентності відсутнє.

## Додаток Н

### Комплексне завдання для вимірювання рівнів засвоєння інформації майбутніми викладачами економіки щодо питань самоосвіти

1. Ознайомтеся з наведеними у таблиці визначеннями поняття «самоосвіта» у різних галузях наук. Співвіднесіть галузь знань та підхід до трактування даного поняття.

<i>Галузь знань</i>	<i>Визначення поняття «самоосвіта»</i>
Педагогіка	цілеспрямована діяльність, орієнтована на вдосконалення власних вмінь і навичок за умов чітко сформованої мотивації досягнень та пізнавальних потреб
Соціологія	особливий вид пізнавальної діяльності, що передбачає наявність високого рівня інтелектуального розвитку особистості, сформованість її пізнавальних вмінь, здатність до постановки і вирішення проблем
Психологія	процес пізнання, результатом трансформації якого є прийняття та усвідомлення особистістю необхідності самовдосконалення
Філософія	самостійний вид діяльності, спрямований на задоволення потреб особистості у самореалізації, підвищенні культурно-освітнього й професійного рівнів

2. Створення асоціативного ряду (доберіть 5 асоціацій до поданих нижче понять)

Професійна компетентність \_\_\_\_\_

Самоосвіта \_\_\_\_\_

Самоосвітня компетентність \_\_\_\_\_

Рефлексія \_\_\_\_\_

3. Самоосвітня компетентність майбутніх викладачів економіки є:

- а) самостійною роботою студентів (майбутніх викладачів економіки);
- б) формою організації пізнавально-пошукової діяльності майбутніх викладачів економіки;
- в) вмінням студентів самостійно отримувати нові знання;
- г) комплексним поняттям, що включає низку знань, вмінь і якостей, які дозволяють майбутнім викладачам економіки здійснювати процес саморозвитку та підвищення кваліфікації.

4. Представте змістове наповнення поняття «самоосвітня компетентність викладача економіки» у вигляді інтелект-карти.

5. Закінчіть висловлювання: «Самостійна пізнавально-пошукова діяльність – це ……»

6. Визначте перелік якостей, якими має володіти конкурентоспроможний викладач економіки.

7. Одним з найскладніших видів самостійної роботи є:

а) конспектування б) анотування в) складання плану г) читання

8. Найбільш значущими загальнонавчальними вміннями є:

а) когнітивні б) рефлексивні в) регулятивні г) комунікативні

9. Встановіть співвідношення між складовими вміннями самоосвітньої компетентності та їх змістовним наповненням.

<i>Вміння</i>	<i>Змістове наповнення</i>
Мотиваційні	вміння збирати, зберігати і трансформувати інформацію в галузі економічних знань
Аналітичні	оцінка та самоконтроль результатів пізнавально-пошукової діяльності
Інформаційно-пошукові	вміння усвідомлювати власні потреби та інтереси і виявляти вольові зусилля задля їх задоволення
Міжособистісні	налагодження міжособистісних стосунків між членами колективу
Управлінські	застосування отриманого позитивного досвіду в іншому професійному середовищі; вміння здійснювати науково-дослідницьку діяльність
Комунікативні	здатність зайняти лідируючу позицію, керувати певними проектами за профілем
Дослідницькі	налагодження стосунків між членами колективу, двостороннього обміну інформацією, розуміння поведінки людей і групових проектів
Рефлексивні	здатність до критичного сприйняття інформації, інтерпретації даних

10. Встановіть правильну послідовність етапів процесу самоосвіти

- Прийняття рішення
- Планування роботи
- Оцінка та корекція плану

- Організація етапів роботи
- Прогнозування результатів

11. Перед Вами стоїть завдання: скласти план дій на місяць. Виділіть термінові, важливі, нетермінові та неважливі справи. З чого почати планування? Які прийоми, на Вашу думку, є доцільними і ефективними у процесі планування? Складіть власний план самоосвітньої діяльності використовуючи найбільш зручні для вас методи та форми самоосвіти.

12. Напишіть ессе на тему «Яких можливостей надасть мені самоосвітня компетентність?»

## Додаток II

### Приклад розрахунку комплексних показників рівнів засвоєння інформації (студента Н)

№ з/п	Показники	Оцінка експертів за шкалою від 0 до 10
1.	повнота	8
2.	глибина	6
3.	систематичність	8
4.	системність	7
5.	оперативність	8
6.	гнучкість	7
7.	узагальненість	6
8.	конкретність	8
9.	згорнутість-розгорнутість	6
10.	усвідомленість	9
11.	міцність	6
	N= 11	$\Sigma = 79$

Група експертів оцінювала рівні засвоєння інформації майбутніх викладачів економіки за кожним показником, взявши в основу шкалу від 0 до 10 балів та трирівневу модель засвоєння знань, де «9-10 балів» відповідає високому рівню, «7-8 балів» – середньому, «0-6 балів» – низькому.

Комплексний показник =  $\Sigma$ : n = (79:11 = 7,1) в даному прикладі відповідає середньому рівню засвоєння інформації.



## Додаток Р

### Тест-анкета

#### самооценки способности к самообразованию и саморазвитию личности (В.И. Андреев) [202]

*Инструкция:* Внимательно ознакомьтесь с вопросами теста-анкеты. Выберите один из предложенных вариантов ответа: «нет» (1 балл); «частично, периодически» (2 балла), «да» (3 балла). Определите количество баллов за каждый ответ в соответствии с выбранным вариантом. Просуммируйте набранное вами количество баллов за все ответы и соотнесите вашу сумму баллов со шкалой определения уровней развития.

#### Текст анкеты.

1. Читали ли Вы и знаете ли что-либо о принципах, методах, правилах самообразования, самовоспитания, саморазвития личности?
2. Имеете ли Вы серьезное и глубокое стремление к самообразованию, самовоспитанию, саморазвитию своих личностных качеств, способностей?
3. Отмечают ли Ваши друзья, знакомые ваши успехи в самообразовании, самовоспитании, саморазвитии?
4. Испытываете ли Вы стремление глубже познать самого себя, свои творческие способности?
5. Имеете ли вы свой идеал и побуждает ли он Вас к самообразованию, самовоспитанию, саморазвитию?
6. Часто ли Вы задумываетесь о причинах своих промахов, неудач?
7. Способны ли Вы к быстрому самостоятельному овладению новыми видами деятельности, например, к самостоятельному изучению иностранного языка?
8. Способны ли Вы и далее решать трудную задачу, если первые два часа не дали ожидаемого результата?
9. Ведете ли Вы дневник, где записываете свои идеи, планируете свою жизнь (на год, на ближайшие месяцы, неделю, день), и анализируете ли, что из запланированного выполнить не удалось и почему?
10. Считают ли Ваши друзья вас человеком, способным к преодолению трудностей?
11. Знаете ли Вы свои сильные и слабые стороны?
12. Волнует ли Вас будущее?
13. Стремитесь ли Вы к тому, чтобы вас уважали ваши ближайшие друзья, родители?
14. Способны ли Вы управлять собой, сдерживать себя в конфликтной ситуации?
15. Способны ли Вы к риску?
16. Стремитесь ли Вы воспитывать в себе силу воли или другие качества?
17. Добиваетесь ли вы того, чтобы к вашему мнению прислушивались?
18. Считаете ли вы себя целеустремленным человеком?

