МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М. П. ДРАГОМАНОВА

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

СМОЛЬНІКОВА ОЛЕНА ГЕННАДІЇВНА

УДК 37.091.31:94:811.1/.9(410)”19/20”(043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ

РОЗВИТОК АВТОНОМНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ (друга половина XX - початок XXI ст.)

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

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

О. Г. Смольнікова

Науковий керівник: **ДЕМ’ЯНЕНКО Наталія Миколаївна,**
доктор педагогічних наук, професор

КИЇВ – 2017

АНОТАЦІЯ

Смольнікова О. Г. Розвиток автономного навчання іноземних мов у вищих закладах освіти Великої Британії (друга половина XX - початок XXI ст.). – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ, 2017.

Зміст анотації

Дисертація є першим комплексним дослідженням розвитку автономного навчання іноземних мов у вищих закладах освіти Великої Британії другої половини XX − початку XXI ст. Виявлено теоретико-методологічні засади, проаналізовано соціально-економічні, суспільно-політичні та освітньо-організаційні передумови його становлення, обґрунтовано процес розвитку теорії і практики автономного навчання в університетах Великої Британії. Розроблено періодизацію еволюції досліджуваного феномену у визначених хронологічних межах. У відповідності до виділених історичних етапів визначено особливості та тенденції розвитку автономного навчання іноземних мов.

У дослідженні обґрунтовано процес розвитку теорії і практики автономного навчання іноземних мов (АНІМ) у вищих закладах освіти Великої Британії другої половини XX − початку XXI ст. як послідовно-поступальне розроблення теоретичних засад АНІМ, концептуалізації наукових підходів, поетапної трансформації змісту, організації, методів і засобів його практичного втілення під упливом соціально-економічних, суспільно-політичних і освітньо-організаційних змін у країні. Авторську періодизацію процесу представлено в єдності трьох етапів: 1) 1954 − 1969 рр. (обґрунтування доцільності АНІМ на основі особистісно орієнтованого підходу до навчання); 2) 1970 − 1989 рр. (концептуалізація основних положень АНІМ, його ототожнення з індивідуалізацією навчання); 3) 1990 – 2011 рр. (інтенсифікація впровадження АНІМ із застосуванням інформаційно-

комунікаційних, інноваційних освітніх технологій у контексті компетентнісної парадигми навчання).

Визначено передумови становлення АНІМ в університетах Великої Британії: соціально-економічні (значні втрати і збитки країни під час Другої світової війни, нестача кваліфікованої робочої сили, відновлення і розвиток промисловості, економіки, упровадження новітніх технологій та ін.); суспільно-політичні (розпад Британської імперії у повоєнний час, масова міграція до Великої Британії громадян Співдружності націй, розвиток білінгвізму та ін.); освітньо-організаційні (реформування системи вищої освіти Великої Британії на засадах особистісно орієнтованого навчання, превалювання університетського сектору, розширення попиту на іншомовну освіту та ін.).

У дисертації виявлено особливості й тенденції розвитку АНІМ у британській вищій школі: 1954 − 1969 рр. – загальні (обґрунтування АНІМ у контексті особистісно орієнтованого підходу до навчання, освіти дорослих, перевага гуманістичних і когнітивних ідей на противагу біхевіоризму, технологізація АН); специфічні (концептуалізація теорії АНІМ, авторські моделі впровадження); пролонговані (розвиток АНІМ під упливом білінгвізму, на засадах індивідуалізації та диференціації навчання); короткотривала (превалювання напряму освіти дорослих у концепції неперервної освіти); 1970 − 1989 рр. − загальні (урядова політика «розширених освітніх можливостей», скорочення державного фінансування освіти); специфічні (ототожнення АНІМ з індивідуалізацією навчання, запровадження Центрів самодоступного навчання (ЦСН) у вищих закладах освіти); пролонговані (стандартизація освіти Великої Британії, поглиблення зв’язку навчання і практичної професійної діяльності, зростання кількості студентів, комерціалізація вивчення ІМ, розвиток ідей відкритого навчання); короткотривала (прирівнювання АНІМ до самокерованого навчання); 1990 – 2011 рр. − загальні (зміна моделі вищої освіти Великої Британії з педагогічної на науково-дослідницьку, перехід до компетентнісної парадигми освіти, застосування змішаних і гнучких (інтерактивних) форм навчання, швидке поширення ІКТ (інформаційно-комунікаційних технологій), зміщення акценту з індивідуальної відповідальності за

навчання на взаємозалежність у навчанні та посилення його соціокультурного контексту, перехід вищих закладів освіти на конструктивістські моделі навчання); специфічні (закриття факультетів «Сучасних іноземних мов» на користь ЦСН, розвиток автономії викладача); пролонговані (еволюціонування АН від освіти дорослих до освіти для кожного, співробітництво викладач – студент, превалювання концепції мета-навчання, суспільна вмотивованість АНІМ); короткотривала (розвиток позааудиторних форм АНІМ).

Виявлено єдину мегатенденцію поступового зміщення акцентів у розвитку АНІМ − від теоретичного обґрунтування на засадах особистісно орієнтованого навчання (1950-і рр.), технологізації в освітньому процесі університетів Великої Британії (1970-і рр.) до інтенсивно-практичного її впровадження в період активного розвитку ІКТ та інноваційних освітніх технологій у системі компетентнісного навчання (від 1990-х рр.).

Доведено доцільність і можливість упровадження в освітньому процесі вищої школи України: 1) актуалізованого досвіду реалізації АНІМ у вищих закладах освіти Великої Британії (розвиток здатності до саморегуляції навчальної автономії, самооцінювання і самоконтролю, формування компетентностей автономної навчальної діяльності, використання інноваційних освітніх технологій АНІМ у системі дистанційної, змішаної і відкритої освіти); 2) персоніфікованих ідей британських учених із розвитку АНІМ: індивідуального конструювання знань (Дж. Келлі, Д. Колб, А. Маслоу, Д. Нейл); самокерованого навчання (П. Джарвіс, М. Ноулз, К. Роджерс, С. Хоул); особистісних освітніх стилів (Дж. Андерсон, Дж. Брунер, Дж. Рубін) та ін.;

На основі системного узагальнення семи британських моделей АНІМ (В. Літтлвуд, 1996; Е. Макаро, 1997; Ф. Бенсон, 2001; Г. Рейндерс, 2011; К. Спенсер, Д. Вонг, Дж. Вонг, 2012) розроблено універсальну описову схему організації АНІМ у вищій школі (4 блоки − цільовий (мета, завдання); теоретико-методологічний (наукові підходи, принципи; первинні зарубіжні моделі); змістовно-організаційний (форми, методи, освітні технології, рівні автономності та педагогічно доцільної взаємодії викладач - студент); результативно-прогностичний (аналіз і оцінка,

самоконтроль і саморегулювання, саморефлексія, самооцінювання, постановка нових завдань); 3 послідовні рівні формування АНІМ – мотиваційно-підготовчий, упроваджувально-практичний, оцінювально-коригувальний. Результатом має стати формування готовності студентів до АНІМ протягом життя та здатності переходити на вищій рівень АН, розвиток навичок саморефлексії і самоконтролю, оволодіння умінням автономно впорядковувати своє освітнє середовище.

Удосконалено: визначення понять «навчальна автономія», «автономне навчання»; напрями впровадження технології АНІМ у відповідності до потреб української національної вищої школи; Визначено, що поняття «автономне навчання» («autonomous learning») як педагогічна категорія є процесом, під час якого студент організує та систематизує своє навчальне середовище завдяки керівним настановам викладача або самостійно (залежно від рівня розвитку своєї навчальної автономії). З кожного погляду автономне навчання ґрунтується на персональних потребах студента у знаннях, особистій вмотивованості, здатності й можливостях ставити мету навчання, визначати його завдання і терміни виконання. Зокрема, студент вибирає методи, стратегії, індивідуальні стилі й засоби навчання, що відповідають меті й завданням автономного навчання. Потім систематизує навчальний процес таким чином, аби знання, вміння і навички, які будуть набуті за визначений час, стали очікуваним результатом.

Подальшого розвитку набуло обґрунтування доцільності реалізації концепції освіти упродовж життя через систему АН.

Практичне значення отриманих результатів: авторська описова схема організації АНІМ спрямована на вдосконалення процесу індивідуалізації і професіоналізації вивчення ІМ у вищій школі України в умовах світових освітньо-інтеграційних процесів, є універсальною і може впроваджуватися у вищих навчальних закладах будь-якого профілю.

Матеріали дисертації використано: у розробленні змісту дисциплін: «Іноземна мова за професійним спрямуванням», «Методика викладання іноземних мов», «Ділова англійська мова», «Англійська мова для академічних цілей»; підготовці навчальних курсів: «Педагогіка вищої школи», «Психологія вищої школи»,

«Андрагогіка»; формуванні методичних рекомендацій для студентів бакалаврату і магістратури педагогічних університетів.

Обґрунтовані теоретичні підходи до реалізації АН можуть застосовуватися під час розроблення широкого спектру нормативних і спеціалізованих навчальних дисциплін, елективних курсів, спецсемінарів, навчальних посібників і підручників. Знайдуть втілення у подальших наукових дослідженнях з історії і теорії педагогіки вищої школи, порівняльної педагогіки, теорії і практики мовної освіти, методики викладання ІМ, а також у створенні освітньо-професійних, освітньо-наукових програм бакалаврської, магістерської, докторської підготовки.

Ключові слова: автономне навчання, мета-навчання, навчальна автономія, незалежне навчання, неперервне навчання, самокероване навчання, самонавчання, самоосвіта.

Список публікацій здобувача
Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

1. Смольнікова О. Г. Категорія автономного навчання у предметному полі педагогіки вищої школи / О. Г. Смольнікова // Збірник наукових праць Полтавського держ. педагогічного університету ім. В. Г. Короленка : Педагогічні науки. – 2014. – Вип.61/62 : 100-річчю присвячується. – С. 108−114.

2. Смольнікова О. Г. Обґрунтування феномену автономного навчання іноземних мов / О. Г. Смольнікова // Наукові записки: [збірник наукових статей] / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – Випуск CXIX (119). – (Серія педагогічні та історичні науки). – 2014. – С. 186−192.

3. Смольнікова О. Г. Особистість викладача в системі автономного навчання іноземних мов / О. Г. Смольнікова // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка. – 2015. – №5(49). − С. 372−379.

4. Смольнікова О. Г. Професійна компетентність, як основа розвитку автономного навчання іноземних мов майбутнього фахівця / О. Г. Смольнікова //

Гуманітарний вісник ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. Сковороди" – Додаток 1до вип.35, Том ІІ (62) : Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – К.: Гнозис. – 2015. – С.241−249.

5. Смольнікова О. Г. Концепція технології автономного навчання іноземних мов / О. Г. Смольнікова // Наукові записки: / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – Випуск CXXIII (123). – (Серія педагогічні та історичні науки). – 2015. – С. 210−217.

6. Смольнікова О. Г. Становлення і розвиток автономного навчання іноземних мов у системі вищої освіти Великої Британії / О. Г. Смольнікова // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. – Випуск LXX. Том 1. – Херсонський державний університет. – 2016. – С. 22−26.

7. Smolnikova O. G. Self-control and reflective self-assessment as the basis of second language autonomous learning in higher education / O. G. Smolnikova // Nowoczesna edukacja: filozofia, innowacja, doświadczenie. Modern education: philosophy, innovations and experience. – Nr 1(5).− Łódź : Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki i Umiejętności. – 2016. – P. 179−185.

8. Smolnikova O. G. Development of autonomous language learning concept at higher educational establishments / O. G. Smolnikova // Қазақ білім академиясы. – 2016. – №3. – P. 103−111.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

9. Смольнікова О. Г. Інноваційні технології у системі освіти англомовних країн / О. Г. Смольнікова // Історико-педагогічні студії : Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. – 2014. – Вип. 8. – С. 262−266.

10. Смольнікова О. Г. Автономне навчання іноземних мов, як невід’ємна складова освітнього процесу вищої школи / О. Г. Смольнікова // Нові концепції викладання іноземної мови в світлі сучасних вимог. Матеріали міжнародної науково-педагогічної конференції. − К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. − С.106−108.

11. Смольнікова О. Г. Тьюторство у контексті концепції автономного навчання (досвід Великої Британії) / О. Г. Смольнікова // Чинники розвитку психологічних та педагогічних наук у XXI столітті : Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції. – Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2014. – С. 125−128.

12. Смольнікова О. Г. Індивідуальний стиль як основа формування автономного навчання іноземних мов / О. Г. Смольнікова // Нове та традиційне у дослідженнях сучасних представників психологічних та педагогічних наук. Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції. – Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2015. – С. 69−72.

Наукові праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

13. Смольнікова О. Г. Концепція автономного навчання іноземних мов у контексті гуманізації системи вищої освіти / О. Г. Смольнікова // Молода наука НПУ імені М. П. Драгоманова : збірник праць за матеріалами семінару «Основи педагогіки вищої школи» для аспірантів – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014.− С. 191−198.

ABSTRACT

Smolnikova O. G. Autonomous second language learning development at higher educational institutions of Great Britain (the second half of XX – beginning of XXI century). – Manuscript.

Dissertation is on getting the Doctor of Philosophy degree, specialty 13.00.01 «General pedagogy and history of pedagogy» – National Dragomanov Pedagogical University, Kyiv, 2017.

The contents of the annotation

The dissertation is the first comprehensive research of autonomous second language learning development at higher educational institutions of Great Britain in the second half of XX – beginning of XXI century. Theoretical and methodological principles,

socio-economic, socio-political prerequisites of development, major trends, the dynamics of autonomous second language learning concept in the UK are well-founded. The degree of good problem knowledge base and content of basic notions of research are specified.

It was defined that the idea of the autonomy takes its origin from ancient philosophy, where autonomy was viewed through the prism of liberty and freedom of harmonious personality. Since the mid eighteenth century the idea of autonomy became among the top priorities of Western liberal thought. New socio-political and economic factors have emerged in Great Britain after World War II: in particular, the collapse of the British Empire, the British Commonwealth of Nations citizens` mass migration to the country, the shortage of skilled manpower, Higher Education reform, the revival movement of numerous ethnic, religious and linguistic organizations, a reaction against behaviorism, the development of adult education, the innovative educational technologies and technical training, increased demand for foreign languages learning, language software commercialization, rapid growth in the number of students.

It was found that among scientists there is no single, comprehensive understanding of the category "autonomy". But the main feature of this phenomenon is the freedom from external compulsion and ability to make decisions independently. Autonomous learning as the pedagogical category considered as the process when the student personally organizes, classifies, reflects, assesses own learning environment, with/without assistance (depending on the level of learner autonomy) teacher`s directing or guidance. This learning is founded on the personal needs which are based on the student's knowledge, his/her professional, autonomous, linguistic shaped competence, ability to identify opportunities, objectives and personal learning goals, as well as to choose the appropriate curriculum, methods, learning strategies and styles, tools, techniques, ability to define deadlines and, in particular, to create and organize this learning process so that its prospective result could be acquired knowledge, experience and developed learner autonomy (its next level).

It was defined that there are lots of terms that are often associated with the notion of autonomous learning/ learner autonomy**.** All these terms describe different degrees and methods of self-learning. Consequently, all of these phenomena are considered to be

semantically close. The terms self-directed learning and self-education are the closest to the studied category.

Scientific originality of the research: the process of development of autonomous second language learning at higher educational institutions of Great Britain in the second half of XX – beginning of XXI century is based: 1) the genesis of the concept, student-centered learning (1954 − 1969); 2) the formation and development of the concept, its association with the individualization of education (1970 − 1989); 3) rapid development and attention to the concept under influence of innovative pedagogical technologies and interactive means of learning (1990 – 2011).

The experience of autonomous second language learning at higher educational institutions of Great Britain (the motivation and skills in students' learner autonomy forming, development of skills in self-regulation, reflective self-evaluation and self-control, the development of competences of autonomous learning activities, the use of innovative educational technologies in the distance, blended and open education) and the personified ideas of autonomous second language learning theoretical substantiation (L. Arnold, F. Benson, M. Gremmo, L. Dickinson, D. Little, L.Murphy, G. Pemberton, P. Riley, H. Holec, etc.) are actualized.

The further development has acquired a systematization and generalization of the historical process of the autonomous second language learning development, its technologization.

The practical significance of the results: It was designed the author`s universal descriptive scheme of autonomous second language learning organization at higher educational institutions on the basis of autonomous learning models which were developed by British scholars (blocks: target, theoretical and methodological, informative and organizational, outcoming; levels of autonomous second language learning formation: motivational and grounding, organizational and executive, evaluative and corrective). It is directed to improve the process of second language learning individualization at universities.

The materials of the dissertation research used in the content developing of educational disciplines: «Pedagogy of higher education», «Psychology of higher

education», «Methods of foreign languages teaching», «Andragogy». Its main results can be used in the development of normative and special courses and subjects, lectures, seminars, further research on pedagogy, pedagogy of higher education, history of pedagogy, comparative pedagogy, pedagogical skills, theory and practice of language education, methodology of second language teaching and to create educational-scientific and educational programs, curriculums, plans, methodical recommendations, manuals and textbooks which can be used to conduct the following scientific research in the system of Ukrainian education.

Analysis of learner autonomy historical prerequisites, theory and practice allows to assert that the previous experience of the researching subject confirms the need to appeal to the development of theoretical and practical ways for introducing and implementing this concept to the national Ukrainian educational system. It is seen to be central to the achievement of the lifelong learning in order to meet the fast changing needs of the global world.

Key words: autonomous learning, learner autonomy, independent learning, meta-learning, lifelong learning, self-directed learning, self-education, self-study.

Список публікацій здобувача

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

14. Смольнікова О. Г. Категорія автономного навчання у предметному полі педагогіки вищої школи / О. Г. Смольнікова // Збірник наукових праць Полтавського держ. педагогічного університету ім. В. Г. Короленка Педагогічні науки. – 2014. – Вип.61/62 : 100-річчю присвячується. – С. 108−114.

15. Смольнікова О. Г. Обґрунтування феномену автономного навчання іноземних мов / О. Г. Смольнікова // Наукові записки: [збірник наукових статей] / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – Випуск CXIX (119). – (Серія педагогічні та історичні науки). – 2014. – С. 186−192.

16. Смольнікова О. Г. Особистість викладача в системі автономного навчання іноземних мов / О. Г. Смольнікова // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка. – 2015. – №5(49). – С. 372–379.

17. Смольнікова О. Г. Професійна компетентність, як основа розвитку автономного навчання іноземних мов майбутнього фахівця / О. Г. Смольнікова // Гуманітарний вісник ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. Сковороди" – Додаток 1до вип.35, Том ІІ (62) : Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – К.: Гнозис. – 2015. – С.241–249.

18. Смольнікова О. Г. Концепція технології автономного навчання іноземних мов / О. Г. Смольнікова // Наукові записки: / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – Випуск CXXIII (123). – (Серія педагогічні та історичні науки). – 2015. – С. 210–217.

19. Смольнікова О. Г. Становлення і розвиток автономного навчання іноземних мов у системі вищої освіти Великої Британії / О. Г. Смольнікова // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. – Випуск LXX. Том 1. – Херсонський державний університет. – 2016. – С. 22–26.

20. Smolnikova O. G. Self-control and reflective self-assessment as the basis of second language autonomous learning in higher education / O. G. Smolnikova // Nowoczesna edukacja: filozofia, innowacja, doświadczenie. Modern education: philosophy, innovations and experience. – Nr 1(5).– Łódź : Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki i Umiejętności. – 2016. – P. 179–185.

21. Smolnikova O. G. Development of autonomous language learning concept at higher educational establishments / O. G. Smolnikova // Қазақ білім академиясы. – 2016. – №3. – P. 103–111.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

22. Смольнікова О. Г. Інноваційні технології у системі освіти англомовних країн / О. Г. Смольнікова // Історико-педагогічні студії : Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. – 2014. – Вип. 8. – С. 262–266.

23. Смольнікова О. Г. Автономне навчання іноземних мов, як невід'ємна складова освітнього процесу вищої школи / О. Г. Смольнікова // Нові концепції викладання іноземної мови в світлі сучасних вимог. Матеріали міжнародної науково-педагогічної конференції. − К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. − С.106−108.

24. Смольнікова О. Г. Тьюторство у контексті концепції автономного навчання (досвід Великої Британії) / О. Г. Смольнікова // Чинники розвитку психологічних та педагогічних наук у XXI столітті : Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції. – Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2014. – С. 125−128.

25. Смольнікова О. Г. Індивідуальний стиль як основа формування автономного навчання іноземних мов / О. Г. Смольнікова // Нове та традиційне у дослідженнях сучасних представників психологічних та педагогічних наук. Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції. – Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2015. – С. 69−72.

Наукові праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

26. Смольнікова О. Г. Концепція автономного навчання іноземних мов у контексті гуманізації системи вищої освіти / О. Г. Смольнікова // Молода наука НПУ імені М. П. Драгоманова : збірник праць за матеріалами семінару «Основи педагогіки вищої школи» для аспірантів – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014.− С. 191−198.

ЗМІСТ

ВСТУП.....17

РОЗДІЛ 1. АВТОНОМНЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

1.1. Аналіз наукової літератури з теорії і практики автономного навчання у вищих закладах освіти……..26

1.2. Основні поняття наукового дослідження……37

1.3. Теоретико-методологічні засади становлення концепції автономного навчання у вищій школі……...60

Висновки до першого розділу……70

РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ТА ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ АВТОНОМНОГО НАВЧАННЯ У ВИЩИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ (1954 – 1989 рр.)