19. Считают ли (считали ли) вас способным к самообразованию, саморазвитию человеком: родители?

20. Считают ли (считали ли) вас способным к самообразованию, саморазвитию человеком: преподаватели?

21. Считают ли (считали ли) вас способным к самообразованию, саморазвитию человеком: друзья ?

Шкала определения уровней развития способностей к самообразованию и саморазвитию:

низкий уровень – 21-40 баллов;

средний уровень – 41-52 баллов;

высокий уровень – 53-63 баллов.

## Додаток С

### Опитувальник «Самоконтроль у навчанні» [77]

1. *Інструкція.* Уважно прочитайте питання-твердження нижче поданого опитувальника, оцініть, в якій мірі кожна із цих особливостей проявляється у вашій діяльності за шкалою:

- «завжди» - 5 балів;
- «часто» - 4 бали;
- «інколи» - 3 бали;
- «дуже рідко» - 1 бал;
- «ніколи» - 0 балів;

Поставте біля кожного твердження відповідний бал за поданою шкалою.

#### *Текст опитувальника*

№ п/п	Твердження
1.	У засвоєнні нової інформації я намагаюсь співвідносити і пов'язувати компоненти тексту із засвоєними раніше знаннями й діями.
2.	Після написання модульних завдань я аналізую навчальний матеріал та співставляю його з власними відповідями.
3.	Я уважно слухаю відповіді своїх одногрупників і співставляю їх з власною думкою.
4.	Я веду облік темпу й ритму власної самоосвітньої діяльності і їхніх змін у процесі реалізації цілей.
5.	Перевірку завдань я здійснюю під час виконання, а не після роботи.
6.	Під час контрольної роботи я уважно слідкую за часом на її виконання.
7.	Я постійно концентрую увагу на правильності виконання завдань до самостійної роботи.
8.	Після лекції я відразу переглядаю конспект, роблю в ньому помітки, щоб виділити головне і суттєве для засвоєння даної теми.
9.	Під час тренінгових занять я уважно слідкую за відповідями учасників, а потім висловлюю свою думку.
10.	Я намагаюсь не забувати з намічених і необхідних справ, від яких будуть залежати віддалені цілі, буде залежати майбутнє. Під час контрольної роботи я уважно слідкую за часом на її виконання.

2. Обробіть отримані результати у відповідності зі шкалою, підрахуйте загальну кількість балів.

3. Визначте власний рівень прояву самоконтролю за кількістю балів:

- 50-36 балів – високий рівень;
- 21-35 балів – середній рівень;
- 0-20 балів – низький рівень

**Контрольні дії** виконують корекційні функції: у навчальній діяльності ці дії забезпечують концентрацію та стійкість уваги, прийоми рефлексивної діяльності студентів, результативність навчання.

## Додаток Т

### Методика А. В. Карпова «Рівень розвитку рефлексивності» [97]

*Інструкція:* Дайте відповіді на твердження питальника. В бланку відповідей напроти номера питання поставте варіант вашої відповіді: 1 - абсолютно невірно; 2 - невірно; 3 - скоріше невірно; 4 - не знаю; 5 - скоріше вірно; 6 - вірно; 7 - абсолютно вірно. Не задумуйтесь над відповідями, враховуючи, що правильних чи неправильних відповідей в данном випадку не може бути.

### Текст опросника

1. Прочитав хорошу книгу, я завжди потім долго думаю о ней; хочется ее с кем-нибудь обсудить.
2. Когда меня вдруг неожиданно о чем-то спросят, я могу ответить первое, что пришло в голову.
3. Прежде чем снять трубку телефона, чтобы позвонить по делу, я обычно мысленно планирую предстоящий разговор.
4. Совершив какой-то промах, я долго потом не могу отвлекаться от мыслей о нем.
5. Когда я размышляю над чем-то или беседую с другим человеком, мне бывает интересно вдруг вспомнить, что послужило началом цепочки мыслей.
6. Приступая к трудному заданию, я стараюсь не думать о предстоящих трудностях.
7. Главное для меня - представить конечную цель своей деятельности, а детали имеют второстепенное значение.
8. Бывает, что я не могу понять, почему кто-либо недоволен мною.
9. Я часто ставлю себя на место другого человека.
10. Для меня важно в деталях представлять себе ход предстоящей работы.
11. Мне было бы трудно написать серьезное письмо, если бы я заранее не составил план.
12. Я предпочитаю действовать, а не размышлять над причинами своих неудач.
13. Я довольно легко принимаю решение относительно дорогой покупки.
14. Как правило, что-то задумав, я прокручиваю в голове свои замыслы, уточняя детали, рассматривая все варианты.
15. Я беспокоюсь о своем будущем.
16. Думаю, что во множестве ситуаций надо действовать быстро, руководствуясь первой пришедшей в голову мыслью.
17. Порой я принимаю необдуманные решения.
18. Закончив разговор, я, бывает, продолжаю вести его мысленно, приводя все новые и новые аргументы в защиту своей точки зрения.
19. Если происходит конфликт, то, размышляя над тем, кто в нем виноват, я в первую очередь начинаю с себя.
20. Прежде чем принять решение, я всегда стараюсь все тщательно обдумать и взвесить.

21. У меня бывают конфликты от того, что я порой не могу предугадать, какого поведения ожидают от меня окружающие.

22. Бывает, что, обдумывая разговор с другим человеком, я как бы мысленно веду с ним диалог.

23. Я стараюсь не задумываться над тем, какие мысли и чувства вызывают в других людях мои слова и поступки.

24. Прежде чем сделать замечание другому человеку, я обязательно подумаю, какими словами это лучше сделать, чтобы его не обидеть.

25. Решая трудную задачу, я думаю над ней даже тогда, когда занимаюсь другими делами.

26. Если я с кем-то ссорюсь, то в большинстве случаев не считаю себя виноватым.

27. Редко бывает так, что я жалею о сказанном.

Із 27-и тверджень 15 є прямими (номери питань: 1, 3,4,5,9,10,11,14,15,18, 19, 20, 22, 24, 25). Решта 12 - зворотні твердження, що необхідно враховувати при обробці даних для отримання загальної суми балів.

*Обробка даних.*

Спочатку підраховується загальна сума балів, які необхідно перевести в стени:

*Переведення тестових балів у стени:*

Стены	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Бали від	80	100	101	108	114	123	131	140	148	157	172
і		-	-	-	-	-	-	-	-	-	і
до	100	107	113	122	130	139	147	156	171	більше	

*Інтерпретація отриманих даних:*

8-10 стенив – високий рівень рефлексивності;

4- 7 стенив – середній рівень рефлексивності;

0-3 стени – низький рівень рефлексивності.