2.1. Обґрунтування загальної теорії автономного навчання іноземних мов (1954 − 1969 рр.)……..74

2.2. Формування теоретичних підходів до організації автономного навчання іноземних мов в освітньому процесі університетів Великої Британії (1970 − 1989 рр.)……...88

2.3. Проектування технології автономного навчання іноземних мов у британській вищій школі……..105

2.4. Теоретичні засади самоконтролю та самооцінювання в розвитку автономного навчання студентів ……117

Висновки до другого розділу…….....127

РОЗДІЛ 3. ТЕНДЕНЦІЇ РЕАЛІЗАЦІЇ АВТОНОМНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ (1990 – 2011 рр.)

3.1. Розвиток форм і методів автономного навчання іноземних мов у вищій школі Великої Британії ……130

3.2. Утвердження автономного навчання як офіційної складової британської університетської системи освіти (1990 – 2011 рр.)……..……146

3.3. Визначення ролі викладача в організації автономного навчання іноземних мов (1990 − 2011рр.)……...167
3.4. Актуалізація британського досвіду автономного навчання іноземних мов у процесі реформування вищої школи України початку XXI ст.……...186
Висновки до третього розділу……206
ВИСНОВКИ……209
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ……...214
ДОДАТКИ……...245

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

АН − Автономне навчання

АНІМ − Автономне навчання іноземних мов

ЄМП − Європейський мовний портфель

ЗМП − Загальноєвропейський мовний портфель

ІМ − Іноземні мови

ІКТ − Інформаційно-комунікаційні технології

МП − Мовне портфоліо

ЦСН − Центр самодоступного навчання

CALL (Computer Assisted Language Learning) – Вивчення ІМ за допомогою комп'ютера

CRAPEL (Centre de Recherches et d`Applications en Langues) − Центр досліджень сучасних мов

MLE (The Managed Learning Environment) − Управління навчальним середовищем

ВСТУП

Актуальність проблеми дослідження. Реалізація сучасної парадигми національної освіти України в умовах поглиблення загальноєвропейської і глобальної взаємодії передбачає зорієнтованість випускника вищої школи на пожиттєву освіту, неперервне соціально-професійне самовдосконалення, саморозвиток у єдиному освітньому просторі. Становлення такого фахівця вимагає формування здатності до іншомовної міжкультурної комунікації, вільного володіння іноземними мовами, а отже, вмотивовує пошук індивідуальних траєкторій їх опанування. Якісна трансформація українського освітнього законодавства (Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013), Закон України «Про вищу освіту» (2014), Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (2016) утверджує тенденцію до автономізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, зумовлює впровадження метакогнітивних стратегій та особистісних стилів її реалізації. Це актуалізує історично апробовані міжнародні форми організації освітньої діяльності. Як засвідчують документи Ради Європи («Autonomie et apprentissage des langues étrangères», 1979 («Автономія у вивченні іноземних мов»); «Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment», 2001 («Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання»); «European Portfolio for Student Teachers of Languages», 2007 («Європейський Портфель для студентів спеціальності «вчитель іноземної мови»), упродовж тривалого часу одне з провідних місць на ринку освітніх послуг посідає європейська модель автономного навчання іноземних мов (АНІМ). Чималий історичний досвід її успішного застосування нагромаджено вищою школою Великої Британії. Аналіз і осмислення теорії та практики АНІМ у британських закладах вищої освіти з їх розвиненою системою особистісно орієнтованого компетентнісного навчання дає, з одного боку, можливість глибше зрозуміти діалектику закономірностей і особливостей розвитку Європейського регіону вищої освіти, а з іншого – поширити цей продуктивний досвід в освітньому процесі української вищої школи.

Проблеми формування інноваційного освітнього середовища вищого навчального закладу розроблялися вітчизняними і зарубіжними науковцями: В. Андрущенком, А. Бойко, В. Бондарем, В. Василенком, Л. Вовк, Н. Дем'яненко, В. Луговим, О. Падалкою, В. Паламарчук, О. Романовським, Л. Дікінсоном (L. Dickinson), Д. Літтлом (D. Little) та ін. Технології індивідуалізації освітнього процесу вищої школи розкрито у працях А. Алексюка, В. Євдокимова, М. Корця, Г. Падалки, С. Сисоєвої, Л. Сущенко, М. Фіцули, О. Шевнюк, М. Шеремет, Л. Дем (L. Dam), П. Воллера (P. Voller) та ін.

Теоретичні засади АН обгрунтовано британськими вченими − Ф. Бенсоном (P. Benson), Д. Фезі (D. Fazey), М. Греммо (M. Gremmo), Р. Пембертоном (R. Pemberton), Ф. Райлі (P. Riley) та ін. Історичний розвиток концепції АН в англійській освітній традиції представлено в працях О. Кузнецової, М. Кучеряну, В. Мокляка, Г. Поберезьскої, П. Госдена (P. Gosden) та ін. Питання професійно-навчальної автономії як наукового напряму були предметом наукового інтересу В. Бенери, О. Гаврилюк, Г. Ткачової, Д. Гаднера (D. Gardner), Х. Рейндерза (H. Reinders), А. Садхершан (A. Sudhershan), Х. Холека (H. Holec).

Організаційні аспекти АНІМ досліджували Ж. Анікіна, С. Боднар, Ю. Петровська, Г. Турчинова, Л. Арнольд (L. Arnold), П. Кавана (P. Cavana), Л. Мерфі (L. Murphy). Особливості впровадження АНІМ у вищих закладах освіти Великої Британії проаналізовано Н. Аокі (N. Aoki), Е. Хардінг-Іщ (E. Harding-Esch), Р. Оксфорд (R. Oxford), Х. Рейндерзом (H. Reinders), Б. Синклер (B. Sinclair).

Утім, системний аналіз джерельної бази виявив, що в науково-педагогічній літературі з узагальнення зарубіжного досвіду вищої освіти бракує спеціальних досліджень розвитку АНІМ у вищій школі Великої Британії, обґрунтування можливостей і перспектив його впровадження в Україні, що затребувано практикою сьогодення і виявляється на рівні низки суперечностей:

- між потребою у висококваліфікованих фахівцях, спроможних конкурувати на міжнародному ринку і здатних до «навчання протягом життя» та недостатнім практичним розвитком мета-навчання (концепції «навчитися вчитися»), спрямованим на формування необхідних професійних компетентностей;

- між необхідністю реалізації особистісно-соціального підходу в підготовці професійних кадрів та нерозробленістю особистісно орієнтованих технологій його реалізації у вищій школі, відсутністю механізмів формування індивідуальних освітніх траєкторій професійного самовдосконалення;

- між невідповідністю вимог до володіння випускниками вітчизняних вищих навчальних закладів іноземною мовою (ІМ) на рівні «вільного послуговування мовними засобами для досягнення соціальних, академічних і професійних цілей» (рівень В2+), визначеного документами Ради Європи, та наявною організацією вивчення ІМ у вищих закладах освіти України.

Таким чином, актуальність і недослідженість проблеми розвитку АНІМ у вищій школі Великої Британії, необхідність узагальнення і актуалізації британського досвіду в умовах світової інтеграції української національної системи вищої освіти зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: ***«Розвиток автономного навчання іноземних мов у вищих закладах освіти Великої Британії (друга половина XX − початок XXI ст.)».***

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано згідно з темою науково-дослідної роботи кафедри педагогіки і психології вищої школи Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова «Контекстно-компетентнісна підготовка викладача вищого навчального закладу» (протокол від 18 вересня 2013 р. № 1).

Тему дисертації затверджено Вченою радою Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол від 24 жовтня 2013 р. № 3) та узгоджено в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень в галузі педагогіки і психології в Україні (протокол від 17 грудня 2013 р. № 10).

Мета дослідження − обґрунтування процесу розвитку теорії і практики автономного навчання іноземних мов у вищих закладах освіти Великої Британії другої половини XX − початку XXI ст., актуалізація британського досвіду для вищої школи України.

Завдання дослідження:

- проаналізувати стан розроблення проблеми організації автономного навчання у вищій школі Великої Британії в науковій літературі та розкрити основні поняття дослідження;

- виявити соціально-економічні, суспільно-політичні та освітньо-організаційні передумови становлення автономного навчання іноземних мов у вищих закладах освіти Великої Британії;

- обґрунтувати процес розвитку теорії і практики автономного навчання іноземних мов у вищій школі Великої Британії другої половини XX – початку XXI ст., виявити його основні етапи;

- визначити особливості й тенденції автономного навчання іноземних мов у вищих закладах освіти Великої Британії, відповідно до розробленої періодизації;

- актуалізувати британський досвід АНІМ з метою впровадження у вищій школі України.

Об'єкт дослідження – освітній процес у вищій школі Великої Британії другої половини XX − початку XXI ст.

Предмет дослідження – розвиток теорії і практики автономного навчання іноземних мов у вищих закладах освіти Великої Британії другої половини XX − початку XXI ст.

Хронологічні рамки дослідження: *нижня межа* визначається прийняттям Закону «Education Act, 1944)» («Про освіту») та урядовим Звітом Ешбі (The Ashby Report*)* − «The Organization and Finance of Adult Education in England and Wales*»,* 1954 («Про організацію і фінансування просвіти дорослих у Англії та Уельсі»), спрямованими на індивідуалізацію освітнього процесу британської вищої школи. *Верхня* – датується офіційним виходом «The White Paper» («Білої книги») − «Higher Education: Students at the Heart of the System», 2011 («Вища освіта: студенти у серці системи») – документальної бази, що визначила перспективи розвитку особистісно орієнтованої вищої освіти Великої Британії.

Джерельна база дослідження: документи Ради Європи: «Autonomie et apprentissage des langues étrangères», 1979 («Автономія у вивченні іноземних мов»); «Autonomy and self-directed learning: present fields of application», 1988 («Автономія і

самокероване навчання: сучасні галузі застосування»); «European language portfolio: feasibility study», 1996 («Європейське мовне портфоліо: обґрунтування доцільності»); «Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment», 2001 («Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання») та ін.

Нормативні документи, законодавчі акти, постанови Департаменту освіти Великої Британії («Education Act», 1944 (Закон «Про освіту»); «Education (Scotland) Act», 1945 (Закон «Про освіту (Шотландія)»; «The Organization and Finance of Adult Education in England and Wales», 1954 («Про організацію і фінансування просвіти дорослих у Англії та Уельсі»); «The Robbins Report (the report of the Committee on Higher Education)», 1963 («Доповідь Роббінса (звіт урядового комітету у справах вищої освіти)»; «The Education Reform Act», 1988 («Закон про реформу освіти»); «The Dearing Report (Higher Education in the learning society)», 1997 («Доповідь Діарінга (Вища освіта в суспільстві навчання)»); «Framework for higher education qualifications in England, Wales and Northern Ireland», 2008 («Рекомендації щодо кваліфікацій у вищій освіті Англії, Уельсу та Північної Ірландії»); «The White Paper» («Higher Education: Students at the Heart of the System»), 2011 («Біла книга» «Вища освіта: студенти у серці системи») та ін.

Освітньо-законодавча база України: Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013), Закон України «Про вищу освіту» (2014), Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (2016) та ін.

Фонди Центру самодоступного навчання Університету менеджменту м. Варна (Болгарія) (Cardiff Metropolitan University (the UK) (Університет Кардіфф Метрополітан); офіційні сайти британських університетів (Anglia Ruskin University (університет Англія Раскін), The Open University (Відкритий університет), The University of Cambridge (Кембриджський університет), The University of Oxford (Оксфордський університет), The University of Warwick (Уорікський університет), University College London (Університетський коледж Лондону) та ін.).

Електронні архівні джерела: державні національні архіви Великої Британії (http://www.nationalarchives.gov.uk/webarchive/), Британський урядовий веб-архів (http://www.legislation.gov.uk).

Фонди бібліотеки представництва Британської Ради в Україні (British Council Ukraine), Національної бібліотеки України імені В.І. Вернадського («Австрійська бібліотека», зал публікацій ООН і ЮНЕСКО), Державної науково-педагогічної бібліотеки НАПН України ім. В.О. Сухомлинського.

Зарубіжні наукові періодичні видання: «Melanges Pedagogiques» (Нансі, Франція, 1970-1985), «The Modern Language Journal» (Джерси, США, 1989-1990), «System» (Амстердам, Нідерланди, 1995-2005), «Applied Linguistics» (Оксфорд, Велика Британія, 1999-2005), «Language Teaching» (Кембридж, Велика Британія, 2006-2011), «The Language Learning Journal» (Лестер, Велика Британія, 2011), «Self-Access Learning Journal» (Канда, Японія, 2011) та ін. Українська педагогічна періодика: «Аудиторія» (2013), «Вища освіта України» (2001-2007), «Вища школа» (2001-2005), «Країна знань» (2012-2013), «Палітра педагога», «Педагогічна думка» (2009), «Шлях освіти» (1999-2011).

Методи дослідження: *пошуково-бібліографічний* (для узагальнення і систематизації джерельної бази дослідження); *історико-системний аналіз, хронологічний* (з метою обґрунтування процесу та розроблення авторської періодизації розвитку АНІМ у вищих закладах освіти Великої Британії); *ретроспективний* (для виявлення передумов становлення і тенденцій розвитку АНІМ); *історико-компаративний* (з метою визначення особливостей організації АНІМ у Великій Британії та шляхів його імплементації у системі української вищої освіти); *моделювально-описовий* (для розроблення авторської схеми АНІМ); *системно-соціологічний* (з метою аналізу й систематизації результатів дослідження); *прогностичний* (для обґрунтування перспектив розвитку АНІМ у вищій школі України).

Наукова новизна результатів дослідження:

- *уперше:* обґрунтовано *процес* розвитку теорії і практики автономного навчання іноземних мов у вищих закладах освіти Великої Британії другої половини XX −

початку XXI ст. як послідовно-поступальне розроблення теоретичних засад АНІМ, концептуалізації наукових підходів, поетапної трансформації змісту, організації, методів і засобів його практичного втілення під упливом соціально-економічних, суспільно-політичних і освітньо-організаційних змін у країні. Авторську періодизацію процесу представлено в єдності трьох етапів: 1954 − 1969 рр.; 1970 − 1989 рр.; 1990 – 2011 рр.;

- визначено передумови становлення АНІМ в університетах Великої Британії: *соціально-економічні* (значні втрати і збитки країни під час Другої світової війни, нестача кваліфікованої робочої сили, відновлення і розвиток промисловості, економіки, упровадження новітніх технологій та ін.); *суспільно-політичні* (розпад Британської імперії у повоєнний час, масова міграція до Великої Британії громадян Співдружності націй, розвиток білінгвізму та ін.); *освітньо-організаційні* (реформування системи вищої освіти Великої Британії на засадах особистісно орієнтованого навчання, превалювання університетського сектору, розширення попиту на іншомовну освіту та ін.);

- виявлено особливості й тенденції (*загальні, специфічні, пролонговані, короткотривалі*) розвитку АНІМ у британській вищій школі;

- доведено доцільність і можливість упровадження в освітньому процесі вищої школи України: 1) актуалізованого досвіду реалізації АНІМ у вищих закладах освіти Великої Британії (розвиток здатності до саморегуляції навчальної автономії, самооцінювання і самоконтролю, формування компетентностей автономної навчальної діяльності, використання інноваційних освітніх технологій АНІМ у системі дистанційної, змішаної і відкритої освіти); 2) персоніфікованих ідей британських учених із розвитку АНІМ: індивідуального конструювання знань (Дж.Келлі, Д.Колб, А.Маслоу, Д.Нейл); самокерованого навчання (П.Джарвіс, М.Ноулз, К.Роджерс, С.Хоул); особистісних освітніх стилів (Дж.Андерсон, Дж.Брунер, Дж.Рубін) та ін.;

- на основі системного узагальнення британських моделей АНІМ розроблено універсальну описову схему організації АНІМ у вищій школі (блоки: цільовий, теоретико-методологічний, змістовно-організаційний, результативно-

прогностичний; послідовні рівні формування: мотиваційно-підготовчий, впроваджувально-практичний, оцінювально-коригувальний);

- *удосконалено:* визначення понять «навчальна автономія», «автономне навчання»; напрями впровадження технології АНІМ у відповідності до потреб української національної вищої школи;

- *подальшого розвитку* набуло обґрунтування доцільності реалізації концепції освіти упродовж життя через систему АН.

Практичне значення отриманих результатів: авторська описова схема організації АНІМ спрямована на вдосконалення процесу індивідуалізації і професіоналізації вивчення ІМ у вищій школі України в умовах світових освітньо-інтеграційних процесів, є універсальною і може впроваджуватися у вищих навчальних закладах будь-якого профілю.

Матеріали дисертації використано: у розробленні змісту дисциплін: «Іноземна мова за професійним спрямуванням», «Методика викладання іноземних мов», «Ділова англійська мова», «Англійська мова для академічних цілей»; підготовці навчальних курсів: «Педагогіка вищої школи», «Психологія вищої школи», «Андрагогіка»; формуванні методичних рекомендацій для студентів бакалаврату і магістратури педагогічних університетів.

Обґрунтовані теоретичні підходи до реалізації АН можуть застосовуватися під час розроблення широкого спектру нормативних і спеціалізованих навчальних дисциплін, елективних курсів, спецсемінарів, навчальних посібників і підручників. Знайдуть втілення у подальших наукових дослідженнях з історії і теорії педагогіки вищої школи, порівняльної педагогіки, теорії і практики мовної освіти, методики викладання ІМ, а також у створенні освітньо-професійних, освітньо-наукових програм бакалаврської, магістерської, докторської підготовки.

Матеріали дисертаційного дослідження **впроваджено** в освітньо-науковий процес Університету менеджменту м. Варна (Болгарія, Cardiff Metropolitan University (the UK) (certificate from 25.08.2016), Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (довідка від 30.09.2016 р. № 07-10/1702), Мукачівського державного університету (довідка від 16.11.2016 р. № 2704),

Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (довідка від 29.11.2016 р. № 996).

Апробація результатів дослідження. Основні положення і результати дисертаційного дослідження обговорювалися на засіданнях кафедри педагогіки і психології вищої школи факультету магістратури, аспірантури і докторантури, кафедри іноземних мов факультету природничо-географічної освіти та екології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (2013-2016 рр.), їх оприлюднено на наукових конференціях різного рівня:

міжнародних: «Нові концепції викладання іноземної мови в світлі сучасних вимог» (Київ, 2014), «Чинники розвитку психологічних та педагогічних наук у XXI столітті» (Одеса, 2014), «Нове та традиційне у дослідженнях сучасних представників психологічних та педагогічних наук» (Львів, 2015), V-й «Сучасні заклади освіти - 2014» та VI-й «Сучасні заклади освіти - 2015» міжнародних освітніх виставках (Київ, 2014, 2015), X-й науково-практичній конференції «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (Київ, 2015);

*всеукраїнськ*их: III-х і IV-х Морозівських педагогічних читаннях (Київ, 2014, 2016), науковому круглому столі «Інноваційні педагогічні технології у підготовці майбутніх учителів» (Суми, 2014);

університетських: звітних науково-практичних конференціях викладачів, аспірантів і докторантів НПУ імені М.П. Драгоманова (Київ, 2013, 2014, 2015, 2016).

Публікації. Основні положення і результати наукового дослідження відображено в 13 одноосібних наукових публікаціях, з яких 6 статей у наукових фахових виданнях України, 2 – у зарубіжних періодичних виданнях, 5 – у інших наукових часописах.

Структура роботи. Дисертація складається з анотації, переліку скорочень, вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (306 найменування, з них 183 іноземними мовами). Загальний обсяг дисертації становить 283 сторінки, у тому числі основного тексту – 191сторінок. Рукопис містить 18 додатків, 5 таблиць.

РОЗДІЛ 1
АВТОНОМНЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

1.1. Аналіз наукової літератури з теорії і практики автономного навчання у вищих закладах освіти

За аналізом наукової вітчизняної і зарубіжної літератури та електронних ресурсів з'ясовуємо, що проблема АНІМ перебуває у центрі досліджень таких науковців, як У. Айнзідлер, Ж. Анікіна, М. Аріян, В. Бенери, М. Бекк, П. Біммель, С. Боднар, Г. Бурденюк, А. Венден, Д. Волф, Л. Дем, Н. Діаб, Д. Дікінсон, М. Келлі, Н. Кіргінцева, Н. Коряковцева, Д. Літтл, С. Маллі, О. Носачьова, Р. Оксфорд, Ю. Петровська, Ю. Рампільйон, Х. Рейндерз, К. Роджерз, Дж. Рубін, Е. Стейнер, Т. Тамбовкіна, Т. Тернових, Г. Ткачьова, О. Цивкунова, Л. Кукер, Е. Хардин-Ещ, Х. Холек, А. Шамо й ін.. Проблеми професійної автономії вивчали О. Гаврилюк, А. Садхершан**,** Г. Ткачова, Ю. Федоренко; використання Інтернет-технологій в процесі АНІМ вивчали Ф. Блін, Д. Гаднер, Д. Клімєнтьєв, Є. Насонова, Чі-Йен Чіу, О. Чувіліна й ін.

З наукових джерел психолого-педагогічної тематики довідуємося про висвітлення вченими-психологами загальних питань автономності особистості (К. Абульханова-Славська, Л. Виготський, О. Дергачева, Е. Калитеєвська, Г. Костюк, Д. Леонтьєв, М. Савчин, В. Татенко, Т. Яценко)**,** психолого-педагогічні умови розвитку особистості у навчанні (О. Сергеєва), соціально-психологічних чинників розвитку автономності особистості (М. Яцюк), принципів самодетермінації і саморегуляції **(**Г. Балл, І. Бех, О. Бондаренко, І. Булах, Н. Каліна, З. Карпенко, Ю. Миславський, В. Моросанова, В. Петровський, Т. Титаренко, О. Чебикін, В. Чирков**,** Т. Яценко**).**

Історико-педагогічні напрями наукових досліджень специфіки розв'язання розглядуваної проблематики у Великій Британії представлений у працях Г. Ведіної − реалізація принципу гуманізму в навчальному процесі загальноосвітніх

шкіл Великої Британії; Є. Нілової − гуманізація педагогічної освіти Великої Британії; Н. Прибилової − гуманістичний підхід до індивідуалізації навчання у системі освіти Англії; І. Шестопалової − розвиток індивідуалізації навчання ІМ у вищій школі Великої Британії; П. Госден − історія освітньої системи Великої Британії.

У контексті нашого дослідження мають вагу наукові матеріали з розвитку освіти у Великій Британії: Т. Автономова, Г. Андреєва, В. Базуріної, Г. Балді, Є. Белицької, Н. Бідюк, Г. Бутенко, В. Гаргай, Н. Дем'яненко, О. Загайко, А. Кирди, С. Коваленко, П. Кряжева, О. Кузнецової, О. Кузнецової, М. Кучеряну, В. Мокляка, М. Мороза, А. Парінова, Г. Поберезьської, О. Рибак, О. Романовської, Р. Сабірова, А. Саргасян, А. Сбруєвої, Р. Сойчук, А. Соколової, Б. Шуневича, Н. Яцишин й ін.

На теорії розвитку АН у вищій освіті Великої Британії зосереджують увагу такі зарубіжні науковці, як Ф. Бенсон, М. Греммо, С. Макнеір, Р. Пембертон, П. Райлі, Р. Сміт, К. Спенсер, К. Ченнок, Д. Фейзі, Е. Фінч й ін.

За аналізом джерельної бази дослідження доходимо висновку, що позитивний уплив на розвиток концепції АНІМ мали праці Л. Гагліелміно, А. Маслоу, М. Ноулза, К. Роджерса, А. Тафа, П. Фрейре, С. Хоула. Зокрема, гуманізація освіти сприяла появі нових досліджень у галузі вивчення ІМ у 1960 − 1970-х рр. (К. Апель, Дж. Остін, Дж. Фішман, М. Холлідей. Дж. Сірлє й ін.). Водночас ідеї неперервної освіти й андрагогіки, освіти дорослих, стали одним із головних чинників зародження концепції АНІМ та об'єктом вивчення у багатьох країнах, зокрема і в Україні. Про це свідчить велика кількість публікацій із цієї тематики, наприклад: Б. Бім-Бада, Г. Бурденюк, В. Буренко, Л. Вовк, М. Громкової, О. Мороз, В. Подобед, А. Ситник й ін. Беремо на увагу також дослідження таких науковців, як Л. Акмаєв (розвиток неперервної педагогічної освіти у Великій Британії) та О. Кузнєцової і О. Топоркової (науково - педагогічні передумови виникнення неперервного навчання у Великій Британії).

Розвиток неперервного навчання зумовив створення міжнародного наукового журналу «Melanges Pedagogiques» на базі Центру досліджень сучасних мов

(CRAPEL) у рамках Проекту сучасних мов під егідою Ради Європи у 1970 р., як провідного підрозділу поширення ідей АНІМ у Європі. Англійський дослідник П. Райлі зібрав колекцію ранніх наукових статей журналу, присвячених АН та видрукував їх у збірці «Дискурс і навчання» («Discourse and learning») [257].

Іншими зарубіжними періодичними виданнями, змістовне насичення яких сприяло розвиткові теорії і практики АНІМ у Великій Британії стали: «The Modern Language Journal», «Language Learning Journal», «Journal of the European Confederation of Language Centres in Higher Education» (CercleS), «International Journal of Instructional Technology and Distance Learning», «Applied Linguistics and Language Study», «System», Language Teaching», Self-Access Learning Journal», «The Modern Language Journal», «Journal of the European Confederation of Language Centres in Higher Education», «Journal of Teacher Education», «International Journal of Computer-Assisted», «Language Learning and Teaching», «Arts and Humanities in Higher Education», «International Journal of Instructional Technology and Distance Learning» й ін..

Важливими для предметного поля нашого дослідження стали документи Ради Європи: «Autonomie et apprentissage des langues étrangères» («Автономія у вивченні іноземних мов» (1979 р.) [187]; «Autonomy and self-directed learning: present fields of application» («Автономія і самокероване навчання: сучасні галузі застосування») (1988 р.) [189]; «European language portfolio: feasibility study» («Європейське мовне портфоліо: обґрунтування доцільності» (1996 р.) [169]; «Common «European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment» («Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» (2001р.) [288]; офіційні нормативні документи, законодавчі акти й постанови Департаменту освіти Великої Британії: «Education Act» (Закон (Акт) «Про освіту» прем'єр-міністра Р. Батлера (Акт Батлера) (1944) [122], «Education (Scotland) Act» (Закон «Про освіту» Шотландії) (1945) [123], «The Robbins Report (the report of the Committee on Higher Education)» («Доповідь Роббінса (звіт урядового комітету у справах вищої освіти»), (1963 р.) [283]; «План стратегічного розвитку вищої освіти» (1980 р.); «The Education Reform Act» («Закон про реформу

освіти» (1988 р.); « Further and Higher Education Act 1992» («Закон про подальшу та вищу освіту» (1992 р.) [280]; «The Dearing Report (Higher Education in the learning society)» («Доповідь Діарінга (Вища освіта в суспільстві навчання (1997) [279]; «Декларація про мовне забезпечення та пов'язані з ним галузі знань» (2002); «Framework for higher education qualifications in England, Wales and Northern Ireland» («Рекомендації щодо кваліфікацій у вищій освіті Англії, Уельсу та Північної Ірландії») (2008); «The White Paper» (Higher Education: Students at the Heart of the System) («Біла книга» − «Вища освіта: студенти у серці системи») (2011) [148] й ін.) та закони України й ін.

Становлять інтерес матеріали наукового семінару з тематики АН, який відбувся у 1976 р. у Кембриджі. За його результатами видано збірку наукових праць «Self-Directed Learning and Autonomy» («Самокероване навчання та автономія» (1977) [183] за редакцією Е. Хардін-Еш. До неї увійшли праці Л. Дікінсон, Ф. Райлі, К. Станчіної, Дж. Тріма, Е. Хардін-Еш, Х. Холека й ін.

Вагомий внесок у розвиток АНІМ здійснив Л. Дікінсон. У книзі «Самоінструктування у вивченні іноземних мов» (1987) [163] дослідник проаналізував термінологію з цієї проблеми, дав практичні поради щодо успішного провадження АН, визначив сім систем для самостійного вивчення ІМ (чотири – для дорослих, три − для школярів), описав процес застосовування цих систем у АН, наголосив на важливості роботи центрів самодоступного навчання (self-access centers) (ЦСН) в університетах Великої Британії та розвинув ідею Х. Холека про необхідність ґрунтовної методологічної і психологічної підготовки студента і викладача до АН.

Помітною подією у справі АНІМ став вихід посібника «Навчальні стратегії у вивченні іноземних мов» (1987) [298] за редакцією А. Венден і Дж. Рубін. У ньому давалися практичні поради щодо розвитку особистої автономії через підвищення якості формування доцільних стратегій навчання, відповідних визначеній меті.

Під егідою Ради Європи і в рамках Проекту сучасних мов, побачив світ збірник доповідей «Автономія і самокероване навчання: сучасна галузь застосування» (1988) [189] низки країн (Велика Британія, Данія, Ірландія, Італія,

Франція, Швейцарія та ін.) за редакцією Х. Холека. У книзі пропонувалися результати експериментів з упровадження АН у різних освітніх установах цих країн, та давалися практичні рекомендації щодо сприяння розвиткові АН.

Важливою подією став вихід книги А. Венден «Навчальні стратегії у автономному вивченні іноземних мов» (1991) [299]. Авторка визначала перспективи практичного і теоретичного розгортання АН, намічала його мету та розвивала ідею вдосконалення навчальних стратегій. Учений запропонувала рекомендації до семінару з АНІМ, плани занять, бібліографічні й інші матеріали з цієї тематики.

Ставимось уважно до серії збірників «Автономний учень 1: визначення, результати та проблеми» (1991) [211] за редакцією Д. Літтл. Автори розкрили сутність навчальної автономії та її освітню мету, з'ясували важливість психологічних властивостей особи, яка автономно вивчає ІМ. Наголосили на пріоритетності взаємозалежної діяльності студента і викладача. До книжки увійшли праці Л. Дем, Л. Дікінсон, Д. Макгаррі, Дж. Рідлі, Е. Ушіода.

Разом із теоретичними засадами формування АН розвивалися передумови його практичного впровадження. У зв'язку із зростанням інтересу до самодоступного навчання (self-access learning)/ АН Британська Рада протягом 1992−1996 рр. видала серію збірників, у яких давалися практичні поради викладачам щодо організації, методики, контролю і моніторингу АНІМ. До збірників увійшли статті Ф. Бенсон, П. Бунтон, Д. Карвальйо, Дж. Макколл, С. Мур, Г. Стартрідж й ін..

Мала вагу Міжнародна конференція «Автономія 2000: розвиток незалежного навчання при вивченні іноземних мов», яка відбулася під патронатом Британської Ради та Королівського Монгатського Інституту технологій (Тайланд, 1996). За результатами конференції побачив світ збірник наукових статей 22 її учасників. За результатами конференції у 2012 р. вийшов навчальний посібник «Навчальна автономія: Очікування та практична діяльність викладачів англійської мови» [143] за редакцією С. Борг.

Під егідою Асоціації вивчення французької мови у 1996 р. побачив світ збірник статей «Сприяння автономному навчанню у викладанні іноземних мов в

університеті» [146] за редакцією Е. Броаді і М. Кеннінг. Автори розглянули історичні, соціальні й психологічні засади розвитку АН у галузі вивчення ІМ і необхідність упровадження програм АН та інформаційних технологій у навчальний процес, з'ясували зміну ролей викладача і студента в процесі такого навчання.

На розвиток АНІМ позитивно вплинули наукові статті збірника «Автономія та незалежність у вивченні іноземних мов» (1997) [133] за редакцією Ф. Бенсона та П. Воллера. Матеріали збірника складалися з трьох частин: 1) філософія і практика АН; 2) зміна ролей викладача і студента; 3) методи і матеріали, завдяки яким досягається запланований результат навчання. Автори статей у своїх дослідженнях автономної моделі навчання акцентують на переоцінці ролей студента і викладача у перебігу АН, розкривають взаємодію між ними та визначають особливості їхнього ставлення до навчання в цілому [133, с. 93].

Унеском у теорію і практику АН слід уважати змістовну працю Ф. Бенсона «Викладання і дослідження: автономія у вивченні іноземних мов» (2001) [137], де вчений зробив спробу розкрити і проаналізувати динаміку становлення і розвитку АНІМ.

Під егідою Міжнародної асоціації прикладної лінгвістики (AILA), що відповідає за організацію щорічних міжнародних конференцій, проведенню майстер-класів з питань АНІМ, відбулася низка Міжнародних конгресів (2002 −2005) із упровадження АН, які репрезентували учасники з 18 країн світу. Практичним здобутком учених стало видання першого тому збірника наукових праць з прикладної лінгвістики «Автономія студента і викладача: концепції, реалії та відгуки» (2008) [208] за редакцією Т. Лем і Х. Рейндерс. До цього видання ввійшли праці дослідників АН − Ф. Бенсона, Т. Треббі, Б. Синклер, Р. Сміта, Х. Холека й ін..

У науковій праці «Розуміння і запровадження автономії в Об'єднаному королівстві» (2006) [128] Л. Арнолд здійснила порівняльний аналіз традиційного навчання і застосування АН в он лайн-середовищі в системі вищої освіти Великої Британії. В експериментальній частині роботи автор доводить, що методи, які застосовуються в інтерактивних програмах для студентів першого року навчання, можуть сприяти розвиткові АН. Під цим кутом зору вчений пропонує нову модель

АН в он лайн-режимі та скеровує увагу на мобільність студентів у процесі такого навчання. На думку Л. Арнольд, рух до автономії в он лайн-навчанні визначається заходами викладача (організаційно-управлінська функція) та особистою здатністю студента до свободи в навчанні.

В умовах автономної навчальної діяльності проблему вивчення ІМ з опорою на культуру її носіїв висвітлила Н. Коряковцева у навчальному посібнику «Теорія навчання іноземних мов: продуктивні освітні технології» (2010) [39]. Дослідниця розкрила поняття «продуктивна освіта», описала основні ситуації опанування ІМ в умовах АНІМ та визначила комплекс навчальних стратегій ефективного вирішення освітніх завдань [39, с. 3].

У контексті нашого дослідження становить інтерес збірник наукових праць «Підтримуючи контроль. Автономія та вивчення іноземних мов» (2009) [246], за редакцією А. Барфілд, Р. Пембертон, С. Тугуд. Дійсну вагу в цьому виданні мають статті К. Віллінга, Е. Еш, С. Котерол, Т. Лем, Д. Літтла, Ф. Райли, Б. Синклер й ін.

Про піднесення питань організації АН як групової роботи, кооперативного навчання (cooperative learning) та навчання взаємодопомоги (collaborative learning) й інших інноваційних видів навчання засвідчують наукові праці М. Бріна, О. Вітохіної, І. Ісаєва, Т. Лема, Д. Літтла, У. Літтлвуда, А. Літтлджона, Дж. Маккаферті, А. Маккензі, Д. Палфреймана, Р. Смита. У цьому контексті привертають до себе увагу книги таких авторів: Б. Камераведівелу, С. Торнбері, Дж. Хамер, Т. Хейдж.

Ретроспективний аналіз джерельної наукової бази виявив, що у радянській історіографії проблеми розвитку АН не вивчалися.

Слід зазначити, що у 1990 − 2000-х рр. зростає кількість наукових праць методичного-дидактичного напряму з вивчення АН у вищих закладах освіти. З'являються дисертаційні дослідження М. Аріян, Г. Бурденюк, Т. Тамбовкіної [102] й ін., які сприяли подальшим науковим пошукам у галузі АН.

У дисертації «Формування автономності студента лінгвістичного вишу на основі міждисциплінарної взаємодії навчальних курсів: Англійська і латинська мови» (2002) О. Цивкунова [115] обґрунтувала можливість міждисциплінарної взаємодії

навчальних курсів як основи вироблення у студента автономності. За аналізом складових компонентів АН авторка визначила параметри, які характеризують автономного студента, а також розкрила специфіку взаємовідносин студентів і викладачів на засадах принципу партнерства, заснованому на взаємній діяльності й співробітництві. Так само внеском у науку стало дисертаційне дослідження Г. Ткачової «Технологічне забезпечення автономності навчальної діяльності у професійній підготовці викладача-лінгвіста» (2005) [104].

На переконання багатьох дослідників вивчення ІМ має індивідуальний характер. Тим-то Т. Тернових у своєму науковому дослідженні «Методика формування стратегій автономної навчальної діяльності у студентів першокурсників при роботі з іншомовним текстом: мовний факультет, німецька мова» (2007) [103], розглянула поетапне й усвідомлене оволодіння студентами вміннями автономної навчальної діяльності. Авторка виділила основні принципи теорії автономної навчальної діяльності, здійснила психолого-педагогічне обґрунтування її запровадження в навчальний процес. Принципом автономної навчальної діяльності визначено формулу «навчитися вчитись». Досягнення мети навчання передбачає застосовування певних стратегій − і про це необхідно розповідати студентам, переконана дослідниця [103, с. 14, 23].

Комп'ютеризація сфери освіти у 1990 − 2000-х рр. зумовила збільшення кількості наукових робіт, у яких обґрунтовувалася доцільність застосування Інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Наприклад, у дисертації Д. Клімєнтьєва «Методичні основи автономного комп'ютерного навчання дорослих читання англійською мовою: початковий етап» (1999) [35], здійснено методичний аналіз курсів і програм для автономного комп'ютерного вивчення ІМ, закладено методичні основи автономного комп'ютерного навчання, зроблено висновки про можливість результативного провадження занять у формі такого навчання.

Слід відмітити, що цій тематиці присвячено дисертаційне дослідження Д. Гаднера «Оцінювання впливу інтерактивного відео на студента: сприйняття студентів, що навчаються у системі самодоступного навчання мультимедійних фільмів» (2002) [176], дослідження Чі-Йен Чіу «Ролі вчителя та студентів, що

навчаються у системі автономного навчання іноземних мов: вивчення комп'ютерного курсу з письма англійської мови» (2005) [151], Є. Насонової «Навчання професійно орієнтованого діалогічного спілкування студентів в умовах навчальної автономії засобами Інтернет-чату: немовний виш, англійська мова» (2008) [62], О. Чувіліної «Методика навчання студентів немовного вишу самостійній роботі з матеріалами ЗМІ при використанні Інтернет-технологій: англійська мова» (2009) [116] й ін..

У дисертації «Сприяння автономії за міжкультурного вивчення іноземних мов: історія навчання іншомовних студентів, що вивчають англійську мову у вищих закладах освіти Ірландії» (2012) А. Садхершан [274] дослідила проблему сприяння АН іншомовних студентів, які опанувують англійську мову в університетах. Авторка з'ясувала, яким чином таке навчання може застосовуватись у студентських групах для міжкультурного розвитку та досягнення максимального результату при вивченні ІМ за рубежем. У своєму дослідженні вчений розглянула основні аспекти концепції АН, наголосила на важливості обговорення проблеми міжкультурної самооцінки та дослідила засоби впровадження концепції «навчання соціальної справедливості» у конкретний навчальний процес вивчення ІМ, визначила критерії для розробки навчального курсу сприяння автономії у вивченні ІМ у міжкультурному середовищі. Крім того, в дисертації розглядаються відповідні методи, прийоми і підходи, що використовуються у роботі викладача для посилення розвитку автономії за міжкультурного вивчення ІМ. Серед них − застосування Європейського мовного портфеля, рефлексії, взаємонавчання (collaborative learning), критичних педагогічних підходів тощо.

Дослідження науково-методичної літератури дає змогу стверджувати, що концепція АНІМ, яка успішно розвивається в освітній галузі Західної і Північної Європи, зокрема у Великій Британії, і навіть вважається «…словом яке прогуділо всі вуха у 90-ті…» [133, с. 3], залишається поза увагою українських дослідників. Ситуацію, що склалася, можна пояснити співвіднесенням феномена АН з такими поняттями, як «самостійна робота», «самостійність», «самостійне навчання», «проектне навчання» тощо. У науковій літературі вони часто використовуються як

синоніми. Серед інших причин − інтерпретація АН у контексті деяких педагогічних і психологічних понять. Прогалини у наукових дослідженнях заповнила дисертаційна робота Ю. Петровської «Методика організації автономного навчання англійської мови студентів технічних спеціальностей» (2012) [68].

На основі аналізу джерельної бази виокремлюємо групу монографій. Зокрема, працю Ф. Бенсона і В. Лора «Дослідження доцільності автономного навчання іноземних мов» (1998) [134]. У своєму доробку автори діляться досвідом упровадження в навчальний процес програми незалежного навчання (independent learning program), з'ясовують концепцію цього навчання, розкривають зміст поняття автономії та інтерпретують поняття «самокерування» і «внутрішня мова» з погляду психології, зокрема відповідно до наукової позиції Л. Виготського.

У 1999 р. побачила світ колективна монографія «Покращення якості навчання через розвиток автономного навчання серед студентів, які вивчають іноземні мови» (Салфордський університет, Манчестер) [129] за редакцією І. Беілі, Р. Едвардс, С. Фленеган. Автори наукової праці представили результати впровадження проекту вивчення потенціалу запровадження мультимедійних технологій за допомогою АНІМ. У цьому дослідженні взяли участь 172 студенти, які протягом року виконували інструкції до АН.

Визнаємо за потрібне вирізнити монографію Г. Пригіна «Психологія самостійності» (2009) [74]. Щоб засягти вглиб досліджуваного питання, автор розглядає концептуальні основи суб'єктної регуляції діяльності та її феномена «автономність-залежність» у структурі самосвідомості особистості, вивчає особливості здійснення цієї регуляції у пізнавальних процесах, міжособистісних взаєминах і навчальній діяльності. На думку дослідника, феномен «автономність − залежність» так само регуляторний, як і особистісний [74, с. 357]. Значна увага в праці приділяється поняттю «автономність», що ґрунтується на симптомокомплексі особистих якостей − «ефективній самостійності». Автономність, переконаний науковець, має подвійну природу: її можна розглядати як тип здійснення діяльності та як тип регуляції [74, с. 356]. У дослідженні з'ясовується, що автономність безпосередньо пов'язана не тільки з академічною

успішністю, й з процесами педагогічного спілкування [74, с. 361]. Г. Пригін також виявив, що «автономні» суб'єкти мають вищий рівень вибірковості й довільності уваги, показують добрі результати опосередкованого запам'ятовування та відзначаються кращою лабільністю мислення.

Психолого-дидактичні засади самокерованого/автономного навчання розкрито у колективній монографії «Персоніфікація вищої професійно-педагогічної освіти: на шляху до самокерованого навчання» (2010) [27] за редакцією М. Єсаулової. Автори досліджують нові підходи до організації освітнього процесу, виходячи з соціокультурної та психологічної зумовленості педагогічних методів і стратегій вищої освіти [27, с. 4].