## Додаток У

## Критерії, показники, рівні розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки

Критерії, показники	Рівні
1	2
<b>Мотиваційно-особистісний компонент</b>	
<p><b>Мотиваційно-особистісний критерій: показники</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– мотивація досягнення успіху в самоосвітній діяльності;</li> <li>– пізнавальні потреби майбутнього викладача економіки;</li> <li>– професійна спрямованість майбутнього викладача економіки;</li> </ul>	<p><b>Низький</b></p> <p>Спрямованість особистості на уникнення невдач у самоосвітній діяльності; нездатність до самостійного формулювання навчальних цілей; відсутність інтересу до самоосвіти, до пошуку фахової, наукової та навчальної інформації з різних джерел; вступ до ЗВО зумовлений не інтересом до майбутньої професії, а суто прагматичними та формальними мотивами; низький рівень самоефективності особистості, що характеризується низькою самооцінкою власних можливостей у здійсненні пізнавальної діяльності;</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– потреба в самовдосконаленні особистості;</li> <li>– самоефективність особистості в самоосвітній та навчально-професійній діяльності.</li> </ul>	<p><b>Середній</b></p> <p>Помірна спрямованість майбутніх викладачів економіки на досягнення успіху в самоосвітній діяльності; неохочість до будь-якого ризику; інтерес до пошуку інформації з різних джерел проявляється рідко; прагнення до розвитку власного кругозору носить переважно ситуативний характер; позитивне ставлення до обраного фаху; середній рівень самоефективності характеризується адекватною самооцінкою власних можливостей у здійсненні самостійної пізнавальної діяльності;</p> <p><b>Високий</b></p> <p>Виражена спрямованість студентів на досягнення успіху в самоосвітній діяльності; позитивне ставлення до пошуку інформації з різних джерел; виражена потреба у самовдосконаленні характеризується значною зацікавленістю та ініціативністю до розширення власного кругозору шляхом самоосвіти; для студентів характерний високий рівень професійної спрямованості до оволодіння професією педагога; високий рівень самоефективності характеризується високою самооцінкою власних можливостей у самоосвітній діяльності.</p>
<b>Регулятивно-вольовий компонент</b>	
<p><b>Регулятивно-вольовий критерій: показники</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– саморегуляція поведінки в самоосвітній діяльності;</li> <li>– вольова активність особистості: сила волі, наполегливість;</li> <li>– емоційно-оцінне ставлення до самоосвітньої діяльності.</li> </ul>	<p><b>Низький</b></p> <p>Низький рівень саморегуляції в самоосвітній діяльності характеризує студентів, нездатних в усвідомленому цілепокладанні та досягненні освітніх цілей; студенти не мають бажання докладати зусилля для виконання позааудиторних завдань, нездатні мобілізувати власні потенційні можливості для цілеспрямованої самоосвітньої діяльності; при виникненні труднощів та перешкод завжди проявляють пасивність; характерно негативне ставлення до здійснення самоосвітньої діяльності; студенти не вважають даний вид занять корисним та</p>

	<p>важливим.</p> <p><b>Середній</b> Середній рівень саморегуляції в самоосвітній діяльності характеризує студентів с посередніми показниками за шкалами «самостійності» та «планування», «програмування» свідчить про те, що здатність студентів прогнозувати результати самоосвітньої діяльності сформовані недостатньо; студенти здатні спрямовувати вольові зусилля для організації та здійснення самоосвітньої діяльності в залежності від ситуації та складності завдань; при виникненні труднощів та перешкод інколи проявляють пасивність; у вирішенні проблемних ситуацій не завжди знаходять оптимальних способів, але зацікавлені в самоосвіті.</p> <p><b>Високий</b> Високий рівень саморегуляції в самоосвітній діяльності характеризує самостійність студентів, які гнучко та адекватно реагують на зміни умов; усвідомленість в цілепокладанні та досягненні освітніх цілей; високий рівень вольової активності у процесі самоосвітньої діяльності характеризується здатністю студентів долати всі зовнішні і внутрішні перешкоди у досягненні намічених планів, характеризується здатністю до стійких, активних, енергійних дій в організації та здійсненні самоосвітньої діяльності; результативності у подоланні перешкод, прагненням до успіху в самоосвіті; самоосвітня діяльність повністю задовольняє потреби і бажання студентів.</p>
<b><i>Когнітивно-інформаційний компонент</i></b>	
<p><b>Когнітивно-інформаційний критерій: показники</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– рівень засвоєння науково-методичної, навчально-професійної інформації;</li> <li>– рівень знань щодо сутності самоосвітньої компетентності, засобів, методів самоосвітньої діяльності.</li> </ul>	<p><b>Низький</b> Низький рівень (репродуктивний, виконавський, алгоритмічний) рівень засвоєння інформації характеризує здатність студента самостійно відтворювати інформацію та застосовувати її у типовій ситуації; студенти виявляють невпевненість щодо знань сутності самоосвіти, методів, правил, способів здійснення самоосвіти; найчастіше не вміють викласти свої знання компактно; погано розуміють зв'язки між тими чи іншими знаннями; мають низький рівень готовності відновити у пам'яті необхідні знання.</p> <p><b>Середній</b> Реконструктивний, пошуковий, евристичний рівень засвоєння інформації характеризує здатність студентів самостійно, продуктивно відтворювати знання з елементами їх перетворення; студенти розуміють структуру цих знань, зв'язки між їх елементами; їхні знання мають високий рівень системності; відтворюють процес здобування знань; мають достатні знання щодо сутності самоосвіти, методів, правил способів здійснення самоосвіти, вміння здебільшого використовувати традиційні освітні технології;</p> <p><b>Високий</b></p>