У монографії «Автономна навчальна діяльність в іншомовній освіті: теорія і практика» (2011) [1] (автори − М. Бекк, Н. Брим, В. Вартанова, Н. Мілютинська, А. Міфтахутдинова) з позицій ідей гуманізму, компетентнісного, особистісно орієнтованого й рефлексивного підходів і теорії контекстного навчання з'ясовується сутність автономної навчальної діяльності. Дослідники виявили і змістовно конкретизували компетенції автономної навчальної діяльності студентів при вивченні ІМ, вказали на потребу реалізації основних положень, принципів, методів і технологій цієї діяльності.

При з'ясуванні історичного, соціально-політичного й освітнього аспектів проблеми АНІМ на допомогу нам стали монографії О. Ворожейкіна, А. Гофрон [16], О. Матвієнко [56], Н. Мукан, О. Федорова, а також Х. Відоусан і А. Ховатт «Історія викладання англійської мови» (2004) [194], Р. Олдрідж «Освіта і політика у Англії в 20-му сторіччі», А. Ліма «Чому навчальна автономія? Чому − ні? Тематичне дослідження найкращих можливостей вивчення англійської для студента і викладача» (2007) [210].

Доходимо висновку, що висвітленню проблеми АНІМ і його розвитку у Великій Британії присвячено значну кількість наукових праць. За аналізом історіографічних і наукових джерел виділяємо групи матеріалів, що стосуються теми нашого дослідження, а саме: дисертаційні дослідження; монографії; статті

періодичних видань; збірники наукових праць; методичні посібники та підручники; документи міжнародних організацій; архівні матеріали; Інтернет-джерела.

Акцентуємо на важливості наукових праць названих вище дослідників. Усебічно розглянувши їхній доробок, ми за допомогою ретроспективного, хронологічного методів виконали історично-педагогічний аналіз організаційно-педагогічних передумов становлення і розвитку АН у вищих закладах освіти Великої Британії (друга половина XX − початок XXI ст.).

Отже, за історіографічного і синхронно-історичного аналізу проблеми дослідження ми виявили, що дотепер не проводилося системного історико-педагогічного вивчення розвитку АНІМ у вищих закладах освіти Великої Британії у розглядуваний період − другій половині XX − початку XXI ст.. Треба зазначити, що у сучасній вітчизняній філософській, педагогічній, психологічній літературі феномен АН досліджується фрагментарно. Крім того, на основі системно-порівняльного аналізу з'ясували, що більшість досліджень концепції АНІМ здійснювалось у методико-дидактичному напрямі.

1.2. Основні поняття наукового дослідження

До завдань вищої освіти належить підготовка висококваліфікованого спеціаліста, здатного отримувати, аналізувати і використовувати іншомовну інформацію у своїй професійній діяльності та протягом усього життя − «навчитися вчитись». Так, У. Літтлвуд зазначає, що головна мета освіти − допомогти людині автономно мислити, діяти і навчатись у відповідній сфері діяльності та бути здатним використовувати ІМ у життєвих ситуаціях, що передбачає сформованість у неї генералізованої автономності [219, с. 437].

Освіта, як стверджує В. Ягупов, – це і процес, і результат засвоєння учнями певних систематизованих знань, умінь і навичок, формування наукового світогляду, моральних й інших якостей, розвиток творчих сил і здібностей [120, с. 217]. З погляду, Н. Коряковцевої, освіта, зокрема продуктивна, передбачає розвиток і реалізацію пізнавальних і творчих здібностей та потенціалу особистості. На відміну

від інформаційно-репродуктивної освіти − передачі учневі готових знань і культурно-історичного досвіду, продуктивна освіта будується в напрямі від постановки проблеми до її розв'язання через звернення до джерел теоретичних знань, нагромадження особистого досвіду завдяки використанню цих знань, а отже − до створення особистого освітнього продукту [39, с. 7].

Дослідження науковців дають нам навід до розгляду категорії «освіта» як неперервного процесу в житті людини, що є інтегральною складовою її професійної і суспільної діяльності, до головних завдань якої належить розвиток автономності особистості.

Дефініцією понятійного апарату нашого дослідження є номенклатурне слово «навчання». У Великому енциклопедичному словнику це поняття визначається як основний засіб діставання освіти, процес оволодіння знаннями, вміннями і навичками під керівництвом викладача (1991) [73, с. 653].

Згідно з думкою Д. Кольба, «…навчання − це процес, завдяки якому знання створюється через трансформацію досвіду. Результати знань визначаються через комбінацію їх засвоєння і трансформацію» [207, с. 1]. На його думку пристає Н. Клюєва, яка вважає, що навчання є формою організації процесу передавання знань, соціальною системою засвоєння новим поколінням суспільного досвіду [36, с. 323]. Наша дослідницька позиція суголосна поглядам учених Д. Джонессен і С. Ленд, які наголошують, що «навчання − не просто процес передавання знань. Це наполеглива, активна, свідома, конструктивна практика, яка поєднує в собі відповідні намір – дію − рефлексивну діяльність. Навчання розуміється як активний процес» [200, с. IX].

За особистісно орієнтованого підходу до навчання студентів, гуманізація і демократизація суспільства передбачають моральне (терпимість, чуйність, людяність, шляхетність, повага тощо) ставлення до індивіда, який своєю чергою має володіти підвищеним рівнем ініціативності, активності й здатності до самоуправління. Останнім часом помітна тенденція вважати, що такому індивідові притаманна важлива якість − автономність. Діяльність такого індивіда визначається поняттям «автономія». Дослідження компонентів, дистинктивних

ознак, контекстів поняття «автономія» і близької до нього наукової лексики дало нам змогу визначити їх педагогічний статус, суб'єктний зміст і призначення та ввести поняття «автономне навчання» до категоріальної педагогічної системи.

З'ясуємо змістове наповнення поняття «автономія» та похідні від нього поняття «автономність»/ «автономне навчання»/ «навчальна автономія», виходячи з їх трактування українськими та зарубіжними науковцями.

Феномен «автономія» (грець. autonomia: autos αυτός сам, і nomos νόμος закон) у філософській енциклопедії розглядається як «…свобода, яка виражається у самодетермінації та незалежності від будь-яких зовнішніх упливів» [28, с. 31]. Автономність − це «…характеристика високоорганізованих, передусім живих і соціальних систем, котра свідчить, що поведінка і функціонування таких систем визначається їх внутрішніми основами і не залежить від дії зовнішнього середовища» [100, с. 47]. У Стенфордській філософській енциклопедії (2002) завважується, що бути автономним − це ухвалювати закони для себе; звідси постулюється, що автономним агентам властива самокерованість [284].

У Великій психологічній енциклопедії (2007) поняття «автономія» трактується як стадія морального розвитку, що виявляється у здатності особистості самостійно розробляти чи вибирати моральні правила для власного життя і поведінки [26, с. 17].

З погляду авторів педагогічного енциклопедичного словника поняття «автономія» − це індивідуальна позиція людини, її незалежність у виборі мотивів, цілей, стилю поведінки. Тож потреба в автономії є невід'ємною складовою процесу становлення особистості [7, с. 10].

Своєю чергою «Новий словник методичних термінів і понять (теорія і практика викладання мов)» (2009), описує поняття «автономія того, хто вивчає ІМ» як положення, згідно з яким мова має вивчатися через завважування індивідуальних потреб й інтересів того, хто навчається, та принципу індивідуалізації. Автономія − це можливість самостійного (позааудиторного) вивчення мови, вибір особистих прийомів і стратегій [2, с. 9].

Отже, словниковий аналіз феномена «автономія» дає змогу визначити, що функціонування автономної системи не залежить від зовнішнього впливу − вона діє незалежно, самостійно. До речі мовити, автономність людини пов'язана з проблемою незалежності – залежності (гетерономії) у певному соціокультурному середовищі, що є відмітною ознакою її суб'єктивної свободи або несвободи.

Учений-психолог Д. Леонтьєв вирізняє чотири аспекти поняття «автономія»: відокремлення людини, риса особистості, базова потреба на всіх стадіях розвитку, життєва система цінностей [47, с. 70]. Водночас М. Яцюк уважає, що істотною ознакою автономії є здатність суб'єкта до довільної самоорганізації, самостійного визначення і реалізації свідомих виборів з огляду на суб'єктивні й об'єктивні чинники [121].

Дослідник Г. Пригін аналізує поняття «автономність». Він визначає її як континуальну якість, що змінюється від максимального до мінімального значення [74, с. 91]. На його думку, особи зі сформованим симптомокомплексом якостей особистості, що спираються на особистісні знання, судження, якості тощо характеризуються як «автономні» суб'єкти. Відповідно суб'єкти з недостатнім рівнем сформованості цього симптомокомплексу визначаються як «залежні» від своєї діяльності [74, с. 89].

Отже, автономність дає особистості змогу діяти незалежно від зовнішніх і внутрішніх обставин і згідно з особистими поглядами, а автономія − це потреба у виявлені цієї якості особистості, визначальною особливістю якої є прагнення до самоактуалізації і самовизначення. Відтак, автономність як психологічна якість є необхідною умовою розвитку навчальної автономії студента. Зокрема, ряд учених (А. Конишева, Н. Коряковцева, І. Хмелідзе й ін.) визначають автономність як психолого-педагогічну метакогнітивну особистісну якість (характеристика особистості), а автономію як потребу людини у виявлені цієї якості (діяльнісна характеристика) та як специфічну форму навчального процесу.

Разом із тим, виявлено, що в англомовній науковій літературі ці поняття визначаються однією категорією − «autonomy». Водночас у ході дослідження встановлено, що в українських психолого-педагогічних джерелах терміни

«автономія» і «автономність» часто вживаються як синоніми. Наша дослідницька позиція суголосна цій позиції. Варто наголосити, що розвиток автономії в освіті пов'язаний із формуванням і розвитком пізнавальної активності, відповідальності, рефлексії та самоконтролю. Водночас Д. Боуд зазначає, що автономія у контексті вищої освіти Великої Британії асоціюється з свободою, можливістю вибору й ідеєю, що студенти мають брати на себе відповідальність за навчання [144].

У 1920-х рр. поняття «автономія» («autogestion») першим використав С. Френе. Науковець стверджував, що автономія є однією з головних освітніх цілей та охоплює такі вміння, як саморегуляція особистої діяльності, відповідальність за свої дії і самооцінку [111, с. 4 − 9]. Думки С. Френе можна вважати підґрунтям сучасної ідеї АН.

Офіційно визначив роль автономії у процесі вивчення ІМ Х. Холек (1979) [95, с. 265]. Учений вбачав у навчальній автономії здатність відповідати за свою навчальну діяльність, що охоплює такі компоненти, як «…визначення цілей, змісту і послідовності навчання, вибір його методів і прийомів, організація процесу оволодіння знаннями із завважуванням часу, місця і темпу, а також оцінювання отриманих результатів і всього навчання» [188, с. 77].

Для предметного поля нашого дослідження цінною є думка Л. Дікінсон. Так, за вченим, головними складовими автономії є відповідальність студента за вивчення нового матеріалу та встановлення сфери відповідальності в навчальному процесі. Автор визначає навчальну автономію як ситуації, в яких студент відповідає за прийняття і реалізацію своїх рішень щодо подальшого навчання [163, с. 70].

Деякі вчені розглядають автономію у широкому і вузькому значеннях. Наприклад, у першому випадку В. Тонсхофф розуміє поняття автономія як індивідуальний, самостійний процес навчання поза офіційним навчальним процесом; у другому − як дійове керування студентом своїм навчанням під особистою відповідальністю за його провадження в навчальному процесі, що сприяє розвиткові навичок самоконтролю [285, с. 240].

Додаткові аргументи на користь навчальної автономії наводить Д. Літтл. На його думку, вона є загальним потенціалом людини, який не залежить від викладання і навколишнього середовища та не обмежується віком, а отже, є вродженою здатністю індивіда чинити самостійно. Однак Д. Літтл допускав, що автономія може розвиватися через навчання студента взаємодії і співробітництва з викладачем, студентами своєї групи чи використання комп'ютера [211, с. 5]. Наукова позиція вченого суголосна позиції Б. Сінклар, яка наголошувала на соціокультурній складовій цього поняття, зокрема: «…автономія має як соціальний, так і індивідуальний аспект»; «…наша незалежність завжди буде зрівноважуватись із залежністю; наша неодмінна умова − це взаємодія» [264, с.11].

Варто підкреслити, що багато вчених наголошують на необхідності взаємозв'язку студента й інших суб'єктів навчального процесу. Так, група вчених (Л. Дем, Р. Еріксон, Д. Літтл, Дж. Міліандер, Т. Треббі) визначає навчальну автономію, як готовність брати відповідальність за своє навчання з метою задоволення особистих потреб і досягнення цілей навчання. Це передбачає сформованість здатності і готовності студента діяти самостійно і в співпраці з іншими як соціально відповідальної людини [157, с. 55]. Таке трактування досліджуваного феномена (відоме як бергенське) набуло поширення у 1990-х роках.

Зосередивши увагу на вивченні ІМ, Д. Літтл описав педагогіку автономно-орієнтованого вивчення ІМ у межах трьох принципів: залучення студента до навчання, його рефлексія та правильний вибір предмета вивчення [214, с. 22 − 23]. Крім того, вчений охарактеризував навчальну автономію як «…здатність до незалежних самостійних дій, критичної рефлексії, прийняття рішень» [211, с. 172]. Саме ця здатність студента сприяє тому, що в нього виробляється особисте ставлення до процесу і змісту навчальної діяльності.

Вагомим для нашої розвідки є визначення Ф. Бенсоном трьох рівнів навчальної автономії − технологічного, психологічного і політичного, що відповідає основним західним теоріям підходу до знань і навчання у гуманітарних і соціальних науках (позитивізм, конструктивізм і критична теорія) [133].

На технологічному рівні навчальна автономія розглядається як самостійне вивчення ІМ, що не залежить від зовнішніх чинників і здійснюється поза межами навчального закладу. Студент організує своє навчання без безпосередньої участі викладача. Тим то головною метою університетів формування навчальних стратегій, технологій, умінь і навичок студента, завдяки яким здійснюється АН. Ця версія пов'язана з позитивізмом, зокрема з ідеєю як «навчитися вчитись».

Психологічний рівень відображає внутрішню здатність студента керувати своїм навчання, регулювати його процес та бути за нього відповідальним. Студент, який почувається відповідальним за своє навчання, самостійно його конструює, тобто тут має чинність конструктивістській напрям.

Політична складова навчальної автономії, за Ф. Бенсоном, визначається як здатність студента самому контролювати й управляти всіма ланками і змістом навчальної діяльності. Автор наголошує на важливості політичного рівня навчальної автономії у противагу «психологізації і технологізації», оскільки вивчення англійської мови є вимогою сучасного суспільства [133]. Така версія навчальної автономії пов'язана з ідеями критичної педагогіки, яку презентував П. Фрейре.

Упровадження автономії у навчання приводить до зміни технологічного, психологічного і політичного рівнів, що своєю чергою залежить від ступеня важливості кожного з них для студента та їх внутрішніх взаємозв'язків. З погляду Ф. Бенсона, студент може потрапляти під уплив того чи того рівня чи всіх разом. На цю думку пристає А. Пеннікук. Культурній і соціальній складовій, уважає дослідник, приділяється мало уваги, адже «…стати автором свого світу та автономним суб'єктом пізнання – це не тільки питання як навчити вчитись, а й питання як боротися за культурні альтернативи» [247, с. 45]. Крім того, А. Пеннікук наголошує, що здатність бути відповідальним за самостійне навчання формується завдяки психологічному компонентові, тож автономність набувається в процесі внутрішніх змін студента.

Відповідно до названих рівнів А. Холлідей означив соціальну складову навчальної автономії як «соціальний феномен», який безпосередньо стосується потреб усіх людей, а не окремої культури (наприклад, західної) [191, с. 118].

Залежно від сформованості кожного компонента навчальної автономії (Ж. Анікіна, Л. Дікінсон, Н. Коряковцева, Б. Сінклар й ін.) виділяють два її рівні: обмежена автономія / напівавтономія (Semi-autonomy) і цілковита (повна) (Full-autonomy). Під цілковитою (повною) автономією розуміють навчальну ситуацію, за якої викладач зовсім не втручається у навчальний процес студента, тож студент незалежний у виборі методів і матеріалів навчання. Зокрема, Ю. Петровська розглядає процес організації АНІМ, як повну автономію (без безпосереднього керівництва викладача). Вчений дійшла висновку, що в умовах українських університетів доволі складно впровадити цю модель, оскільки студенти впродовж свого навчання залежні «…від вимог як внутрішніх, університетських, так і зовнішніх освітніх стандартів, які мають бути реалізовані у змісті навчальної програми» [68, с. 84]. Під обмеженою автономією чи напів-автономією Л. Дікінсон розуміє стадію навчання, на якій формується готовність студентів до повної автономії в навчанні [163, с. 11].

Два типи автономії вирізняє У. Літтлвуд. Перший, проактивний тип, відповідає загальноприйнятому поняттю автономії − особистої відповідальності за своє навчання. Другий, реактивний тип, є реальним у ситуації, коли студент не керує своїм навчанням із власної ініціативи, хоча автономно організує процес навчання для досягнення поставленої ним навчальної мети [220, с. 75]. Останній тип автономії близький за змістом до самостійної роботи, узвичаєній в українській освіті. На особливу увагу заслуговує його підхід до визначення категорії «навчальна автономія». Необхідними складовими цього поняття, за У. Літтлвудом, є бажання і здатність студента діяти самостійно, що зумовлено рівнями сформованості в нього мотивації, знань і вмінь [218, с. 82]. Автор досліджує автономію студента в аспекті трьох складових: суб’єкта пізнання, суб’єкта комунікації та особистості. В. Літтлвуд розробив структуру навчальної автономії з

метою її розвитку (див. рис. 3.1) [219, с. 432], де наголосив на різному рівні автономії студента щодо кожної складової розглядуваної категорії.

Констатуємо, що суб'єктивні характеристики студента, зокрема бажання і здатність самостійно навчатися, дослідники В. Берг і Дж. Трім також ставлять на перше місце.

Розробленню ширшої та до міри реалістичної концепції АНІМ присвячено науковий пошук Б. Сінклар. Науковець запропонувала такі аспекти навчальної автономії:

1. Навчальна автономія − конструкт здатності.
2. Навчальна автономія охоплює готовність студента взяти відповідальність за своє навчання.
3. Здатність і готовність студента відповідати за своє навчання можуть бути не вродженими.
4. Повна навчальна автономія – ідеалістична мета.
5. Існують різні рівні навчальної автономії.
6. Рівні навчальної автономії непостійні й змінюються.
7. Навчальна автономія − не лише створення навчальної ситуації в якій студенти будуть незалежними.
8. Розвиток навчальної автономії потребує розуміння студентом процесу навчання − усвідомленої рефлексії і прийняття рішень.
9. Сприяння навчальній автономії забезпечується навчальними стратегіями.
10. Навчальна автономія може відбуватись як в аудиторії, так і поза нею.
11. Навчальна автономія має як соціальний, так й індивідуальний напрям реалізації.
12. Сприяння навчальній автономії передбачає політичну і психологічну спрямованість.
13. Навчальна автономія інтерпретується неоднаково в різних культурах.

Для обґрунтування концепції АНІМ до диспозиції Б. Сінклар стояло розуміння цього феномена Ф. Бенсоном та А. Холлідеєм. Утім, є підстава вважати,

що Б. Синклар, на відміну від названих дослідників, з'ясовує навчальну автономію з ширшої перспективи [264].

На думку Е. Літтлджона, автономність студента визначає його ставлення до навчання, викладання і самого себе. Від студентів, уважає дослідник, потрібно вимагати не просто відповідей, а застосовувати всі засоби для розвитку їхньої ініціативи і творчості [217, с. 177 − 194]. У наслідку гуманізуються взаємини між суб'єктами навчального процесу, що позитивно впливає на збільшення свободи вибору, задоволення пізнавальних потреб і реалізацією можливостей студентів у справі вивчення ІМ.

За повноцінного використання в освіті потенціалу автономії знижується залежність індивіда від пасивних форм пізнання світу та виявляється його внутрішня незалежність від непостійного або короткочасного впливу на нього викладача − цілком підставно зауважує С. Боднар. На практиці це виражається «…у здатності студента приймати самостійні рішення та діяти у відповідності до вимог навчальної програми» [9].

Слід відзначити, що науковці часто використовують термін «навчальна автономія». Так, І. Лукша під категорією «навчальна автономія» розуміє усвідомлення відповідальності студента за процес і результат своєї навчальної діяльності. Автор прирівнює навчальну автономію до вміння вчитись [51, с. 76]. А. Хуторський розглядає дефініції «автономія, того хто вивчає ІМ» та «автономне вивчення ІМ» у значенні особистого розвитку студента. Автор уважає, що ці поняття можна співвіднести зі здатністю вибудовувати індивідуальну освітню траєкторію, яка визначається як послідовний самостійний рух студента у відповідності до головних етапів продуктивної освітньої діяльності від діагностики − визначення задач до рефлексивної самооцінки [113, с. 101].