	Творчий, креативний рівень засвоєння інформації характеризує студентів, які виявляють повну самостійність у засвоєнні інформації та отриманні об'єктивно нових знань, самостійно планують і здійснюють пізнавальний пошук на основі проблемної ситуації; високий рівень знань щодо сутності самоосвіти, методів, правил, способів здійснення самоосвітньої діяльності; здатність до використання інноваційних освітніх технологій, ІТ-технологій, засобів медіаосвіти.
<b>Організаційно-діяльнісний компонент</b>	
<p><b>Організаційно-діяльнісний критерій: показники</b></p> <p>– самоорганізація особистості в самоосвітній діяльності;</p> <p>– самоосвітні уміння.</p>	<p><b>Низький</b></p> <p>Низький рівень розвиненості самоосвітніх умінь та самоорганізації самоосвітньої діяльності студенти практично не визначають стратегію і тактику запропонованого виду діяльності; тобто не вміють виділяти у логічній послідовності етапи роботи над матеріалом; одночас фіксується обмеженість у використанні дослідницьких форм, засобів, методів. Для них характерний репродуктивний тип мислення, що проявляється у копіюванні інформації, який дається у посібниках; студенти даної групи потребують додаткової роботи щодо озброєння їх самоосвітніми уміннями.</p> <p><b>Середній</b></p> <p>Середній рівень розвиненості самоосвітніх умінь та самоорганізації самоосвітньої діяльності студентів є достатніми для отримання, осмислення, запам'ятовування і застосування інформації з фахових та психолого-педагогічних дисциплін; студенти мають певні утруднення при визначенні перспективи виконання завдання і краще працюють на рівні середньої перспективи; не завжди можуть виділити суттєве, головне у інформаційному матеріалі; у процесі роботи частіше застосовуються методи аналізу, індукції.</p> <p><b>Високий</b></p> <p>Високий рівень розвиненості самоосвітніх умінь та самоорганізації самоосвітньої діяльності забезпечують повною мірою процес отримання, осмислення, запам'ятовування і застосування інформації з фахових та психолого-педагогічних дисциплін; застосовувати логічні прийоми мислення (порівняння, аналіз, синтез, аналогію та ін.) на творчому рівні, виділяти головне, суттєве у текстах навчальних та довідкових посібників, встановлювати суттєві зв'язки між явищами, об'єктами, що вивчаються за допомогою схем, таблиць, графічних символів.</p>
<b>Рефлексивно-оцінний компонент</b>	
<p><b>Рефлексивно-оцінний критерій: показники</b></p> <p>– здатність до самостійно-оцінної діяльності у засвоєнні інформації;</p>	<p><b>Низький</b></p> <p>Недостатня сформованість умінь самоаналізу та самоконтролю, нездатність самостійно співвідносити результати самоосвітньої діяльності з професійними вимогами; студенти рідко усвідомлюють та оцінюють</p>



<p>– здатність до самоаналізу та усвідомлення власних дій у самоосвітній діяльності.</p>	<p>власні досягнення у засвоєнні інформації; рідко проявлять схильність до самоаналізу в поточних, минулих навчальних ситуаціях; не схильні до аналізу щодо перспективного планування власних самоосвітніх дій та їх ймовірнісних результатів.</p> <p><b>Середній</b> Достатня сформованість умінь самоаналізу та самоконтролю, при цьому є незначні труднощі з корекцією результатів самоосвітньої діяльності на основі самооцінки; студенти не схильні до аналізу перспективного планування самоосвітніх дій та їх ймовірнісних результатів; студенти компетентні в управлінні часом та його контролі; але спостерігається надмірна обережність і виваженість у виборі правильної відповіді та способів виконання завдань;</p> <p><b>Високий</b> Високий рівень рефлексії, вмінь самоаналізу та самоконтролю самоосвітньої діяльності; адекватна оцінка та швидка корекція результатів самоосвітньої діяльності та їх співвіднесення з професійними вимогами, системність та послідовність рефлексивних дій; здатність студентів постійно концентрувати увагу на правильності виконання самоосвітніх дій; оцінювати інформацію з точки зору її достовірності, точності; визначати оптимальний темп роботи, здатність переключатися від одного типу роботи до іншого.</p>
--	--

## Додаток Ф

**Статистична перевірка однорідності складу студентів ЗВО на основі вихідних даних за критеріями сформованості самоосвітньої компетентності (за критерієм  $\chi^2$  Пірсона)**

Критерії	Рівні	Групи респондентів		$\chi^2_{\text{крит.}} = 5,99$
		1 група 152 особи (у %)	2 група 153 особи (у %)	
Мотиваційно-особистісний критерій (Кр-МО)	високий	21,5	19,9	$\chi^2_{\text{експ.}} = 0,12$
	середній	34,8	35,9	
	низький	43,7	44,2	
Регулятивно-вольовий критерій(Кр-РВ)	високий	11,8	10,8	$\chi^2_{\text{експ.}} = 0,22$
	середній	34,8	36,9	
	низький	53,4	52,3	
Когнітивно-інформаційний критерій (Кр-КІ)	високий	14,9	15,8	$\chi^2_{\text{експ.}} = 0,22$
	середній	28,9	30,1	
	низький	56,2	54,1	
Організаційно-діяльнісний компонент (Кр-ОД)	високий	11,9	10,9	$\chi^2_{\text{експ.}} = 0,24$
	середній	27,9	28,9	
	низький	60,2	60,2	
Рефлексивно-оцінний (Кр-РО)	високий	9,8	10,8	$\chi^2_{\text{експ.}} = 0,22$
	середній	26,8	27,5	
	низький	63,4	35,5	
Загальний показник	високий	13,9	13,6	$\chi^2_{\text{експ.}} = 0,23$
	середній	30,6	31,9	
	низький	55,5	54,5	