Істотні ознаки поняття «навчальна автономія» подано в табл. 1.1:

Таблиця 1.1

Змістовні характеристики феномену «навчальна автономія»

Автор	Головна ідея категорії «автономія»	Рік розробки

Г. Холек	здатність взяти на себе відповідальність за власну навчальну діяльність, включаючи всі її компоненти	1979/1981
У. Літтлвуд	бажання і здатність студента діяти самостійно, що зумовлено рівнями сформованості в нього мотивації, знань і вмінь	1981
Л. Дікінсон	ситуації, в яких студент повністю несе відповідальність за прийняття та реалізацію рішень, які стосуються його подальшого навчання	1987
Л. Порше	це тривалий процес, який відбувається через усвідомлення своєї здатності до самонавчання	1988
Б. Кенні	спонукання студентів через процес усвідомлення до вміння ставити цілі у навчанні для розуміння, хто вони є, що думають, що б змогли зробити в межах діяльності яку вони ініціювали та визначили для себе	1993
Л. Дем	готовність брати відповідальність за своє навчання з метою задоволення особистих потреб і досягнення цілей навчання	1995
В. Тенсхофф	індивідуальний, самостійний процес навчання поза рамками офіційного навчального процесу, та більш інтенсивне керування процесом власного навчання і відповідальність за нього, що сприяє розвитку навичок самоконтролю	1995
Д. Літтл	здатність до незалежних самостійних дій, критичної рефлексії, прийняття рішень	1996
У. Хойзерманн і Г.-Е. Піфо	будь-який вид навчальної діяльності, що виконується без керівництва викладача	1996
Ф. Бенсон	здатність студента здійснювати контроль та самокерування усіма аспектами навчальної діяльності	1997
А. Пеннікук	здатність стати автором особистого світу навчання	1997

А. Літтлджон	відношення студента до навчання, викладання та самого себе.	1997
Л. Маріані	індивідуальний, постійний та поступовий процес самовдосконалення	1997
Т.Тамбовкина	внутрішня особиста незалежність студента, яка заснована на здатності самостійно керувати процесом засвоєння знань, оволодіння навичками та вміннями	1998
О. Хуторській	послідовний самостійний рух студента, відповідно до головних етапів продуктивної освітньої діяльності, від діагностики, визначення задач до рефлексивної самооцінки	2000
Н.Коряковцева	здатність суб'єкта самостійно реалізувати свою навчальну діяльність, здійснюючи рефлексію та корекцію навчальної діяльності, накопичуючи індивідуальний досвід: незалежно приймати кваліфіковані рішення, відносно особистого навчання за певної незалежності від викладача	2001
І. Лукша	усвідомлення відповідальності студента за процес та результат своєї навчальної діяльності [51, с. 8]	2008
С. Боднар	зменшення залежності індивіда від пасивних форм пізнання світу та виявлення внутрішньої незалежності особистості від непостійного або короткочасного впливу з боку викладача	2012
М. Келлі	саморегулювання студентами свого навчання шляхом залучення таких видів діяльності, як вибір навчальних матеріалів, планування навчальних завдань, постановка та оцінювання цілей і рефлексії навчання [202, с. 24]	2014

Отже, на основі логіко-системного, семантичного, етимологічного аналізу науково-педагогічної і методичної літератури та узагальнення міркувань її авторів з'ясовано, що серед науковців не існує єдиного і повного розуміння поняття «навчальна автономія». Спираючись на наукові факти, ми згрупували погляди

дослідників на сутність цієї дефініції. Першу групу становлять визначення автономії при вивченні ІМ як ступеня відповідальності студента за свою навчальну діяльність (Л. Ван Лієр, Л. Дем, Л. Дікінсон, Д. Літтл, І. Лукша, Є. Насонова, Х. Холек й ін.) [90, с. 190]. На думку науковців, навчальна автономія – це здатність до самокерованого навчання (self-directed learning) чи АН, готовність самостійно приймати рішення, та відповідати за якість цього навчання [89, с. 110].

Друга група науковців визначає її як ступінь свободи студента при вивченні ІМ, що виражається у зміні відносин «студент − викладач» (С. Вортон, Дж. Ейдж, У. Літтлвуд, Е. Літтлджон, Д. Трім).

Більшість учених наголошує на психолого-педагогічній складовій поняття «навчальна автономія» (Г. Афанасьєва, П. Біммель, М. Вендт, Д. Вулфф, Д. Літтл, Ю. Рампільйон, Т. Тамбовкіна, С. Торопчина, Х. Холек й ін.). Деякі з дослідників дискутують на тему, чи це поняття є освітньо-психологічним феноменом із політичною складовою чи політичним з освітньо-психологічною складовою (Ф. Бенсон, П. Воллер). Інша суперечність виникає при визначенні навчальної автономії як здатності до неї студента чи як форми його поведінки, або як особистої відповідальності за своє навчання чи його контролювання тощо.

Загал учених (Л. Дікінсон, Д. Літтл, Т. Тамбовкіна, Х. Холек, А. Хуторський та ін.) схиляються до думки, що поняття *«автономія»* передбачає готовність індивіда до активної саморегуляції, здатність до самооцінювання, та вважають, що однією з головних ознак навчальної автономії є суб'єктність того, хто вивчає ІМ.

Поняття «навчальна автономія» можна співвіднести з поняттям «learner autonomy» і «autonomous learning» (автономне навчання), які поширені в англомовній психолого-педагогічній і методичній літературі та часто вживаються як синоніми. У нашому дослідженні розділяємо ці поняття, оскільки, як було з'ясовано вище, навчання − це процес чи діяльність, а автономність − це навчально-педагогічна чи психолого-педагогічна здатність особистості. Отже, визначаємо англомовне поняття «learner autonomy» (навчальна автономія) як метакогнітивну здатність студента до автономного навчання − «autonomous learning».

Результати логіко-системного і контент-аналізу досліджуваних феноменів, узагальнення наукових положень психолого-педагогічної і методичної літератури й Інтернет джерел, конкретизація базових понять дослідження дали нам змогу визначити, що поняття *«autonomous learning» (автономне навчання*), як педагогічна категорія є процесом, під час якого студент організує та систематизує своє навчальне середовище, завдяки керівним настановам і порадам викладача або самостійно (залежно від рівня розвитку навчальної автономії). Автономне навчання ґрунтується на персональних потребах студента у знаннях, особистій умотивованості, здатності й можливостях ставити мету навчання, визначати його завдання і терміни виконання. Зокрема, студент вибирає навчальний план, методи, стратегії, індивідуальні стилі навчання, засоби і прийоми, що відповідають меті й завданням АН. Потім систематизує навчальний процес таким чином, щоб знання, вміння і навички, набуті за визначений час, стали очікуваним результатом свого навчання. Це свідчить про розвиток навчальної автономії студента та перехід його на наступний рівень (повної автономії) в навчанні [94, с. 22].

У процесі наукового пошуку виявлено, що українські науковці рідко використовують поняття «автономія»/«автономність». Тим-то розуміють автономію як «навчальну самостійність» − здатність студента керувати своїм навчанням або як «навчальну компетенцію» − здатність брати відповідальність за своє навчання тощо. Заразом існує тенденція вважати ці поняття здобутком західної освіти. На нашу думку, це пов’язано з тим, що західну концепцію АН, дослідники часто розглядають як продовження вітчизняної теорії «навчальної самостійності» та ототожнюють поняття «автономне навчання» з близькими за значенням поняттями. Крім того, аналізують це поняття у контексті інших психолого-педагогічних категорій та визначають з позиції його багатофункціональності й не розробленості. Отож уважаємо за можливе виявити особливості досліджуваного феномену, через порівняння його з науковими категоріями, які можна визначити суміжними з поняттями «автономія», «автономне навчання», «навчальна автономія».

Поняття «самостійність» поряд з «автономією» є однією з ключових дефініцій наукової термінології нашого дослідження. Зіставимо ці поняття для їх

рельєфнішого з'ясування**.** В Оксфордському тлумачному словнику поняття «самостійність» трактується як ніким не контрольований і незалежний; *«автономія»* − як право діяти самостійно і незалежно від будь - кого**.** За змістом ці поняття близькі, проте нерівнозначні щодо особистої усвідомленої відповідальності.

Поняття «самостійність» В. Петровський тлумачить з погляду психології. Суть самостійності в тому, вважає вчений, що особистість визначає свої дії, не під упливом індивідів, що поруч, а використовуючи до міри свій досвід і знання, та керуючись власною думкою. Тож, особистість стає самостійною завдяки сформованій здатності до саморегуляції, самоуправління [69, с. 400]. Поняття «автономність» за Г. Пригіним є синонімом поняття «ефективна самостійність» як найважливішої інтегративної якості особистості, що становить високий рівень сформованості системи усвідомленої регуляції [74, с. 26].

Обстоюємо думку загалу вчених (Є. Апанович, І. Бобикіна, Н. Коряковцева, В. Литтлвуд, Є. Насонова, Дж. Трим, О. Цивкунова), що об'єднувальною ідеєю самостійності й автономії є тема незалежності. Утім, як стверджують інші науковці (М. Аріян, Л. Дікінсон, О. Гаврилюк, А. Конишева, В. Моросанова, С. Рєпіна, О. Соловова, Т. Тамбовкіна, І. Хмелідзе, М. Яцюк), поняття «автономія» посідає чільне місце в ієрархії понять, оскільки студент відповідальний за хід свого навчального процесу і його результат. Таким чином, поняття «автономія», відображає вищий рівень особистої відповідальності й свідомого ставлення до навчання. Річ у тім, що самостійність, мотивація до навчання й самоконтроль сповна виявляються в АН. Доходимо висновку, що ці поняття мають спільні характеристики, і в деяких аспектах трактування самостійності можуть вживатися синонімічно. Проте автономія все-таки вирізняється високим рівнем відповідальності, активності, незалежності й свободи діяльності студента.

З огляду на сказане вище, доцільно конкретизувати поняття «самостійна робота», «самостійна навчальна діяльність», «самонавчання», «самостійна пізнавальна діяльність» порівняно з поняттями «автономія», «автономне навчання»/«навчальна автономія».

Попри велику кількість наукових праць, присвячених проблемі розуміння категорії «самостійна робота», науковцям бракує одностайності в її трактуванні. За аналізом цього поняття довідуємося, що його визначення залежить від дидактичної мети навчання, способу пізнавальної діяльності, рівня самостійності студентів тощо. Самостійна робота − це метод навчання (Ю. Бабаньский та ін.), форма навчання (В. Андреєв, В. Бенера, В.Буряк, С. Вітвицька, О. Мороз, В. Сластьонін й ін.), специфічний вид навчальної діяльності (Б. Бім-Бад, І. Зимня, М. Фіцула), засіб навчання (О. Леонтьєв, П. Підкасистий, М. Солдатенко й ін.), основа АН (П. Воллер, М. Греммо, П. Райлі, К. Роджерс, І. Хмелідзе й ін.). Зокрема, Н. Коряковцева розрізняє поняття «самостійна навчальна діяльність» і «самостійна робота». Дослідниця вважає, що самостійна навчальна діяльність − вид пізнавальної діяльності, що регулюється та спрямовується студентом як її суб'єктом задля оволодіння предметними знаннями і вміннями, а самостійна робота − форма, в якій організується і здійснюється навчально-пізнавальна діяльність без безпосереднього керівництва викладача [40, с. 14]. Такої самої думки дотримуються українські вчені В. Буряк, С. Вітвицька, О. Мороз.

Отже, слід розрізняти категорії «робота» і «діяльність». Ми обстоюємо позицію Г. Бурденюк, яка не вважає ці поняття тотожними. Категорія «діяльність» має ширше значення, поєднує в собі творчий аспект, а також охоплює «роботу» як вид діяльності.

Поняття «самостійність» учений В. Бенера розглядає як обов'язкову умову виконання будь-якої діяльності та виділяє «пізнавальну самостійність» − як інтегративну властивість особистості, пов'язану з самореалізацією без примусу. Самостійну роботу студента дослідниця визначає як таку, що властива вищому рівневі розвитку його пізнавальної самостійності. На переконання В. Бенери, самостійність є важливою передумовою здійснення самостійної роботи. Разом із тим поняття «самостійна робота» − це форма діяльності, а «самостійна діяльність» − вид діяльності [6, с. 60]. Також ставимося уважно до наукової позиції І. Бобикіної яка вважає пізнавальну самостійність головною якістю особистості у процесі

формування культури лінгвосамоосвіти, здатністю студента до самоуправління [8, с. 67].

Отже, результати аналізу матеріалів дослідження стають нам за підставу до з'ясування, що автономія є психологічною якістю особистості, найвищим рівнем самостійності й незалежності та ґрунтується на процесах самоконтролю і особистої свідомості. Наразі АН провадиться відповідно чи невідповідно до навчального плану або як доповнення до нього, а також часто без участі викладача. Своєю чергою перебіг цього навчання залежить від ступеня розвитку автономії студента і мети його навчання. Доходимо до поглядів, що самостійна робота студента − це складова навчальної програми, виконанням якої керує викладач. Варто зауважити, що під час АН студент повністю бере на себе відповідальність за результат навчання, поминаючи інструкції викладача. Крім того, вагомою соціальною складовою феномена АН є постійний розвиток особистісних якостей студента, зокрема самостійності, а згодом і автономії. Підкреслимо рацію сказаного такими висновками:

- самостійність − початкова стадія розвитку автономії;
- під час самостійної роботи студент виконує план навчальних дій розроблений викладачем, тоді як АН вирізняється незалежністю;
- навчальний процес організує і контролює викладач, тим часом, як АН передбачає самооцінювання і самоконтроль.

До всього того О. Соловова вбачає головну відмінність між досліджуваними поняттями у тому, що в процесі самостійної роботи студент здебільшого визначає технологію виконання конкретного навчального завдання. Під навчальною автономією розуміє не тільки вибір студентом способів і засобів навчання, а й того, що потрібно вивчати для досягнення поставленої мети [88, с. 144].

За аналізом наукових джерел виявлено, що з феноменом АН нерідко асоціюються поняття «самонавчання» і «самоосвіта».

Так, Т. Тамбовкіна досліджує самонавчання ІМ у межах педагогічної синергетики. Науковець розглядає проблеми самоорганізації як вид самостійної пізнавальної діяльності особистості, мета якої – АНІМ, через створення особистісної

моделі самонавчання та самостійний розвиток компетенції самонавчання. Рівночасно самонавчання пов'язується з когнітивними процесами, де навчання визначається, як активна взаємодія людини з навколишнім середовищем. Здійснюється така взаємодія на когнітивному і метакогнітивному рівнях. Завдяки розвиткові компетенції самонавчання студенти підносяться до метакогнітивного рівня чи до рівня автодидакту, тож досягають успіхів у автономному самонавчанні. Загалом Т. Тамбовкіна виходить із того, що поняття «самонавчання» і «навчальна автономія» є синонімами [101; 102, с. 35]. Зважаємо на думку Є. Насонової, котра визначає самонавчання як свідому і цілеспрямовану діяльність студента з оволодіння знаннями, вміннями і навичками [61, с. 148].

В аргументаціях С. Днєпрова, самонавчання є досконалою формою навчання, його «…цілеспрямованою, систематичною, самостійною та автономною діяльністю суб'єкта процесу самонавчання із засвоєння знань, розвитку уяви, формування понять і категорій, набуття вмінь і навичок». Під цим кутом зору дослідник з'ясовує поняття «самонавчання» як найвищий рівень самостійної діяльності студента [24, с. 148].

За контент-аналізом наукових джерел ми дійшли висновку, що самонавчання − це свідома, цілеспрямована навчально-пізнавальна діяльність, керована студентом без участі викладача. Таким чином, поняття «самонавчання» можна вважати близьким значенням до поняття навчальної автономії, а саме − до ступеня повної автономії у навчанні.

Щоб засягнути вглиб поняття «самоосвіта», розгляньмо його феноменологію. Так, у «Новому словнику методичних термінів і понять (теорія і практика викладання мов)» феномен «самоосвіта» трактується як оволодіння знаннями, вміннями і навичками з ініціативи студента [2, с. 268].

З погляду Н. Кузьминої самоосвіта є складним процесом, що передбачає самоорганізацію і самоконтроль за одночасного усвідомлення особистих чеснот і недоліків, рівнів своєї освіченості й вихованості [42, с. 5]. Самоосвіта, твердить В. Бенера, − це навчання засобами самостійної роботи поза навчальним закладом [6, с. 64].

Віддаємо належне науковій позиції А. Айзенберга, котрий з'ясовує самоосвіту як цілеспрямовану систематичну пізнавальну діяльність, що керується особистістю для піднесення рівня своєї освіти [29, с. 48]. Самоосвіта, переконаний учений, спричинена соціальними умовами, особистими якостями і культурою, професійними навичками і знаннями студента. Тобто йдеться про систематичне покращення персональної самоосвіти й постійний зв'язок її із загальною освітою і вихованням.

Беремо на увагу думку Г. Панкратьєвої, згідно з якою АНІМ тотожне поняттям «самонавчання»/ «самоосвіта». Дослідниця вважає, що АНІМ може використовуватись як модель організації самостійної роботи у процесі традиційного навчання, в умовах дистантного навчання і ЦСН та у перебігу самоосвітньої діяльності [67, с. 2].

З огляду на сказане, поняття «самонавчання» вирізняємо як головну складову самоосвіти, що є однією з форм самостійної пізнавальної діяльності. Правильно організована система цієї діяльності зумовлює самокерованість самоосвітньої діяльності як одного з чинників підвищення ефективності особистої навчальної діяльності. За результатами логіко-системного аналізу психолого-педагогічної літератури є підстави розглядати самоосвіту як засіб задоволення потреб у навчанні, розвитку інтересів, формування переконань студента. До головних ознак самоосвіти залічуємо управління студентом процесом покращення і вдосконалення своєї освіти.

Отже, підсумуємо наукові підходи вчених до тлумачення понять «автономія» і «самоосвіта». За нашим визначенням, ці поняття близькі за змістом. Утім поняття «самоосвіта» має під собою більшою мірою конкретизоване соціальне підґрунтя, поєднує в собі компонент самовиховання та відбувається без участі викладача.

На основі аналізу англомовної джерельної бази завважуємо, що у зарубіжних виданнях відсутнє цілком точне визначення понять, які стосуються самостійного навчання. Приміром, П. Пембертон наголошує на великій кількості понять, які асоціюються з автономією, зокрема: «…різні терміни часто використовуються для вираження одного і того самого поняття» та «…один і той самий термін часто використовується для визначення різних понять» [246, с. 2]. Для розкриття суті

«самостійної навчальної діяльності» та видів навчання, які часто асоціюються з «навчальною автономією»/АН Ф. Бенсон, Л. Дікінсон, Дж. Нордлунд, П. Пембертон й інші зарубіжні науковці вживають спеціальні поняття. Підтверджуємо наші міркування аналітичним розглядом видів навчання, що виражаються відповідними поняттями, зокрема:

1. Самокероване навчання *(self-directed learning*) − навчання, яке самостійно планує студент (Дж. Гроу, Х. Лонг, Д. Море, А. Таф, Р. Хіємстра й ін.). Поняття «автономне навчання» і «самокероване навчання» мають різну історію розвитку, проте більшість учених уживають їх як синоніми. Так, Р. Брокет і Р. Хіємстра вважать самокероване навчання навчальним процесом, що спрямований на виявлення прагнень студентів. Для цього застосовуються навчальні ресурси, запроваджуються різні види навчальної діяльності й визначаються навчальні цілі [147]. Самокероване навчання, за Л. Дікінсон, − це таке ставлення студента до завдань освіти, коли він бере на себе обмежену відповідальність за виконання рішень, які стосуються його навчання [163, с. 11]. Становить інтерес науковий підхід Х. Холека. Вчений розглядає самокероване навчання як процес чи навчальну технологію, що використовуються студентом задля свого навчання. Натомість поняття «learner autonomy» (навчальна автономія), може вживатись у різних значеннях − і стосовно особи, і щодо процесу навчання [188]. За Ф. Бенсоном, студент здійснює самокероване навчання, сам, поминаючи викладача [138, с. 94]. Дослідник зауважує, що відмінність між цими поняттями полягає в тому, що автономія є здатністю, яку студент розвиває до певного рівня, тоді як більш-менш ефективне оволодіння самокерованим навчанням залежить від рівня його вмінь. Установлено, що ряд учених (Л. Ван Лієр, Л. Дікінсон, Х. Холек й ін.) використовують поняття «навчальна автономія» («learner autonomy») як здатність до самокерованого навчання та вживають його замість поняття «автономне навчання» («autonomous learning»). Таким чином, «самокероване навчання» є методом навчання, що регулюється самим студентом як суб’єктом і об’єктом такої навчальної діяльності. Розглянувши інтерпретації поняття «самокероване

навчання», ми дійшли висновку, що воно взаємозамінне з поняттям «автономне навчання».

2. Самостійне навчання *(self study learning*) − навчання, яке впроваджується при вивченні всього курсу або його частини. Викладач зазвичай відповідальний за визначення і складання матеріалів. Оцінювання та курс навчання в основному контролює викладач (Й. Нордлунд).

3. Самодоступне навчання *(self-access learning*) − навчання, яке здійснюється у ЦСН (Х. Рейндерз). Хоча самодоступне навчання часто асоціюється з АН, однак дослідження виявили, що вони не рівноцінні, оскільки самодоступне навчання виступає засобом розвитку АН (Л. Дікінсон, К. Ширін).

4. Самоінструктування *(self-instruction*) − навчання без викладача (Д. Літтл, Х. Рейндерс) чи без його прямого контролю (Л. Дікінсон). Цей вид навчання відповідає рівню повної навчальної автономії.

5. Автодидактичне навчання *(autodidaxy learning*), або автодидактика − за Р. С. Кенді, поняття, яке близьке значенням до самоінструктуванню чи тотожне до самонавчання, а, отже, близьке за значенням до АН.