№ п/п	Назва наук та дисциплін	Семестровий контроль				Години								Розподіл за курсами і семестрами								
		Екзамен	Заліки	курсові роботи	роботи	Загальний обсяг		з них						1 курс		2 курс		3 курс		4 курс		
						Години	Кредитні бали	лекції	практичні (семінари)	лабораторні	індивідуальні	персональні та контрольні	СРС	Товм.	Зовм.	Зсовм.	Асовм.	Бсовм.	Всовм.	Тсовм.	Всовм.	
														17	18	17	18	17	18	17	18	17
<b>2. ВИБІРКОВІ НАВЧАЛЬНІ ДИСЦИПЛІНИ</b>																						
<b>2.1. Дисципліни самостійного вибору навчального закладу</b>																						
2.1.1.	Політологія	1				90	3	16	32	9		33	3									
2.1.2.	Основи самоосвіти	2				90	3	16	32	9		33		3								
2.1.3.	Управління персоналом		5			120	4	18	28		9			3								
2.1.4.	Регіональна економіка		6			120	4	22	34		12	4					3					
2.1.5.	Міжнародна економіка		7			120	4	18	28		12	4										
2.1.6.	Кадрове адміністрування		7			120	4	18	28	28	12	4										3
2.1.7.	Інформаційні технології в освіті і ТЗН		7			90	3	18	28		9											3
2.1.8.	Управління освітою		7			90	3	18	28		9											3
2.1.9.	Інноваційні технології навчання		8			90	3	16	16		9											3
2.1.10.	Управління проектною діяльністю в освіті		8			90	3	18	28		9											2
	<b>Всього</b>					<b>1020</b>	<b>34</b>	<b>178</b>	<b>254</b>	<b>28</b>	<b>102</b>	<b>16</b>	<b>442</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>9</b>	<b>5</b>	
<b>2.2. Дисципліни вільного вибору студента</b>																						
<b>Студент обирає по 2-і дисципліні у 3-4 семестрах. Студент обирає 1 пакет та 1 дисципліну у 5-8 семестрі.</b>																						
2.2.1.	Педагогіка		3			150	5	14	28		15		93				2					
2.2.2.	Соціологія		3			150	5	14	28		15		93				2					
2.2.3.	Навчальний менеджмент		3			150	5	14	28		15		93				2					
2.2.4.	Менеджмент		3			150	5	14	28		15		93				2					
2.2.5.	Правознавство		4			150	5	14	28		15		93				2					
2.2.6.	Бухгалтерський облік		4			150	5	14	28		15		93				2					
2.2.7.	Історія вітчизняної педагогіки		4			150	5	14	28		15		93				2					
2.2.8.	Порівняльна педагогіка		4			150	5	14	28		15		93				2					
2.2.9.	Пакет 1. Підприємництво і бізнес культура		5			150	5	14	28		15		93				2					
2.2.10.	Пакет 2. Управління командами (тренінг)		5			150	5	6	36		15		93					2				
2.2.11.	Основи андрагогіки		5			150	5	14	28		15		93					2				
2.2.12.	Педагогічна конфліктологія		5			150	5	14	28		15		93					2				
2.2.13.	Фахова іноземна мова		5			150	5	14	28		15		93					2				
2.2.14.	Пакет 1. Лідерство та партнерство в бізнесі		6			150	5	14	28		15		93				2					
2.2.15.	Пакет 2. Рекрутинг персоналу		6			150	5	14	28		15		93						3			
2.2.16.	Методика викладання загальноєкономічних дисциплін		6			150	5	14	28		15		93						3			
2.2.17.	Методика викладання фінансово-облікових дисциплін		6			150	5	14	28		15		93						3			
2.2.18.	Фахова іноземна мова		6			150	5	14	28		15		93						3			
2.2.19.	Пакет 1. Тренінг-курс "Створення власного бізнесу"		7			150	5	6	36		15		93						3			
2.2.20.	Пакет 2. Розвиток персоналу		7			150	5	14	28		15		93							2		
2.2.21.	Тренінг "Формування управлінської компетентності"		7			150	5	6	36		15		93							2		
2.2.22.	Банківські системи		7			150	5	14	28		15		93							2		
2.2.23.	Фахова іноземна мова		7			150	5	14	28		15		93							2		
2.2.24.	Пакет 1. Тренінг "Start-up"		8			150	5	6	36		15		93							2		
2.2.25.	Пакет 2. Тренінг і коучинг в управлінні персоналом		8			150	5	6	36		15		93									3
2.2.26.	Тренінг "Лідерство і партнерство в освіті"		8			150	5	14	28		15		93									3
2.2.27.	Тренінг "Розвиток економічного мислення"		8			150	5	14	28		15		93									3
2.2.28.	Фахова іноземна мова		8			150	5	14	28		15		93									3
	<b>Всього</b>					<b>1800</b>	<b>60</b>	<b>136</b>	<b>368</b>	<b>0</b>	<b>180</b>	<b>0</b>	<b>1116</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	
<b>3. Практична підготовка</b>																						
3.1.	Університетська освіта		1			60	0	32			6		22	2								
3.2.	Педагогічна практика		6			180	6				18		162									v
3.3.	Виробнича практика		8			180	6				18		162									v
	<b>Всього</b>					<b>360</b>	<b>12</b>			<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>324</b>	<b>2</b>								
<b>Всього годин (кредитів) навчальних занять</b>																						
	<b>Атестація:</b>					<b>7200</b>	<b>240</b>	<b>962</b>	<b>1788</b>	<b>86</b>	<b>684</b>	<b>128</b>	<b>3516</b>	<b>22</b>	<b>26</b>	<b>19</b>	<b>19</b>	<b>22</b>	<b>18</b>	<b>19</b>	<b>20</b>	
	Державний екзамен:									3				1		1	1					
	Комплексний державний екзамен з дисциплін педагогічного та економічного спрямування									32				4	5	3	5	5	3	4	3	
										32				4	4	5	3	3	4	4	5	
										Назва практики			Семестр		Тижні							
										виробнича												
										педагогічна												

Примітка:  
 Пакет №1 - Дисципліни сертифікаційної програми "Бізнес-моделивання"  
 Пакет №2 - Дисципліни сертифікаційної програми "Управління персоналом"

Проректор з науково-педагогічної роботи \_\_\_\_\_ А.М. Колот  
 Декан факультету \_\_\_\_\_ С.О.Цимбалюк  
 Завідувач випускової кафедри \_\_\_\_\_ Л.О.Савенкова

## Додаток Ц

### ПАМ'ЯТКИ З ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЕКОНОМІКИ

#### **Вчимося спонукати себе до самоосвітньої діяльності**

*Проаналізуйте, чи завжди ви це робите:*

1. Аналізуєте свої слабкі та сильні сторони.
2. Визначаєте свої потреби, інтереси, мету, мотиви.
3. Знаєте, як працювати над власним розвитком.
4. Відчуваєте в собі силу здійснити процес самовдосконалення, саморозвитку, самовиховання, самоосвіти.
5. Знаєте, як здобувати інформацію з різноманітних джерел, володієте певними навичками.
6. Самостійно організовуєте свою навчальну діяльність.
7. Опрацьовуєте матеріал осмислено, знаходите можливості його застосування у своєму житті.

*Ви все це вмієте робити і робите? Є позитивні результати такої роботи? Чудово! Успіх іде за вами.*

*Ви відчуваєте певні труднощі? Є бажання подолати їх, але ви не знаєте як? Зверніться до компетентних людей, викладачів, до відповідної літератури. Успіх неодмінно приходить до зацікавлених, наполегливих та завзятих.*

#### **Корисні звички для успішного навчання та самоосвітньої діяльності**

*Щоб бути успішним у навчанні та самонавчанні, підготуйте себе до цього, формуючи такі звички:*

- Відповідайте за себе. Відповідальність — це усвідомлення того, що для досягнення успіху ви самі маєте визначити свої пріоритети, розподілити час і ресурси.
- Сконцентруйтеся на своїх цінностях і принципах. Не дозволяйте оточенню вказувати, що для вас важливо.
- Поставте найважливіші завдання першими. Не дозволяйте іншим відвертати вашу увагу від поставленої мети. Визначте час і місце своєї найбільшої продуктивності. Розставляйте пріоритети відповідно до ступеня складності матеріалу.
- Показуйте себе з кращого боку.
- Шукайте найпродуктивніші способи розв'язання проблеми.
- Будьте вимогливими до себе.

#### **Пам'ятка здійснення самоосвітньої діяльності**

1. Поставте перед собою завдання самостійно поліпшувати свої досягнення в навчанні, виявляйте при цьому наполегливість.

2. Подумайте, які риси характеру потрібні тобі в самостійному житті, які з них Ви можете сформувати в себе під час навчання.

3. Проаналізуйте, як Ви виконуєте завдання з самостійної роботи. Дайте собі відповідь на запитання:

- Для чого Ви навчаєтесь?
- Чи вмієте самостійно виконувати навчальні завдання?
- Як Ви перевіряєте себе: під час виконання самостійної роботи / самоосвітньої діяльності; коли вже все виконаєте; плануєте, який вийде результат?
- Як довго Ви можете бути уважним і працездатним?
- У який час протягом дня Ви працюєте краще?
- Чи вмієте Ви зосередитися на навчальному завданні, коли щось заважає?
- Які недоліки у Вашій навчальній діяльності можуть заважати самостійно працювати, здобувати знання?

*Відповідаючи на подані вище запитання, спробуй поставити перед собою завдання поліпшити самостійне здобуття знань.*

## **УМІННЯ САМООРГАНІЗАЦІЇ**

### **Розподіл часу**

Розподілити час — значить скласти розклад занять, дотримуватися його, організувати свої заняття відповідно до пріоритетів.

Керівні принципи:

- Стежте за часом.
- Аналізуйте, як ви проводите час.
- Звітуйте перед собою, коли ви марно витрачаєте час.
- Зазначайте, коли ви працюєте продуктивно.

Знання про власний розподіл часу дозволяє спланувати краще свій час.

• Напишіть список, що потрібно зробити. Ранжуйте проблеми за ступенем значущості.

- Заведіть щоденник, заносьте туди заплановані справи.
- Заведіть записну книжку для довгострокового планування. Планування для ефективного розкладу занять

• Виділіть достатньо часу для сну, добре збалансованої дієти та дозвілля.

- Визначтеся з пріоритетами.
- Сплануйте заняття 50-хвилинними блоками.
- Оберіть для занять місце, де вам не заважатимуть.
- Внесіть у розклад щотижневе повторювання.

### **Як треба працювати**

1. Підготуйте усе необхідне для роботи.
2. Приберіть з робочого місця все зайве.
3. Навчальні посібники та підручники розкладіть за порядком.
4. Розпочавши роботу, не поспішайте.

5. Не працюйте до цілковитої втоми, робіть перерви.
6. Під час роботи не відволікайтесь на інші справи.
7. Будьте зосередженим під час роботи.

### **Про раціональний режим навчальних занять**

1. Необхідно в середньому після кожної години розумової праці робити десятихвилинну перерву для відпочинку.
2. Відпочинок під час перерви має бути активним, саме це підвищує чутливість нервової системи, зміцнює увагу й пам'ять, активізує розумову діяльність.
3. Слід враховувати, що в першій половині дня більшість людей має вищу працездатність, ніж у другій.
4. Перш ніж стати до роботи, потрібно її продумати так, щоб у мозку склалася модель готової роботи і весь порядок трудових прийомів.
5. Потрібно обирати таку послідовність трудових дій, щоб результати вже виконаних операцій не були порушені наступними діями.

### **Як виконувати самостійну роботу:**

1. Приступайте до роботи тільки після відпочинку.
2. Починайте роботу з настановою запам'ятати надовго.
3. Перш ніж розпочати роботу, перевірте готовність робочого місця.
4. Розпочинаючи роботу, зосередьтесь, подумайте, із чого почнете.
5. Намагайтесь всі утруднення усунути самостійно.
4. Постійно контролюйте якість виконаного завдання.

### **Сім кроків до вміння організовувати свій час**

1. Складання списку справ.
2. Упорядкування, класифікація справ у списку.
3. Розподіл списку на два: список регулярних справ і список інших справ.
4. Перетворення нерегулярних справ на регулярні й точно сплановані.
5. Розподіл регулярних справ на жорстко фіксовані в часі й ті, що мають часові рамки.
6. Чітке фіксування в часі регулярних справ, закріплення за ними одних і тих самих годин.
7. Визначення ступеня невідкладності нерегулярних справ, особливо тих, які можуть перетворитися на термінові.

## Додаток Ц 1

### Метод кейсів, що застосовувався на заняттях

(приклад)

«Де отримати економічну освіту – вдома чи за кордоном?»

**Мета:** визначити та проаналізувати основні напрями розвитку економічної освіти.

### Доаудиторна робота

**Завдання 1.** Сформулювати особливості економічної освіти в Україні.

**Завдання 2.** Назвати відомі концепції економічної освіти та визначити переваги кожної

### КОНКРЕТНА СИТУАЦІЯ

За останні чотири роки кількість молодих людей, які поїхали одержувати знання в закордонні ВНЗи, збільшилася в 10 разів. Як підкреслила директор одного з освітніх центрів Наталя Тарченко, за даними лише британського посольства в 2007 р. по студентських візах на туманний Альбїон виїхали близько 2 тис. українців. А в 2006 р. це число було меншим у 3 рази. «Більшість молоді, отримавши диплом бакалавра, прагнуть потрапити і на головну програму магістратури», – говорить вона.

Як розповідають студенти, часто за знаннями за кордон вони їдуть тому, що там простіше вступити до ВНЗ. Наприклад, киянка Ірина Красіна вважає, що в європейській системі освіти не натрапиш на таке явище, як хабарництво. Для дітей багатих батьків процес вступу на бюджетну форму навчання ускладнило зовнішнє тестування, а оскільки платити за навчання доводиться в будь-якому випадку, молодь та їх батьки надають перевагу не на користь вітчизняних навчальних закладів, вважаючи західне навчання більш престижним і якісним. Ігор Барахтянський спочатку отримав диплом Національної юридичної академії



ім. Я. Мудрого, потім вирішив одержати ступінь магістра бізнес-адміністрування. Для цього він навчався спочатку семестр у Нідерландах, а потім – у Кембриджі. За знання йому довелося викласти майже 12 тис. євро. «Але тепер у мене більше можливостей мати успішну кар’єру. Нині проходжу підготовку в Київській держадміністрації в головному управлінні економіки та інвестицій», – говорить він.

«Річна програма в Британії коштує в середньому 12 тис. євро. Моя сім’я спроможна її оплатити. Але інші також можуть вчитися, вигравши грант на безоплатне навчання», – розповідає Максим. Щоб отримати його, потрібно підтвердити знання мови і скласти вступні екзамени. Завдяки тому, що Інтернет за останні роки набув значного поширення, а інформація про гранти та програми розміщується на сайтах ВНЗ, студенти все частіше пробують свої сили.

«У наших ВНЗ також якісне навчання, і нехтувати ним не слід. Наприклад, мій син навчається і в Англії, і в Україні», – зізнається заступник Правління банку «Фінанси та кредит» Ігор Львов. Проте деякі діти української політичної і бізнес-еліти навчаються все-таки на Заході, переважно у Великій Британії, так що їхній приклад задає моду для інших.

### Аудиторна робота

**Завдання.** Дати відповіді на запитання:

- Навчання за кордоном — що це: данина моді чи підтвердження вищої якості?
- Які причини вибору місця навчання на користь західних вузів можна назвати?
- Чи впливає ціна за навчання на якість освіти?
- Чи можливі проблеми з адаптацією знань «закордонних» вітчизняних бакалаврів з економіки у випадку працевлаштування в Україні?