6. Незалежне навчання *(independent learning*) − навчання, яке не контролюється ззовні та є самостійним щодо інших видів навчання (Дж. Еліот, П. Карр, Й. Нордлунд, Дж. Шелтон й ін.). Водночас це поняття синонімічне до АН.

7. Саморегульоване навчання *(self-regulated learning / self-adjustable training*) − навчання, впорядковуване студентом (Е. Дичі, Б. Зіммерман, Ф. Кенді, Р. Ріан й ін.); процес самоконтролю і самооцінювання навчання та поведінки. Під час саморегульованого навчання увага зосереджується на автономії й контролі навчальної діяльності [262]. За Б. Зіммерманом, у перебігу цього навчання активізується пізнавальна діяльність студента, орієнтована на досягнення навчальних цілей. Водночас студент почувається відповідальним за своє навчання (П. Бенсон, Х. Холек, С. Вайт). Таким чином, саморегульоване навчання близьке значенням до АН.

8. Індивідуальне інструктування *(individualised instruction*) − вид навчання, завдяки якому задовольняються освітні потреби студента. Викладач, який здійснює

інструктаж, готує навчальні матеріали, добирає засоби навчання та оцінює здатність студента застосовувати необхідні навички (Дж. Логан). Індивідуальне інструктування асоціюється з поняттям «індивідуалізація навчання», що поширене у сучасній українській психолого-педагогічній літературі. Таким чином, індивідуалізація навчання − комплекс дій, які планує викладач із метою вирівнювання і підвищення освітнього рівня студента, а отже відповідає напівавтономному рівню.

9. Самоосвіта *(self-education*) − неформальна освіта, за М. Гіббонс і М. Філіпс. Учені наголошують на необхідності розвитку навичок самоосвіти, де викладачі повинні схиляти студентів до відповідальності за самокероване навчання та стимулювати їхню самоосвіту. В зарубіжній літературі поняття самоосвіти використовується не часто і вважається культурною особливістю країн колишнього СРСР [261, с. 12]. Натомість, це поняття вживається як синонім поняття самокероване навчання («self-directed learning»)/ само управління («self-managed learning»), яке не рідко вживаються зарубіжні науковц*і* на означення АН (А. Денован, А. Макаскіл). Це свідчить, що поняття «самоосвіта» й «автономне навчання» близькі за своїм значенням.

10. Гнучке навчання *(flexible learning*) − навчання, у процесі якого викладач чи університетська кафедра впроваджує певні навчальні матеріали чи види діяльності для опанування, а студент сам вибирає, що і коли вивчати автономно.

11. Дистанційне навчання *(distance learning*) − навчання, яке контролює та оцінює викладач. Водночас студент має змогу самостійно вибирати навчальні матеріали. Між викладачем, який виступає у ролі тьютора (Й. Нордлунд) і студентом існують періодичний зв'язок і комунікація. Навчання здійснюється у напівавтономному режимі.

12. Відкрите навчання *(open learning*) − індивідуалізоване навчання у позааудиторний час, яке часто асоціюється з нетрадиційними навчальними програмами. Видом відкритого навчання є дистанційне навчання. Поняття «відкрите навчання» широко вживається у Великій Британії.

13. Взаємонавчання *(negotiated courses* (курси співробітництва)/collaborative learning) − курс для вивчення ІМ у напівавтономному режимі. Відповідальність за зміст і результат цього навчання, навчальні матеріали й оцінювання підсумків роботи студентів розділяються між усіма учасниками навчального процесу. У перебігу взаємонавчання увага скеровується на навчальні потреби студентів, а викладач є організатором і порадником (Й. Нордлунд). Водночас студенти виступають у ролі ініціативних суб'єктів навчання.

14. Навчання у кооперації/співробітництві *(cooperative learning*) − групове навчання, під час якого студенти з різними рівнями опанування мови, працюють у структурованих групах для досягнення загальної навчальної мети. Цей вид навчання студентів вважається взаємозалежним і таким, що сприяє розвиткові АН [297, с. 2].

15. Навчання разом *(learning together*) − спільне навчання студентів, кожен з яких відповідає не тільки за результати свого навчання, а й усієї групи. Завдання виконуються в автономному режимі.

16. Тандем-метод *(tandem language learning*) − вивчення ІМ у парі чи в групі із носіями різних культур. Існують індивідуальна (автономна) і колективна (напівавтономна) форми роботи.

17. Навчальні контракти *(learning contracts*) − навчання здійснюється відповідно до навчального контракту між викладачем і студентом який складається у письмовому вигляді. У контракті описують план і результат навчання. Відповідальність за таке навчання, яке є напівавтономним, розподіляється між викладачем і студентом.

18. Навчання дорослих *(adult learning / adult education*) − процес післядипломного оволодіння знаннями дорослими з метою задоволення особистих потреб, професійних інтересів тощо. У зарубіжній практиці така форма навчання організується за допомогою навчальних контрактів (Learning contracts) через систему АН.

19. Проектне навчання *(learning projects/ project-based learning*) − навчання, альтернативне класичному передаванню знань, умінь тощо. Під час цього навчання студенти вивчають дисципліну через розв'язання навчальних проблем [250].

Водночас навчальна автономія постає як необхідна психологічна якість студента і є засобом навчання.

Отже, названі вище поняття описують різні ступені та способи самостійного навчання студентів. Із досягненням достатнього рівня навчальної автономії студенти виявляють здатність і готовність до такого навчання. За порівняльного аналізу розглянутих понять, висновуємо, що вони є семантично близькі, хоча переважна частина їх не взаємозамінна щодо поняття «автономне навчання»/ АН. Найбільш близькими значенням до АН вважаємо поняття «самонавчання» і «самоосвіта». Утім, останнє ширше за своїми функціями, має виражене соціально-виховне підґрунтя і здійснюється без керівництва викладача. Синонімічними вважаємо англомовні поняття «independent learning» («незалежне навчання») і «self-directed learning» («самокероване навчання»).

Таким чином, на основі аналізу низки психолого-педагогічних, науково-методичних і довідкових джерел з'ясовано, що поняття «автономія» є інтегративним на науковому рівні психології, філософії, педагогіки й інших галузей знань, тож уважається міждисциплінарною категорією. Попри розмаїття інтерпретацій феномена автономії, головною його ознакою є незалежність людини від примусу і здатність до відповідальності, мотивації, самостійного прийняття рішень.

1.3. Теоретико-методологічні засади становлення концепції автономного навчання у вищій школі

Автономність особистості перебуває у взаємній залежності зі свободою її життєдіяльності. Виникнення феномену АН зумовлено закономірним розвитком вищої освіти в напрямі суспільно корисної організації навчання у вищих закладах освіти. Розгляньмо генезис концепції АНІМ.

Ідеалом для демократичного суспільства завжди була суверенність думок та ідей його громадян. Доречно відзначити, що у давні часи поняття «автономія» розвивалося у політичному контексті. Наприклад, у римлян вона означала привілеї

деяких міст встановлювати свої закони, самостійно вибирати міську владу та чеканити монети [28].

Давньогрецькі софісти Гіппій, Горгій, Лікофрон, Продік, Протагор уважали, що утвердження демократії неможливе без незалежного мислення її носія – вільного повноправного населення. Певна річ, антична філософія дала рух ідеї самостійного саморозвитку свободолюбної людини, яка ніким не поневолюється та не піддається утиску.

У судженнях давньогрецького філософа Сократа наголошується на важливості сприяння розвиткові пізнавальної самостійності учнів через керування та організацію такого навчання педагогами. Філософ формував автономні й пізнавальні якості своїх учнів засобами індукції та евристичної бесіди [5, с. 59 − 61]. Сократа вважають першим мислителем, який розвивав ідею «Пізнай себе», що мала на меті самовиховання людини.

В епоху науково-технічного прогресу, постійного оновлення ІКТ, трансформаційних процесів у вищій освіті на допомогу сучасним педагогам приходе давня ідея давньогрецького філософа Платона – «навчитися вчитись», яка є осереддям концептуальної моделі освіти ЮНЕСКО «навчання впродовж усього життя». Зокрема, думка давньогрецького філософа і вченого Аристотеля також оберталася коло неперервного навчання, яке, як уважав філософ, необхідне для повної самореалізації людини, тож не обмежується тільки молодими літами. Освіта, за Аристотелем, − це процес всебічного розвитку людини, що триває протягом усього її життя [70, с. 43].

Саме до речі згадати, що з давніх часів учені розглядали самостійність й автономність учнів як мету виховання та результат позитивного впливу вчителя. За наявними даними, Квінтіліан у своїх трактатах наголошував на головній ролі педагога в процесі самонавчання, спонукав учнів до обміну думками, дискусій, ставлення питань, які виникли під час самостійного оволодіння знаннями [59, с. 55−58].

Середньовічна освітня система, що була заснована на догматичному мисленні, загалом не сприяла розвиткові в учня автономних якостей. Проте ідеї автономії

належно розвивав Чжу Сі − один із найвидатніших китайських філософів неоконфуціанської школи. Мислитель учив своїх вихованців, що людина, яка піддається сумніву, має самостійно розв'язати проблему. Якщо учневі ввійде у звичку бути незалежним від інших, стверджував Чжу Сі, то він досягне успіху в навчанні [249, с. 56].

Прикметно, що у середньовіччя навчання в Оксфордському і Кембриджському університетах вирізнялось автономністю та провадилося під керівництвом викладачів-тьюторів, які достоювали право студентів на самостійну навчальну діяльність. Як інституціоналізована форма викладання тьюторство традиційно існує в сучасних університетах Великої Британії. Саме така форма викладання зумовлює впровадження АН. Залежно від ступеня сформованості автономних якостей і відповідальності студента організується процес оволодіння знаннями, визначаються методи і темпи, добираються його матеріали.

Разом із тим, слід відзначити, що в епоху Відродження постають ідеї всебічного розвитку людини, зокрема її автономних якостей. Так, ідеї автономної людини − свободу від залежності та силу самоорганізації обстоював італійський мислитель Н. Макавеллі [54]. Принципи виховання самостійної, критично мислячої особи розвивали Т. Кампанелло, Т. Мор, Ф. Рабле. З того часу зароджується класична модель університету, яка протегувала інтелектуальності, грамотності, ґрунтовним знанням та ерудиції студентів.

В епоху Відродження започаткуються принципи гуманістичної педагогіки. В. де Фельтре у своїй школі «Дім радості» (1423) трансформував методи навчання з огляду на індивідуальні особливості дітей та з опорою на їхню автономність і активність.

На важливості створення умов дитині самостійно вибирати засоби пізнання дійсності й набуття життєвого досвіду акцентував французький просвітитель М. Монтень. У цьому контексті необхідно відзначити думку італійського вченого Г. Галілея про те, що не можна навчити людину всього, їй можна тільки «допомогти знайти це в собі» [137, с. 26].

У XVII отримали визнання погляди чеського філософа Я.-А. Коменського, які сформувалися на тлі педагогічної думки епохи Ренесансу. Відзначимо, що педагог-гуманіст підтримував ідею постійного самовдосконалення та необхідності навчатися протягом усього життя. Я.-А. Коменський наголошував на тому, що вчитель повинен менше навчати, а учень має більше вчитися. «...Альфою та омегою нашої дидактики, висновував філософ, нехай буде пошук і відкриття способу, за якого б учителі менше навчали, а учні більше б училися» [38, с. 243]. Педагог приділяв увагу методам формування пізнавальної самостійності, критикував освітню систему, оскільки вона була спрямована на те, щоб навчити дивитися чужими очима, мислити чужим розумом [20]. Наразі Я.-А. Коменський акцентував на тому, що «…все повинно виконуватися відповідно до теорії і практики і таким чином, щоб кожен учень все вивчав сам, пройнятий своїми почуттями» [38, с. 384].

З уваги до індивідуальної свободи людини англійський філософ і педагог Д. Ж. Локк розробив рекомендації щодо розвитку навичок самонавчання. Завдання виховання, відзначав просвітитель, не в тому, щоб учень лише засвоїв знання, а в тому, щоб сформувати в нього необхідні навички і звички, які допоможуть йому самостійно оволодіти будь-якою сферою знань у подальшому житті [50, с. 244]. Дж. Локк наголошував на індивідуалізації навчання відповідно віку і здібностей учня і виступав проти шкільної освіти. Ідеї вченого мали помітний уплив на розвиток педагогіки як науки.

Проблему автономії людини обмірковували з етичних позицій англійський філософ, естетик А.-Е. К. Шефтсбері та шотландський філософ Ф. Хатчесон.

Як відомо, французький філософ і педагог Ж.-Ж. Руссо поважав людину не за її знання, а за здатність ними оволодівати. На думку просвітителя, ідеальними умовами для навчання є занурення учня в природні умови, де у нього виникатиме необхідність самостійно засвоювати знання. Людину, яка навчається автономно, педагог уважав такою, що втілює у життя закон, створений нею особисто [231].

Зауважимо, що швейцарський педагог-демократ, реформатор освіти І. Г. Песталоцці, будучи під впливом ідей Ж.-Ж. Русо, обстоював думку, згідно з

якою, людина персонально відповідальна за свій інтелектуальний розвиток і моральність. Основна задача викладача − застосовувати методи і прийоми, які спонукатимуть учнів до самоосвіти. Педагог заснував Бургдорфський та Івердонський інститути, де приділяв увагу саморозвиткові кожного студента.

Важливі питання розвитку в студента інтересу до навчання та наполегливості в оволодінні знаннями, виховання у нього рис активної, самостійної діяльної людини підносили німецькі вчені Й. Ф. Гербарт і Ф. А. В. Дістервег. Так, на переконання філософа Й. Ф. Гербарта, засновника сучасної наукової педагогіки, учням не слід давати «готові» знання, їх потрібно спонукати до навчання. Мають вагу думки педагога-демократа Ф. А. В. Дістервега, який писав: «Розвиток і освіта ні одній людині не можуть бути дані, чи повідомлені. Кожен, хто бажає до них долучитися, повинен досягти цього особистою діяльністю, особистими силами, особистою напругою. …Самодіяльність − засіб і одночасно результат освіти» [23, с. 48]. Зокрема, педагог наголошував, що поганий вчитель подає істину, а добрий учитель − вчить її знаходити. Водночас стверджував, що освіта не може бути ніколи завершеною.

Актуальність автономії як основи людської гідності обґрунтував німецький філософ І. Кант. Свого часу вчений уплинув на розуміння генезису проблеми автономності свідомості, висвітлив проблему моральної автономії та започаткував поняття «персональна автономія». Відзначимо, що філософ аналізував автономію з погляду волі і вважав її фундаментальним розумінням моралі. Не менш важливо, що автономність людини полягає у її здатності керувати своїми вчинками. За І. Кантом, це є необхідною умовою розумних дій людини. Отож людині треба чинити так, щоб її воля була незалежною в усіх своїх проявах. Під цим кутом зору вчений розглядає автономію як закон моралі, основу людської гідності та співвідносить її не з процесом вибору і не з індивідуальним «Я», а з принципами активності, які є автономними [81].

У моральній філософії німецького філософа Й. Г. Фіхте простежуємо погляди на автономію волі, співзвучні ідеям І. Канта. Сутністю морального обов’язку, на думку Й. Г. Фіхте, є свобода і незалежність практичного розуму. Тема автономії

стала для вченого основою його філософії моральної історії духу як історії свободи, що прогресує [81].

Ідеї гуманістичного підходу в освіті розвивав німецький філософ і педагог В. Гумбольдт. Свобода, вважав учений, є головною умовою розвитку людини, і, звісно, індивідові необхідно давати право на вільну освіту [65].

З розвитком капіталістичних відносин у XIX ст. висуваються ідеї вільного виховання і саморозвитку (Ф. Шеллінг й ін.). Зокрема, проблеми соціокультурної автономності свідомості розвивав німецький філософ Г. Гегель. Учений розглядав свідомість як автономну культурно-історичну форму та дотримувався думки, що зміна свідомості відбувається від предмета на власне себе. З Г. Гегелем полемізував К. Маркс. Він розглядав проблему автономності свідомості у діалектико - матеріалістичному аспекті.

Ідеї автономії і свободи особистості розвивав німецький філософ Ф. Ніцше, який досліджував проблему перебороння самого себе − самотрансценденції індивіда, переходу до сфери можливого та протиставляв характеристики «свободи від» і «свободи для».

Доречно зауважити, що проблеми освіти завжди посідали чільне місце у філософії. Погоджуємося на цінностях німецької філософії XIX ст., яка заклала основи гуманістичної освіти і самосвідомості. В наслідку це привело до пошуку нових моделей навчання та підвищення рівня знань.

Англійське суспільство середини XIX ст. віддавало перевагу природничим наукам та спеціалізованому навчанню, тож меншою мірою переймалося ідеями автономії людини. Утім англійський філософ Дж. С. Мілль розвивав концепцію індивідуальної свободи, що у подальшому сприяло визначенню поняття автономії. Погляди вченого вплинули на розвиток концепції АН у XX ст.. До речі ідея суспільства заснована в Дж. Мілля на повазі індивідуальної свободи і принципах свободи людини діяти за власним бажанням, але без наміру нашкодити іншим [224].

Ідеї Дж. С. Мілля розвивав Г. Спенсер. Він став одним із засновників некласичної філософської течії – позитивізму, що стала результатом нових соціально-економічних умов, що склалися у Великій Британії у II пол. XIX ст..

Піднесення промисловості і науки вимагали переосмислення класичних ідеалістичних переконань і вирішення нових завдань які постали перед буржуазним суспільством. Капіталізм потребував відповідного експериментального знання. Індивідуалістичні ідеї позитивізму позначилися на подальшому розвиткові АН у педагогіці.

У праці «До знань через перешкоди» (1840) інший англійський учений Дж. Крейк описав поведінку людей під час самокерованого навчання. Варто відзначити, що автор підтвердив думку про практичну доцільність такого навчання, виділив ефективні методи самоінструктування, виявив потенціал автономного учня, який настановлений, щоб долати бар'єр у перебігу навчання. Вчений дійшов висновку, що успіх чи невдача у процесі навчання здебільшого залежить від особливостей студента, аніж від обставин його навчання [233].

Водночас британський педагог і філософ В. Хосмер у книзі «Самоосвіта» (1847) (Див. додаток А) висвітлив своє бачення самоосвіти та з'ясував відмінність між само зініційованим навчанням (self-initiated learning) та іншими його формами [192].

Англійський педагог-учений С. Смайлз підтримував ідею корисності персонального розвитку та здійснив спробу дослідити у праці «Самопоміч» (1859) (Див. додаток Б) проблему самокерованого навчання [265].

Запровадження альтернативного навчання на противагу традиційному, відмова від авторитарних методів в освіті зумовили новий етап розвитку західноєвропейської гуманістичної педагогіки. Ідея «нового виховання» полягала у пристосуванні навчального процесу до прагнень студента через використання ним особистого досвіду і набутих знань. Викладачеві відводилася роль консультанта і порадника. Одну з таких англійських шкіл першим відкрив у 1889 р., С. Редді в місті Абботсхолме. Відтак відкривались інші навчальні заклади: школа Біделье Дж. Бедлея, школа в Клеісморі, школа імені Короля Альфреда, школа в Хемстеді, Дартінг Холл. Згодом школи «нового виховання» набули поширення у Західній Європі.

Отже, гуманістичні погляди прогресивних британських педагогів і мислителів стали основою і прикладом для наслідування, впливали на розвиток педагогічної думки у всьому світі. Велика Британія однією з перших країн відчула потребу в освіченому, активному, мислячому робітникові, готовому навчатися протягом усього життя. Саме в Англії на початку XIX ст. виникла Белл-Ланкастерська система навчання – передвісник навчання у кооперації (Cooperative learning) та взаємонавчання (Collaborative learning), яка не втратила актуальності у сучасній системі освіти західних країн.

Таким чином, дослідження засвідчують, що концепція персональної автономії стає однією із головних в європейській ліберально-демократичній освіті. Передусім до цього зумовили піднесення науки, розвиток промисловості й ринкових відносин, оскільки постала потреба у формуванні самостійного, мислячого, активного робітника. До інших причин залічуємо посилення класової боротьби, зародження національно-визвольних рухів тощо.

З логіко-системного аналізу історико-педагогічної літератури можна стверджувати, що в XIX ст., здійснювалася підготовча робота до теоретичного осмислення проблеми АН, методичних та психологічних основ.

На початку XX ст., активізуються дослідження усвідомленого саморозвитку в психолого-педагогічному, філософському і соціологічному напрямах, посилюється інтерес до проблем індивідуалізації і самонавчання. Зокрема, поняття автономії розвивалось на засадах неокласичної філософської ідеї експертократії. З поширенням концепції технократії виникла технократична філософія виховання (Е. Трондайк) у вигляді біхевіористичної концепції навчання, предметом дослідження якої стала зовнішня поведінка людини з урахуванням її індивідуальних особливостей. Цей головний напрям у психології позитивно вплинув на розвиток АНІМ.

На початку XX ст. відбувається розділення проблеми волі та свободи. Філософ С. Л. Франк уважав, що особистість виражається через автономність і самовизначення [110]. Р. Мей підкреслював, що свобода не є анархією, тож її

неможливо відокремити від відповідальності [58]. Одним із перших у психології ідею автономії розглядав швейцарський учений К. Г. Юнг.

Ідеї самостійного навчання досліджували і вітчизняні педагоги. Зокрема, К. Д. Ушинський уважав, що школа покликана навчити самостійно оволодівати знаннями. Для цього вона повинна сформувати необхідні психічні функції та вміння [108]. Український педагог Б. Грінченко наголошував, що не варто спиратися лише на школу в збагаченні знаннями − вона має лише забезпечити можливість для подальшого саморозвитку людини.