## Додаток Ц 2

### Техніки арт-коучингу

#### *Техніка «Робота з мандалами»*

Мандала символізує сферу життя, енергії, це геометричний символ складної структури, який інтерпретується як модель всесвіту, «карта космосу». Мандала можуть бути плоскі та рельєфні. Їх малюють на тканині, вишивають, виконують із різноманітних матеріалів для творчості.

Відомий психолог, психоаналітик Карл Густав Юнг ідентифікував мандалу як архетипічний символ людського ідеалу. На даний час мандала використовується в психотерапії як досягнення розуміння власного «Я».

*Мета:* активізація учасників, розвиток їх творчих здібностей та обдарованості, зняття стресу та психофізичної напруги, стимулювання інтелектуальної діяльності, формування позитивного самосприйняття.

*Матеріали:* 20 мандал, фарби гуаш, суха та жирна пастель, пензлики.

*Інструкція:* «Перед Вами лежать мандала. Мандала – це найдревніший магічний резонатор. Він діє як на психофізіологічному рівні, змінює електричну активність головного мозку, так і на психоенергію. Мандала має захисну, активізуючу та гармонізуючу дію. Сьогодні ви створите свою мандалу, яка буде наповнювати Вас теплом та гармонією, яка розкриває ваш потужний творчий потенціал і допоможе глибше пізнати себе, відчути свою потужну творчу енергію. Виберіть собі свою мандалу, візьміть матеріали для малювання і розфарбуйте так, як ви бажаєте. Намагайтеся відчути себе творчого. Відчуйте бажання розкрити свої можливості, свою енергію. На це вам дається 15 хвилин. Не поспішайте. Відчувайте себе. Нехай кольори передадуть вашу енергію, розкриють ваш потенціал».

*Рефлексія:* кожен із учасників розкаже, що йому сподобалося, які труднощі виникли у виконанні роботи, які емоції викликала дана вправа.

#### *Техніка «Арт-рамка результату»*

*Мета:* вчити планувати, продумувати власне життя, позитивно мислити, вірити у себе. Розвивати креативність, комунікативні функції, уяву, позитивну Я-концепцію.

1. Поставте перед собою ціль (мету) середньої складності, починаючи зі слів: Як я можу найкращим чином...

2. Напишіть 2 якості свого характеру, які допоможу рухатися до мети.

3. Які Ваші 2 соціальні ролі, які у Вас на відмінно, можуть стати Вам опорою.

4. Намалюйте собі 3 книжки і впишіть у них 3 позиції, які Вам потрібно опанувати для досягнення Вашої мети.
5. Намалюйте фігуру «Оскар» і на ній напишіть, що буде найкращим результатом досягнення моєї цілі.
6. Намалюйте будиночок і на ньому напишіть фразу, яка Вас або підтримує, або дратує.
7. За якими 3 своїми діями Ви зрозумієте, що Ви рухаєтесь до мети? Намалюйте вогнище і на ньому напишіть ці дії.
8. Намалюйте долоні, напишіть в них 2 фрази, які будуть Вам підтримкою.
9. На що буде схожий мій шлях до мети? Намалюйте це.
10. Найбільша мотивація – дружня підтримка! (Знайдіть для себе близьку людину, якій би могли звітувати про свої дії).

## Додаток Ц 3

### Створення презентації «Портфоліо майбутнього викладача економіки: «Моя самоосвіта»»

#### Зміст:

*Слайд №1.* Сутність самоосвіти викладача економіки.

*Слайд №2.* Сходи до саморозвитку

Опорні слова:

- не знаю, не використовую;
- знаю, не використовую;
- прагну опанувати;
- знаю, використовую;
- ділюся досвідом.

*Слайд №3.* Форми організації самоосвітньої діяльності:

*Слайд №4.* Мета самоосвіти викладача економіки

(розширення загальнопедагогічних і психологічних знань, предметних знань з економічних дисциплін; оволодіння досягненнями педагогічної науки, передового педагогічного досвіду; підвищення загальнокультурного рівня викладача)

*Слайд №5.* Основні вимоги до самоосвіти викладача економіки

*Слайд №6.* Моя самоосвітня діяльність:

*Слайд №7.* Методи самоосвіти:

(самостійна робота над літературою, самостійна робота з аудіо та відео засобами та Інтернет-ресурсами, самостійне виконання завдань на практиці, дослідження та експерименти, рефлексія тощо)

*Слайд №8.* Етапи, зміст роботи, термін. «Моя діяльність розрахована на... (зазначення терміну)»

*Слайд №9.* Напрями самоосвіти

(професійний, загальнокультурний, особистісний, соціально-практичний)

*Слайд №10.* Джерела самоосвіти

*Слайд №11.* План самоосвітньої діяльності (індивідуальний)

**Слайд №12.** Форми представлення результату самоосвіти: традиційні, інноваційні, наукові.

**Слайд №13.** Критерії оцінювання самоосвіти.

**Слайд №14.** Моє кредо: педагогічне, творче, життєве як основа професійного розвитку майбутнього вчителя.

## Додаток Ш

## Методика

**формалізації та переведення вихідних параметрів (показників) критеріїв самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки в однорідні кількісні значення та обчислення комплексних показників**

Показники	До експерименту ( $\bar{X}$ )		Після експерименту ( $\bar{X}$ )	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
<b><i>Мотиваційно-особистісний критерій</i></b>				
Мотивація досягнення успіху в самоосвітній діяльності	1,8	1,7	2,1	1,7
Пізнавальні потреби майбутнього викладача економіки	1,7	1,5	2,0	1,5
Потреба в самовдосконаленні особистості	1,8	1,8	2,1	1,8
Професійна спрямованість майбутнього викладача економіки	1,8	1,8	2,2	1,9
Самоефективність особистості	1,6	1,5	1,9	1,6
<i>Комплексний показник (Кр-МО)</i>	1,7	1,7	2,1	1,7
<b><i>Регулятивно-вольовий критерій</i></b>				
1. Шкала «Планування»	1,6	1,6	2,0	1,7
2. Шкала «Моделювання	1,5	1,5	1,9	1,6
3. Шкала «Програмування»	1,6	1,6	1,9	1,6
4. Шкала «Оцінювання результатів»	1,6	1,7	2,1	1,8
5. Шкала «Гнучкість»	1,7	1,6	2,0	1,6
6. Шкала «Самостійність»	1,7	1,7	2,1	1,7
7. Шкала «Загальний рівень саморегуляції»	1,5	1,6	2,0	1,6
8. Сила волі	1,7	1,6	1,9	1,6
9. Наполегливість	1,7	1,7	2,0	1,8
10. Задоволеність самоосвітньою діяльністю	1,6	1,7	2,2	1,7
<i>Комплексний показник (Кр-РВ)</i>	1,6	1,6	2,0	1,7

<b><i>Когнітивно-інформаційний критерій</i></b>				
Загальний рівень засвоєння навчально-професійної, наукової інформації	1,7	1,5	2,1	1,6
Рівень знань щодо сутності самоосвітньої компетентності	1,5	1,6	2,1	1,6
<i>Комплексний показник (Кр-КІ)</i>	1,6	1,6	2,1	1,6
<b><i>Організаційно-діяльнісний критерій</i></b>				
Самоорганізація особистості в самоосвітній діяльності	1,6	1,7	2,1	1,7
Організаційно-освітні уміння	1,7	1,7	2,2	1,7
Інформаційно-пізнавальні уміння	1,6	1,7	2,0	1,6
Інтелектуальні уміння	1,7	1,7	2,1	1,8
Пошуково-дослідницькі уміння	1,5	1,5	1,8	1,6
Комунікативні уміння	1,8	1,8	2,1	1,9
Прогностичні уміння	1,5	1,5	2,0	1,5
<i>Комплексний показник (Кр-ОД)</i>	1,6	1,7	2,0	1,7
<b><i>Рефлексивно-оцінний критерій</i></b>				
Здатність до самостійно-оцінної діяльності у засвоєнні інформації	1,5	1,6	2,2	1,6
Здатність до самоаналізу та усвідомлення власних дій у самоосвітній діяльності.	1,5	1,5	2,0	1,6
<i>Комплексний показник (Кр-РО)</i>	1,5	1,6	2,1	1,6

## Додаток Ш

Емпіричні значення критерія  $t$ -Ст'юдента порівняння показників критеріїв розвитку самоосвітньої компетентності у студентів експериментальної та контрольної груп за результатами формувального експерименту

Показники	ЕГ (52 особи) $t_{кр.}=1,98$	КГ (53 особи) $t_{кр.}=1,98$
<b>Мотиваційно-особистісний критерій</b>		
Мотивація досягнення успіху в самоосвітній діяльності	$t_{емп.}= 2,98$	$t_{емп.}= 0,48$
Пізнавальні потреби майбутнього викладача економіки	$t_{емп.}= 2,89$	$t_{емп.}= 0,22$
Потреба в самовдосконаленні особистості	$t_{емп.}= 2,91$	$t_{емп.}= 0,16$
Професійна спрямованість майбутнього викладача економіки	$t_{емп.}= 3,66$	$t_{емп.}= 0,5$
Самоефективність особистості	$t_{емп.}= 2,56$	$t_{емп.}= 0,59$
<i>Комплексний показник (Кр-МО)</i>	$t_{емп.}= 3,00$	$t_{емп.}= 0,39$
<b>Регулятивно-вольовий критерій</b>		
1.Шкала «Планування»	$t_{емп.}= 3,74$	$t_{емп.}= 0,61$
2.Шкала «Моделювання	$t_{емп.}= 3,93$	$t_{емп.}= 0,64$
3.Шкала «Програмування»	$t_{емп.}= 3,01$	$t_{емп.}= 0,19$
4.Шкала «Оцінювання результатів»	$t_{емп.}= 4,04$	$t_{емп.}= 0,96$
5.Шкала «Гнучкість»	$t_{емп.}= 2,88$	$t_{емп.}= 0,22$
6.Шкала «Самостійність»	$t_{емп.}= 4,41$	$t_{емп.}= 0,68$
7.Шкала «Загальний рівень саморегуляції»	$t_{емп.}= 4,58$	$t_{емп.}= 0,77$
8.Сила волі	$t_{емп.}= 2,0$	$t_{емп.}= 0,00$
9.Наполегливість	$t_{емп.}= 3,09$	$t_{емп.}= 0,66$
10.Задоволеність самоосвітньою діяльністю	$t_{емп.}= 4,96$	$t_{емп.}= 0,17$
<i>Комплексний показник (Кр-РВ)</i>	$t_{емп.}= 3,36$	$t_{емп.}= 0,49$
<b>Когнітивно-інформаційний критерій</b>		
Рівень засвоєння інформації	$t_{емп.}= 3,52$	$t_{емп.}= 0,90$
Рівень знань щодо сутності самоосвітньої компетентності	$t_{емп.}= 4,91$	$t_{емп.}= 0,31$
<i>Комплексний показник (Кр-КІ)</i>	$t_{емп.}= 4,22$	$t_{емп.}= 0,59$



<b>Організаційно-діяльнісний критерій</b>		
Саморганізація особистості в самоосвітній діяльності	$t_{\text{емп.}} = 4,02$	$t_{\text{емп.}} = 0,16$
Організаційно-освітні уміння	$t_{\text{емп.}} = 3,82$	$t_{\text{емп.}} = 0,00$
Інформаційно-пізнавальні уміння	$t_{\text{емп.}} = 3,15$	$t_{\text{емп.}} = 0,35$
Інтелектуальні уміння	$t_{\text{емп.}} = 3,54$	$t_{\text{емп.}} = 0,62$
Пошуково-дослідницькі уміння	$t_{\text{емп.}} = 3,02$	$t_{\text{емп.}} = 0,38$
Комунікативні уміння	$t_{\text{емп.}} = 2,31$	$t_{\text{емп.}} = 0,50$
Прогностичні уміння	$t_{\text{емп.}} = 4,23$	$t_{\text{емп.}} = 0,38$
<i>Комплексний показник (Кр-ОД)</i>	$t_{\text{емп.}} = 3,44$	$t_{\text{емп.}} = 0,34$
<b>Рефлексивно-оцінний критерій</b>		
Здатність до самостійно-оцінної діяльності у засвоєнні інформації	$t_{\text{емп.}} = 6,18$	$t_{\text{емп.}} = 0,37$
Здатність до самоаналізу та усвідомлення власних дій у самоосвітній діяльності.	$t_{\text{емп.}} = 4,80$	$t_{\text{емп.}} = 0,20$
<i>Комплексний показник (Кр-РО)</i>	$t_{\text{емп.}} = 5,49$	$t_{\text{емп.}} = 0,29$

## Додаток Ю

### Методика

**розрахунку інтегрального показника для визначення загального рівня розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки до та після проведення формувального експерименту**

Комплексні показники	До експерименту ( $\bar{X}$ )		Після експерименту ( $\bar{X}$ )	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
<i>Комплексний показник (Кр-МО)</i>	1,7	1,7	2,1	1,7
<i>Комплексний показник (Кр-РВ)</i>	1,6	1,6	2,0	1,7
<i>Комплексний показник (Кр-КІ)</i>	1,6	1,6	2,1	1,6
<i>Комплексний показник (Кр-ОД)</i>	1,6	1,7	2,0	1,7
<i>Комплексний показник (Кр-РО)</i>	1,5	1,6	2,1	1,6
<b><i>Інтегральний показник</i></b>	1,6	1,6	2,1	1,7

Для визначення загального рівня сформованості самоосвітньої компетентності студентів за інтегральним показником ми використовуємо таку шкалу:

- 2,5-3,0 балів – високий рівень;
- 1,5-2,4 балів – середній рівень;
- 1,0-1,4 балів – низький рівень.