На переконання П. Ф. Каптерева ідея саморозвитку є фундаментальною, а педагогічний процес повинен бути автономним. Учений наголошував, що розвиток особистості має здійснюватися на ґрунті органічного саморозвитку [31, с. 179]. Автономна освіта, на думку педагога, підтримує індивідуальність учня та не припускає тиск. Таким чином, освіта повинна бути вільною [32, с. 239]. Під свободою педагогічного процесу П. Ф. Каптерев розумів відмову примусовості в освіті. Тож ратував за надання учням права самим вибирати навчальні предмети, що було співзвучно з організацією освіти у передових країнах світу.

Надаємо великої ваги концепції формування особистості репрезентований у науковому доробку американського філософа реформатора педагогіки Дж. Дьюї. Так, у книзі «Школа і суспільство» (1899) і інших творах учений наголошував на безпосередньому зв’язку навчання і виховання з діяльністю і життєвими потребами, необхідності вчитися процесу пізнання впродовж усього життя, а також вести діалог із тим, хто поруч. У публікації «Демократія і освіта» (1916) вчений вказував на потребу створення навчального середовища у формі співробітництва між учнем і вчителем, що сприятиме АН замість простого оволодіння знаннями і вивчення предметів [161].

Викладач не може бути лише транслятором знань, уважав Дж. Дьюї, а має стати посередником, який порушує проблему та допомагає студентам виконувати її критичний самоаналіз. На думку філософа, автономність суб’єкта виховання досягається завдяки «внутрішнім» якостям особистості, тобто вродженим і відповідно незалежним характеристикам індивіда, зокрема й інтересам − осереддю

автономності особи. Ідеї Дж. Дьюї та його послідовників (В. Кілпатрик, Е. Коллінгс, Х. Паркерхерст) лягли в основу методу проектів, який згодом був названий Дальтон-планом. Метою цього методу стало забезпечення індивідуалізованого навчання учнів, розвитку в них навичок співробітництва, відповідальності й самостійності. Отож, одним із визначальних положень методу проектів була автономна навчальна діяльність. З якогось часу Дальтон - план набув поширення в Англії та у всій Європі. Принципи проектного навчання – співробітництво, свобода і самостійність − стали основою прогресивної педагогіки. Отже, науковий внесок Дж. Дьюї великою мірою позначився на розвитку сучасної концепції АНІМ.

За розглядом наукових джерел з'ясовуємо, що ідеї Дж. Дьюї поклали початок продуктивному навчанню, яке засновувалося на теорії прогресивної освіти когнітивного розвитку швейцарського психолога, філософа Ж. Піаже. Відзначимо, що рівень інтелектуального розвитку людини, за Ж. Піаже, залежить від її життєвого досвіду, зокрема складених когнітивних структур мислення. Основою продуктивного навчання є компетентнісне навчання.

Зазначимо, що Ж. Піаже першим запропонував протиставлення понять «автономії − гетерономії» у психології і психоаналізі. Відповідно його теорії, суб'єкт навчання особисто організовує свою активність [229]. Учений розглядав учня як суб'єкта, який діє автономно − самостійно організує свою діяльність з набуття знань. Тобто відповідає за її результат і соціальні взаємодії, оволодіває знаннями з опорою на свій інтелект, що є ефективним чинником у його взаємодії з навколишнім світом [71, с. 60].

У працях «Нова французька школа» (1946), «Педагогічні інваріанти» (1964) та ін. французький педагог С. Френе обстоював необхідність використання «активних методів» навчання і виховання. До їх функцій належало зрушити дитину на самостійну діяльність – аби вона «…експериментувала, досліджувала, вибирала та класифікувала інформаційні матеріали» [111, с. 287 − 288]. Вважається, що С. Френе перший сформулював поняття «автономія» у навчанні, під яким розумів відповідальність, саморегуляцію і самооцінку. Вчений розвивав

думку про спільну відповідальність за результат навчання, самооцінювання та кооперативну організацію навчання.

Таким чином, перша половина XX ст. вирізнялась появою суспільного руху проти традиційної педагогіки, керуванням уваги педагогів на моральне й естетичне виховання особистості, позитивними змінами у взаєминах викладачів і студентів, творенням нових концепцій в освітній системі Великої Британії.

Розвиток теорії і практики вивчення ІМ щільно пов'язаний із загальними науковими тенденціями у галузі педагогіки, психології, філософії, лінгвістики, соціології. Отже, аналіз вітчизняної і англомовної історико-педагогічної, методичної та іншої наукової літератури, а також Інтернет-джерел дав нам змогу встановити, що в античній філософії автономія розглядалася крізь призму свободи та її гармонійної особистості вільного вибору [93, с. 215]. При цьому індивід розвивається завдяки самопізнанню і самовдосконаленню. Із середини XVIII ст. ідея автономії стала однією з головних пріоритетів західноєвропейської ліберальної думки. Історично підґрунтям АН є гуманістичні погляди філософів, педагогів, психологів на систему освіти в центрі якої знаходиться людина зі своїми бажаннями, нахилами, здібностями. На теоретичне осмислення поняття автономії позитивно вплинула філософська проблематика І. Канта. У дослідженнях Ф. А. Дістервега вперше з'ясовується таке освітньо-культурне явище, як навчання протягом усього життя, що стало надалі одним із головних чинників розвитку концепції АНІМ. У першій половині XX ст. наука нагромадила багато ідей щодо автономної організації навчання, які не було до міри теоретизовано. На нашу думку, розвиток концепції АНІМ зумовлений імплементацією на Заході великої кількості різних мотиваційних основ і психологічних теорій.

Висновки до першого розділу

У першому розділі «Автономне навчання іноземних мов у освітньому процесі вищої школи як наукова проблема» здійснено аналіз наукової літератури з проблем теорії і практики автономного навчання у вищих закладах освіти, уточнено й

удосконалено категоріально-понятійний апарат дисертації та обґрунтовано теоретико-методологічні засади АНІМ.

1. Було виявлено, що висвітленню питання автономного навчання у Великій Британії в сучасній світовій науці присвячена чимала кількість праць, але системного історико-педагогічного дослідження розвитку АНІМ у вищих закладах освіти Великої Британії (друга половина XX − початок XXI ст.) не проводилось. Переважна кількість наукових праць щодо досліджуваного феномену, відноситься до методико-дидактичного напрямку.

2. На основі ретроспективного логіко-системного аналізу матеріали з проблеми дослідження узагальнено за такими групами: офіційні документи міжнародних організацій (ООН, ЮНЕСКО, Ради Європи та ін.); архівні матеріали (Національний архів Великої Британії, Британський урядовий архів, архів Британської Ради); монографії (М. Єсаулова, Н. Платоненко, Г. Пригін**,** А. Бейлі (IC Baillie), Ф. Бенсон (P. Benson), А. Ліма (A. Lima), У. Лор (W. Lor) та ін.); статті у періодичних виданнях, збірниках наукових праць (Н. Аокі (N. Aoki), Х. (H.Holec), Д. Літтл (D. Little), Р. Пембертон (R. Pemberton), Х. Рейндерз (H. Reinders), Б. Синклер (B. Sinclair), Р. Смит (R. Smith), П. Воллер (P. Voller) та ін.); методичні посібники і підручники (Н. Коряковцева, А. Венден (A. Wenden), Дж. Рубін (J. Rubin) та ін.); дисертаційні дослідження (Ф. Блін (F. Blin), Чі-Єн Чіу (Chi-Yen Chiu), Д. Гаднер (D. Gardner), Л. Гугліельміно (L. Guglielmino), Л. Мерфі (L. Murphy), А. Садхершан (A. Sudhershan); Інтернет-джерела. Серед досліджень АНІМ у вищих закладах освіти Великої Британії переважають праці методичного спрямування.

3. На основі аналізу зарубіжних і вітчизняних науково-педагогічних джерел уточнено категоріально-понятійний апарат дисертаційного дослідження. Встановлено, що, як правило, виділяють два основні рівні навчальної автономії, залежно від її сформованості у студента: обмежена (напівавтономія) і цілковита (повна) автономія. Під повною автономією розуміють навчальну ситуацію, за якої викладач не втручається у навчальний процес студента, тобто останній незалежний у виборі методів і засобів навчання.

4. Визначено, що категорії «learner autonomy» (навчальна автономія) і «autonomous learning» (автономне навчання), поширені в англомовній психолого-педагогічній і методичній літературі, часто вживаються у синонімічному значенні. Ми розділяємо ці поняття, оскільки, вважаємо, що навчання − це діяльність, а автономія − навчально-педагогічна здатність особистості. Отже, англомовне поняття *«learner autonomy» (навчальна автономія)* визначаємо як метакогнітивну здатність студента до автономного навчання. Конкретизація базових понять дослідження дала нам змогу визначити, що поняття *«автономне навчання» («autonomous learning»)* як педагогічна категорія – це процес, під час якого студент організує та систематизує своє навчальне середовище, завдяки керівним настановам викладача або самостійно (залежно від рівня розвитку навчальної автономії). У цілому ж АН ґрунтується на персональних потребах студента у знаннях, особистій вмотивованості, здатності й спроможності ставити мету навчання, визначати його завдання і терміни виконання. Зокрема, студент вибирає методи, стратегії, індивідуальні стилі й засоби навчання, що відповідають меті й завданням АН. Навчальний процес систематизує таким чином, щоб знання, вміння і навички, набуті за визначений час, стали очікуваним результатом. Це свідчить про розвиток навчальної автономії студента та перехід його на рівень цілковитої (повної) автономії.

5. Виведено співвідношення феномену АН і таких понять, як «самостійна робота», «самоосвіта», «самонавчання» тощо, а також педагогічних категорій, що співвідносяться з АНІМ: «самокероване навчання», «самодоступне навчання», «незалежне навчання». Встановлено, що ці поняття описують різні рівні й напрями самостійного навчання студентів. Більшість названих категорій не тотожні поняттю «автономне навчання». Семантично ж близькими до АН уважаємо дефініції «самонавчання» і «самоосвіта». До синонімічних відносимо й англомовні категорії «independent learning» («незалежне навчання») і «self-directed learning» («самокероване навчання»).

6. Розкрито теоретико-методологічні засади генезису і розвитку АНІМ у вищих освітніх закладах Великої Британії. Встановлено, що витоки концепції АН зумовлені гуманістичними ідеями філософів, педагогів і психологів минулого

(Ф. А. Дістервег, Дж. Дьюї, І. Кант, Дж. Крейк, Дж. С. Мілль, С. Смайлз, Г. Спенсер, С. Френе, В. Хосмер та ін.), які центром системи освіти вважали людину і розвиток її здібностей. Із середини XVIII ст. феномен автономії став пріоритетом західноєвропейської ліберальної думки. У першій половині XX ст. наука збагатилась ідеями автономної організації навчання, але їх не було до кінця теоретизовано. Головними науковими течіями, що позитивно вплинули на розвиток АНІМ у цей період дослідники вважають біхевіоризм, прагматизм, когнітивізм, позитивізм.

Основні наукові положення розділу викладено в опублікованих працях [89; 90; 93-95].

РОЗДІЛ 2
ТЕОРЕТИЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ ТА ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ АВТОНОМНОГО НАВЧАННЯ У ВИЩИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ (1954 – 1989 рр.)

2.1. Обґрунтування загальної теорії автономного навчання іноземних мов (1954 − 1969 рр.)

Мета дослідження полягала в обґрунтуванні процесу розвитку теорії і практики автономного навчання іноземних мов у вищих закладах освіти Великої Британії другої половини XX − початку XXI ст., актуалізації британського досвіду для вищої школи України.

Відповідно до визначеної мети сформульовано завдання дисертаційного дослідження:

- проаналізувати стан розроблення проблеми організації автономного навчання у вищій школі Великої Британії в науковій літературі та розкрити основні поняття дослідження;
- виявити соціально-економічні, суспільно-політичні та освітньо-організаційні передумови становлення автономного навчання іноземних мов у вищих закладах освіти Великої Британії;
- обґрунтувати процес розвитку теорії і практики автономного навчання іноземних мов у вищій школі Великої Британії другої половини XX – початку XXI ст., виявити його основні етапи;
- визначити особливості й тенденції автономного навчання іноземних мов у вищих закладах освіти Великої Британії, відповідно до розробленої періодизації;
- актуалізувати британській досвід АНІМ з метою впровадження у вищій школі України.

У дослідженні було використано наступні методи дослідження: пошуково-бібліографічний (для узагальнення і систематизації джерельної бази дослідження); історико-системний аналіз, хронологічний (з метою обґрунтування процесу та

розроблення авторської періодизації розвитку АНІМ у вищих закладах освіти Великої Британії); ретроспективний (для виявлення передумов становлення і тенденцій розвитку АНІМ); історико-компаративний (з метою визначення особливостей організації АНІМ у Великій Британії та шляхів його імплементації у системі української вищої освіти); моделювально-описовий (для розроблення авторської схеми АНІМ); системно-соціологічний (з метою аналізу й систематизації результатів дослідження); прогностичний (для обґрунтування перспектив розвитку АНІМ у вищій школі України).

Дослідницька робота відбувалася протягом 2012 – 2017 рр. у три етапи: організаційно-підготовчий (2012 – 2014 рр.) – здійснено аналіз стану розроблення проблеми, визначено науковий апарат (мету, завдання, об'єкт, предмет), методи, план проведення наукового дослідження; дослідницько-пошуковий (2014 – 2015 рр.) – на основі історико-педагогічного та порівняльного аналізу нормативної, архівно-документальної бази дослідження обґрунтовано процес розвитку теорії і практики автономного навчання іноземних мов у вищих закладах освіти Великої Британії другої половини XX – початку XXI ст., виявлено його особливості й тенденції; підсумково-моделювальний (2015 – 2017 рр.) – актуалізовано британський досвід АНІМ, розроблено універсальну описову схему його організації у вищій школі України, систематизовано й узагальнено результати дослідження, сформульовано висновки.

Наукова гіпотеза дослідження: результативність процесу інтеграції системи вищої освіти України у європейський і світовий освітній простір зумовлюється: 1) використанням в українських вищих навчальних закладах ефективних міжнародних освітніх систем і технологій, спрямованих на пожиттєву освіту, формування і реалізацію освітньо- і професійно-комунікативної суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладач (консультант, тьютор) – студент (дорослий учень), серед яких пріоритетне місце займає АН; 2) реалізацією ідеї особистісно орієнтованої іншомовної освіти шляхом забезпечення студентоцентрованості, індивідуалізації освітнього процесу в рамках АНІМ; 3) обґрунтуванням доцільності застосування та впровадженням

багаторічного конструктивного досвіду організації АНІМ у вищій школі Великої Британії в практику українських вищих навчальних закладів.

Визначено, що у повоєнні роки Велика Британія втратила світові лідерські позиції у економіці. Це було зумовлено значними втратами і збитками країни під час ІІ Світової війни, розпадом Британської імперії, консерватизмом суспільства, що проявлявся в протиставленні традиційного світосприйняття до нових ідей і стандартів світової економіки. Іншою причиною була сталість освіти цієї країни, що характеризувалась елітарністю, децентралізованістю і зайвою академічністю. Це призвело до нестачі кваліфікованого адміністративного та робочого персоналу, який був здатний швидко адаптуватися до сучасних умов і вміти застосовувати новітні технології, що почали розвиватися дуже стрімкими темпами. Країни, що приймали участь у війні, намагалися якнайшвидше подолати її наслідки, що призвело до зростання машинобудівної та інших високотехнологічних галузей промисловості. Проблема відновлення економіки стала головним чинником, що впливала на замовлення в освіті у 1950-х рр. у Великій Британії [4; 80; 86; 106; 118; 137; 178].

Оскільки питання реорганізації освіти виникли ще у довоєнний період, а шкода заподіяна Великій Британії під час війни вимагала скорішого розгляду проблеми відновлення країни, уряд консерваторів У. Черчілля прискорив розробку закону, що заклав базис усієї системи освіти країни на ІІ пол. ХХ ст. Результатом став Закон (Акт) «Про освіту» прем’єр-міністра Р. Батлера (Акт Батлера), («Education Act») (1944) [122] та Закон «Про освіту» Шотландії («Education (Scotland) Act») (1945) (Див. додаток П) [123]. У наслідку забезпечувалась автономія викладача, створювалися реальні можливості громадянам для соціальної мобільності, а студенти спрямовувалися на «персональне зростання завдяки самостійній діяльності» [140]. Іншим результатом Акту Батлера став розвиток освіти дорослих, який обумовлював формування АНІМ.

Другим документом, що сприяв реформуванню галузі та розвиткові освіти дорослих, став урядовий Звіт Ешбі «Про організацію і фінансування просвіти дорослих у Англії та Уельсі» (1954 р.), що надав «відповідальним органам освіти» належні повноваження з організації навчання [4, с. 8].

Ці державні документи стали вихідним пунктом розвитку британської іншомовної освіти та загалом освіти в країні, що відобразилося на піднесенні особистісно орієнтованих педагогічних теорій і технологій, розвиткові освіти дорослих, що обумовило формування концепції АНІМ. Утілення цих законів у життя суспільства Великої Британії визначаємо як нижню межу нашого дисертаційного дослідження.

У 1960-х рр. в зв'язку зі зниженням промислового виробництва у Великій Британії, послабленням конкуренції з розвиненими країнами та нестачею кваліфікованої робочої сили намітилися тенденції реформування системи вищої освіти країни. Держава все активніше втручалась в освітню галузь, яка на той час уважалася однією з найбільш сталих у світі. У цей час у Британії існувало 23 університети, які не надавали необхідного рівня освіти. У 1961 р. керуючим Урядом консерваторів Х. Макмиллана, з метою оцінювання стану вищої освіти, було засновано Королівську комісію, під головуванням лорда Л. Роббінса. Комісія опублікувала урядову доповідь («Доповідь Роббінса» (1963), де дала характеристику функціонування цієї галузі, видала 178 рекомендацій із поліпшення системи вищої освіти та дійшла висновку щодо невідповідності британської університетської освіти новим реаліям. Критиці була піддана і лекційна система, оскільки у повоєнний час спостерігалося збільшення кількості абітурієнтів, а досвідчених викладачів не вистачало. Результатом діяльності комісії стало заснування низки Нових університетів (new universities) (інститутів, коледжів) із чіткою професійною спрямованістю, що вмотивувало створення так званої бінарної системи вищої освіти Великої Британії (з одного боку − університети, з іншого − політехнічні інститути та ін. навчальні заклади). У доповіді було рекомендовано розробляти альтернативні засоби дістування вищої освіти, зокрема, через заохочення студентів до АН. Також стверджувалися нові вимоги до планування лекцій, введення вивчення ІМ у вищих закладах освіти для студентів немовних спеціальностей, забезпечення доступності навчання для усіх верств населення, що стало першою сходинкою до імплементації освіти дорослих у систему вищої освіти (Див. додаток В) [30, с. 111; 268].

Зокрема О. Кузнєцова дослідила, що у ІІ пол. ХХ ст. в освіті Великої Британії, після введення у дію цих документів, відбулася зміна напрямів іншомовної освіти. У тому числі, пропонувалася ідея, за якою дорослі, могли б вивчати ІМ відповідно до розроблених для них програм і курсів − так званої «особливої мети» [43, с. 70], що обумовлювало запровадження АНІМ у навчальний процес. Відбувається змістовне перетворення навчальних планів і програм, а саме − включення курсу ІМ у академічне навантаження британських університетів. Як зазначає О. Кузнецова, ІІ пол. ХХ ст. – це етап інтенсифікації теоретичних досліджень та практики мовної освіти у галузі викладання ІМ у Великій Британії [43].

Важливою подією щодо практичного розвитку АНІМ стало заснування у 1964 р. Міжнародної асоціації прикладної лінгвістики (AILA), одним із пріоритетів якої став розвиток освіти дорослих і АНІМ. Ця установа відповідає за організацію щорічних міжнародних конференцій із питань навчальної автономії, проведення майстер-класів, семінарів тощо.

Отже, з середини 1960-х рр. у країні спостерігається піднесення неуніверситетського сектору вищої освіти. Слід зазначити, що наприкінці 1960-х рр. кількість студентів у Британії зросла більш ніж у 2, 5 рази.

Ці процеси відбувалися у руслі постмодерністської філософії, що переважали в країні у цей період. Доречно зауважити, що з ІІ половини ХХ ст. головною рисою цієї течії став плюралізм думок. Розуміння світу при цьому розцінювалося суб’єктивним. Усі чіткі визначення, закономірності та поняття сприймалися негативно, увага зміщувалася на суб’єктивність індивіда. Теоретичну базу цього напряму філософії представлено працями Р. Барта, Ф. Гваттарі, Ж. Дерріда, Ж.-Д. Ліотара, М. Фуко. Їх ідеї відобразилися на педагогічному мисленні у вигляді дискусії щодо викликів, які постали перед освітою в зв’язку з новими тенденціями розвитку суспільства, і відповідно − освіти. Суть полягала в тому, що студент не набуває знань, а особисто їх продукує (зміст освіти стає не предметом, а процесом), викладач не передає готові знання, а спрямовує студента на необхідний шлях для опанування знань. При цьому відбувається відмова від авторитарного

типу навчання. Західна ліберальна педагогіка рухалася у руслі цих думок, про що свідчить велика кількість моделей навчання та теорій, заснованих на теорії самоорганізації, автопоезісу, синергетики, теорії дисипативних структур тощо.

У Великій Британії філософські ідеї постмодернізму відобразилися в мультикультуралізмі суспільства, який виник завдяки численним емігрантам із колишніх колоній Об'єднаного Королівства, після розпаду Британської імперії та створення Британської Співдружності націй, що мали право прибувати до Великої Британії (1948−1962 рр.), автоматично ставали її громадянами та потребували вивчення державної англійської мови. Урядова мовна політика була спрямована на забезпечення вивчення англійської мови з метою асиміляції громадян у суспільство (English for Speakers of Other Languages – англійська для тих, хто розмовляє іншими мовами) таких громадян.

Отже, трудова міграція до Великої Британії осіб з її колишніх колоній, спричинилися до розвитку англійської мови як другої, білінгвізму. У 1950-х−60-х рр. в університетах Британії створено 17 лінгвістичних відділів для таких студентів. Імміграція стала взаємовигідним вирішенням проблеми повоєнної Британії та невід'ємною рисою постмодерну.

Розвиток сучасної людини як індивідуальності, особистості, незалежного суб'єкта стала важливою проблемою цього часу у світі. З стрімким розвитком промисловості, науки, освіти, культури та демократії виникла гостра потреба у проявленні індивідуальності особистості, її самопізнанні. Зокрема саме у цей час склалися найбільш сприятливі теоретичні передумови розвитку цієї проблеми у зарубіжній класичній психології, що у наслідку вплинули на піднесення новітніх педагогічних досліджень особистісно орієнтованого спрямування та сприяли розвиткові АНІМ (Ф. Варела, М. Вендт, Р. Вернинг, Дж. А. Келлі, Н. Луман, У. Матуран, Д. Нейл та ін). До цього етапу тема самодетермінації (автономії) та свободи особистості знаходилася здебільшого у полі вивчення філософської думки. Ф. Бенсон, зауважує, що у 1960-х рр. теорії пов'язані з навчанням і запозичені із психології та інших галузей науки з'явилися у педагогіці, у тому числі концепція АН [137, с. 5].

Важливо відзначити, що відправною точкою вивчення цієї тематики можна вважати ідеї Е. Фрома, який розглядає проблеми цінностей, що ведуть людину до самореалізації та реалізації можливостей індивіда. Вчений був представником неофрейдизму, де головна увага концентрувалася на взаємозв'язку вольової та емоційної саморегуляції особистості. Е. Фром уважав, що здатність до самоконтролю існує від народження, та не залежить від зовнішнього оточення. Однак, науковець наголошував, що особистість знаходиться у постійному пошуку шляхів досягнення автономії, але ніколи не досягає абсолютної автономії [305].

Водночас філософські ідеї постмодернізму вплинули на формування конструктивістських підходів до пізнання та навчання у психології, а згодом у педагогіці. Зазначимо, що ідея цієї теорії у тому, що кожна жива система є абсолютно автономною по відношенню до оточуючого середовища. На першому етапі, навчання відбувається під керівництвом викладача. Проте, поступово, студент переходить від інструкцій викладача до індивідуального конструювання змісту свого навчання, що повністю відповідає структурі АН [300]. Таким чином, у процесі АН студенти конструюють власне навчання, беруть на себе відповідальність за нього, рефлектують, самооцінюють. Метою викладача стає навчити студентів визначати цілі, предмети і засоби навчання, керувати своїм навчальним процесом, спонукати себе до активної діяльності.

Отже, різновидом постнекласичної філософії стала методологія конструктивізму, ідеї якої розробляв Дж. Дьюї, та згодом знайшли відображення у наукових працях англійських педагогів Дж. Келлі та Д. Нейла, які сформували у ІІ пол. ХХ ст. основи педоцентризму. Зокрема, Дж. Келлі, засновник теорії особистісних конструктів та когнітивного напрямку у психології, запропонував персоніфіковане навчання, завдання якого у формуванні вмінь і навичок студента з метою досягнення прогресу в різних видах роботи та вихованні самодостатнього, «автономного» суб'єкта навчання [34].

Таким чином, у ІІ пол. ХХ ст. в педагогіці активізуються дослідження гуманістичного спрямування. Питаннями навчальної автономії у цей період займалися видатні вчені-гуманісти − Д. Колб, А. Маслоу, К. Роджерс, А. Таф,

П. Фрейре, С. Хоул й ін.. Учені відстоювали право на особистісний розвиток та автономію студента.

Результати нашого аналізу стають за підставу до ствердження, що концепція АНІМ розвивалась у площині особистісно орієнтованого навчання на основі принципу гуманістичної педагогіки і психології відповідно до ідей саморозвитку, самосвідомості й здатності студента приймати незалежні рішення. Так, К. Роджерс засвідчив, що самонавчання − найефективніший спосіб навчання, а до завдань викладача належать створення студентові сприятливих умов для такого навчання та сприйняття його особи такою, якою вона є [78, с. 347 − 348]. Освітньою метою, вважав учений, є розвиток адаптивних й автономних якостей людини як невід'ємної складової освітнього процесу. Тож студент має брати на себе відповідальність за провадження свого навчання.

Інший представник гуманістичного напрямку А. Маслоу, розглядав автономію крізь призму теорії самоактуалізації. На думку вченого, люди, які самоактуалізуються розвиваються більш самостійно та успішно, вони вільні у судженнях, відповідальніші [55].

Заслуговують на увагу ідеї засновника критичної педагогіки, відомого бразильського вченого українського походження П. Фрейре. Вчений наголошує, що студент досягає вільного особистого розвитку тільки у результаті рівноправного діалогу, де має право висловлювати думку про оточуюче середовище і змінювати його завдяки критичному мисленню. Ф. Бенсон уважає, що ідеї вченого і розвиток критичної педагогіки вплинули на формування політичної складової навчальної автономії, яку він уважає найважливішою. Її головна ідея базується на необхідності опанування знань у відповідності до соціальних і політичних факторів, що постають перед особистістю [138, с. 54].

П. Фрейре розвивав ідеї позитивізму (О. Конт, Д. Міль, Г. Спенсер, Д. Юм) у педагогіці. Вчений уявляв викладача «колодязем знань», метою якого є наповнення знаннями студентів. Позитивісти вважали, що індивід має особисті ресурси знань, які необхідно розвивати і використовувати більш ефективно щоб покращити своє повсякденне функціонування, що допоможе подолати життєві

несприятливі обставини та суб'єктивне існування особистості. Позитивне ставлення до навчання сприяє мотивації та правильній організації навчального середовища, що необхідно при АН.

У цей період відбувається значний розвиток дистанційного навчання. У 1963 р. прем'єр-міністр Великої Британії Г. Вільсон доповів про створення «ефірного університету», який об'єднував навчальні заклади, що застосовують дистанційну форму навчання студентів. А у 1969 р. британський Відкритий університет отримав Королівську грамоту, яка підтверджувала його університетський статус. Цей університет є одним із найбільших університетів країни та пропонує виключно дистанційну форму навчання. Він є головним вищім закладом освіти із досліджень і запровадження АН у Великій Британії (Див. додаток Ж).

Іншою помітною подією для розвитку проблеми АНІМ стала організація Центру досліджень сучасних мов (CRAPEL) у м. Нансі (Франція) в рамках Проекту сучасних мов під егідою Ради Європи наприкінці 1960-х років. Цей Центр швидко став головним у дослідженні і еволюції концепції АН.

У 1960-х рр. освіта Великої Британії находилася під упливом біхевіористичних ідей, що сприяло розвиткові нової лінгвістичної методологічної течії − «структуралізму» (Х. Палмер, М. Уест, А. Хорнбі й ін..) (метод ситуативного вивчення ІМ, аналог американського аудіо-лінгвістичного методу Н. Брукса (1964). Суть методу полягала в опануванні навичок мовлення через завчання на основі імітації. Структуралізм сприяв появі у 1960-х рр. перших комп'ютерних програм в освітньому процесі Великої Британії («En Avant», «Adelante» та ін.), що сприяло розвиткові технології навчання іноземних мов за допомогою комп'ютеру (Computer Assisted Language Learning (CALL). Така перша мовна лабораторія була обладнана у Салфорді у 1962 році. У цей же час було створено британську Аудіо-відеомовну асоціацію, метою якої стало просування аудіо-лінгвістичного методу [44, с. 76]. Ці програми слугували основою створення ЦСН, які почали з'являтися по всій країні наприкінці 1960-х рр. і стали першими інструментами запровадження АНІМ в британських університетах.

Однак, теорія біхевіоризму все частіше піддавалася критиці (Н. Хомський й ін.). Вважалося, що людина призводить активні когнітивні дії та різні реакції на однаковий стимул, у залежності від особистості індивіда і ситуації. Обґрунтовувалася ідея, що студент не повинен бути інертним виконавцем спланованого викладачем навчального процесу, а активно брати участь у ньому. Панувала думка, що вивчення ІМ неефективне без ІКТ, які сприяють самостійності студента, натомість − магнітофон не в змозі замінити викладача [44, с. 78]. Іншими ІКТ, які почали широко використовувати у галузі викладання ІМ у Великій Британії стали телебачення і телевізор. Телерадіокомпанія ВВС наприкінці 1960-х випустила на радіо і телебаченні серію програм для вивчення англійської мови «Розмовляй для себе» (Speak for yourself), що стало одним із засобів запровадження і розвитку АНІМ того часу.

Отже, у 1960-х рр. у Великій Британії та інших західноєвропейських країнах розпочинаються нові дослідження у лінгвістиці та методиці викладання ІМ. Зокрема, спрямовані на розв’язання нових викликів суспільства: теорія мовленнєвої діяльності, етнолінгвістика, етнографія спілкування, дискурсивний аналіз, соціолінгвістика тощо. Вони були націлені на розвиток комунікативних навичок студентів і методик викладання, спрямованих на розвиток мовленнєвих навичок у соціальному контексті. Студент при цьому вважався самостійним унікальним суб’єктом, який бере на себе відповідальність за власну діяльність, стає важливим компонентом процесу навчання, що є головною ідеєю АНІМ. Така зміна у підходах до вивчення і викладання ІМ призвела до подальшої розробки методик, метою яких був розвиток пізнавальної активності, в тому числі й АН.

Відбулася зміна акцентів від імітування комунікативної діяльності до вивчення когнітивних процесів АНІМ, самооцінювання. Ці ідеї призвели до зародження у Великій Британії наприкінці 1960-х рр. Руху свідомого вивчення ІМ (the Language Awareness Movement) Е. Хоукінса. Його метою стало підняття свідомості людини щодо політико-соціального аспекту вивчення ІМ, що також стало одним із факторів впливу на розвиток концепції АНІМ у країні.

Отже, наприкінці 1960-х рр. починають формуватися когнітивістські підходи до вивчення ІМ, включаючи нові соціокогнітивні методики, у тому числі із застосуванням новітніх ІКТ, що сприяли розвиткові АНІМ.

У ході дослідження встановлено, що у 1960-х рр. починається розвиток концепції самокерованого навчання (self-directed learning), яке часто асоціюють із концепцією АН. Першим ученим, хто досліджував процеси самокерованого навчання, став С. Хоул. Його ідеї розвинув А. Таф. У 1967 р. він досліджував ідеї навчання для дорослих, відповідно, проаналізував технології самокерованого навчання, чим надав поштовх чисельним дослідженням і виходу нових наукових праць з цієї проблематики.

Із піднесенням наприкінці 1960-х рр. британської промисловості створюється новий середній клас, який має більші можливості для діставання вищої освіти. Розвиток міжнародної торгівлі й потреби в економічному і культурному спілкуванні, здешевлення транспортних послуг, друкарської продукції, удосконалення ІКТ, поява різних міжнародних організацій, збільшення кількості студентів, налагодження комунікаційних зв'язків сприяли зростанню зацікавленості справою вивчення ІМ. Усвідомлення важливості соціального аспекту вивчення ІМ сприяло глибшому зрозумінню освітніх потреб і ролі студента в навчальному процесі та підтриманню його прагнення опанувати ІМ. Зрештою це зумовило розроблення теоретико-методологічного базису АНІМ.

Але слід зазначити, що до кінця 1960-х рр. проблема АНІМ не була предметом фундаментальних теоретичних досліджень і формувалася в рамках розвитку теорії особистісно орієнтованого підходу до навчання, освіти дорослих, навчання протягом життя, дистанційного навчання де воно розглядалося як метод навчання. Відбувається зміна позицій суб'єктів навчання, змінюється статус викладача – він бере на себе функцію консультанта. Одним із аспектів особистісно орієнтованого підходу стає переорієнтація процесу навчання на автономне оволодіння навчального матеріалу кожним студентом, проектування навчальних дій на основі суб'єкт - суб'єктного співробітництва у процесі взаємокеруючої системи відношень, що є базисом АН. Наприкінці 1960-х рр. британська

Національна Рада освітніх технологій розпочала дослідження теоретичних і практичних питань особистісно орієнтованого навчання. З одного боку, планувалося сприяти розвиткові індивідуалізації навчання, а з другого – його автономії [183, с. 1].

Зокрема А. Пеннікук зазначає, що ґенеза феномену автономії тісно пов'язана з ліберально-індивідуалістичною ідеологією особистісно орієнтованого навчання і найкраще розкривається, завдяки професійній зацікавленості, прагненням, культурі, досвіду студента. Вчений уважає, що навчальну автономію слід включити до прав студентів при виборі традиційних методів навчання. Він наголошує, що ідея автономії переродилася з політичного концепту на освітній і стала більш психологізованою. Вчений розмірковує, якою мірою ідея навчальної автономії «вільного, цивілізованого, ліберального західного суспільства» впливає на традиційне, відстале, авторитарне навчання у світі [247, с. 41 − 43].

Водночас Р. Пембертон відмічає, що зростання інтересу до концепції АНІМ з'явилося після закінчення ІІ світової війни, на тлі змін у філософії освіти, теорії мовного навчання, кардинальних змін у промислових технологіях, політичних і соціальних світових трансформаціях, на думці, що навчитися вчитись стає більш важливим ніж просте отримання знань [275].

Британські дослідники М. Греммо та Ф. Райлі відзначали, що «…протягом 20−25 років після ІІ світової війни ідея автономії та самокерування стала предметом великої уваги, аналізу та дебатів, і з тієї пори стали невід'ємним елементом освітніх досліджень та практики» [178, с. 152]. Науковці сформулювали 7 основних факторів, які сприяли поширенню та розвиткові концепції АНІМ:

1) хвиля поширення руху прав меншостей. Члени чисельних етнічних, релігійних і мовних організацій опинилися у центрі уваги освітніх установ;
2) реакція проти біхевіоризму. Відбувалося відродження зацікавленості до ідеї важливості застосування власного досвіду в різних сферах життєдіяльності у вигляді альтернативних стилів життя, медицини, політики, навчання тощо; розвиток альтернативних психологічних течій:

а) серед педагогів спостерігалося різноманіття думок, але було загальне розуміння користі особистісно орієнтованого навчання (Д. Барнс, І. Ілліч, К. Роджерс, Д. Трім, П. Фрейре, Х. Холек, Б. Шварц);

б) учені сходилися в думці, що мова виступає «інструментом комунікації», що сприяло виникненню «комунікативного підходу» у навчанні і викладанні ІМ, де індивіди, відповідно до особистих потреб та намірів, намагаються виразити себе;

в) на противагу біхевіоризму виникає дві течії: гуманістична і когнітивна психологія;

3) пожвавлення руху за права меншин, сприяло розвитку навчання дорослих у Європі. В зв'язку з проблемами вивчення і викладання ІМ для мігрантів-робітників наприкінці 1960-х рр. було засновано «Проект сучасних мов Ради Європи»;

4) розвиток технологій і ІКТ сприяв розповсюдженню автономного та самодоступного навчання;

5) після ІІ Світової війни, як результат політичного розвитку, зріс попит на вивчення ІМ (виникнення Європейського Союзу, ООН, зростання кількості транснаціональних корпорацій, розвиток туризму);

6) комерціалізація мовного забезпечення. У зв'язку з великим попитом на вивчення ІМ викладання мов стає комерційним продуктом;

7) швидке зростання кількості студентів, обумовлене широким доступом всіх верств населення до освіти, сприяло розвиткові нових освітніх структур задля задоволення попиту на навчальний продукт усіх бажаючих. У багатьох навчальних установах з'явилися консультативні та ресурсні центри АН, що позначилося на забезпечені нових студентів гнучкими технологіями навчання у зручний для них час [178, с. 152 − 154].

З М. Греммо та Ф. Райлі погоджувався Х. Холек, який уважав ідею АН продуктом розвинутих західних країн кінця 1960-х рр. Учений наголошував на розвиткові соціально-політичних тенденцій, які характеризувалися певним суспільним прогресом, але не просто у сенсі покращення «якості життя», а розвитку поваги до особистості і її взаємодії із спільнотою: «… Кінець 1960-х побачив

розвиток (у так званих промислово-розвинених західних країнах) соціально-політичних тенденцій, які характеризувалися певним суспільним прогресом, але більше не у сенсі зростання матеріальних благ, через зростання кількості та якості промислових товарів і покращення якості обслуговування, а через «покращення якості життя» − вираз, значення якого базувалося на розвиткові поваги до особистості». Змінювалося уявлення про людину як «продукту суспільства» на «творця суспільства» [188, с. 2].

Встановлено, що гуманізація, демократизація і глобалізація суспільства та освіти ініціювали розвиток автономної особистості студента і його підготовку до неперервного навчання протягом життя. Всі ці напрямки об'єднує увага до індивідуальності студента, надання йому незалежності у виборі змісту і методів навчання. У педагогіці концепція АН розвивалася у контексті особистісно орієнтованого навчання на основі принципу гуманістичної педагогіки та психології на ідеї саморозвитку, самосвідомості та здатності студента приймати незалежні рішення [96, с. 194; 97, с. 108]. Його особистість при цьому розглядається як вираження його творчих потреб у самореалізації. Слід зазначити, що такий підхід обумовлює зміну та оновлення форм і методів навчання. Педагоги-гуманісти відстоюють право на особистий розвиток та автономію студента. Зокрема, у цей період відбувається створення різноманітних курсів навчання, формуються умови для самостійного вирішення різноманітних завдань пов'язаних із професійною діяльністю, зручного комфортного середовища у навчальному закладі, яке сприяє продуктивному навчанню, індивідуалізація та диференціація навчання, важливість практичної діяльності та її тісний зв'язок із теорією. Спостерігаються тенденції розвитку АНІМ у контексті особистісно орієнтованої освіти, освіти дорослих, освітніх технологій на базі новітніх ІКТ, що з'явилися у цей період, розвитку методик викладання англійської мови як другої та білінгвізму в межах індивідуальної професійної необхідності спеціаліста. Головними течіями, що вплинули на розвиток АНІМ у цей період стали біхевіоризм, критична теорія, конструктивізм, неофрейдизм, позитивізм, когнітивізм.

Таким чином, виникнення концепції АНІМ у Великій Британії пов'язані та у цілому є наслідком загального розвитку теорії освіти, що розпочався у повоєнний період. Британська система знаходилася під упливом сукупних європейських освітніх пріоритетів, визначених документами Ради Європи на формування загальноєвропейського мовного середовища.

2.2. Формування теоретичних підходів до організації автономного навчання іноземних мов в освітньому процесі університетів Великої Британії (1970−1989 рр.)

Упродовж 1970-х рр. в британській системі вищої освіти переважають філософські ідеї розвитку національної освіти відповідно до вимог стратифікованого англійського суспільства. Потреби Великої Британії у кваліфікованій робочій силі та реорганізація і переоснащення виробництва привели до широкого впровадження в освіту неперервного навчання/ навчання протягом життя (lifelong learning) та навчання/освіти дорослих (adult learning/education) спрямованих на працездатних осіб, забезпечення їхньої зайнятості та орієнтованих на повноцінне функціонування ринку праці.

Першу британську школу для дорослих було відкрито 1798 р. в Ноттінгемі, а в 1851 р. опубліковано працю Дж. Хадсона «Історія освіти дорослих» [106, с. 17].

Має вагу думка вченого О. Топоркової, що хронологічною межею зародження неперервної освіти дорослих у Великій Британії слід уважати заснування Лондонського коледжу для робітників та ухвалення Акта про освіту (1902 р.) [106, с. 19].

Саме до речі згадати, що англійський учений Б. Йікслі у 1929 р. один із перших ужив поняття «навчання протягом життя» (lifelong learning), та визначив його як складову повсякденності людини [112].

Неперервне навчання людини популяризує з 1960-х рр. ЮНЕСКО, під упливом ідей всебічного розвитку особистості та гуманістичного підходу до її

виховання в цілому. Економічні і соціальні зміни в Європі, необхідність вільного пересування громадян із однієї країни в іншу, розвиток новітніх технологій призвели до появи інноваційних підходів до освіти, передусім неперервної. Слід зазначити, що на заваді співробітництву країн в освітній сфері стояв різний ступінь її розвитку. Так, у Великій Британії згідно з Законом «Про освіту» (1944) існувала «подальша освіта» («further education»), у СРСР − «загальна освіта трудящих», тоді як у багатьох країнах переважало неписьменне населення.

Концепцію неперервної освіти офіційно представив П. Ленгранд на Раді міжнародного комітету ЮНЕСКО з питань розвитку освіти дорослих (1965 р.), а науково обґрунтував цю проблему Ф. Кумбс у книзі «Криза освіти у сучасному світі» (1969).

Обговорення ідеї неперервної освіти дорослих зумовили виникнення у 1971 р. Міжнародної комісії з розвитку освіти, яка пропонувала впроваджувати освіту протягом життя. Згодом у документах ЮНЕСКО було опубліковано доповідь Е. Фора («Learning to Be» («Навчитися жити») (1972). Автор наголошував, що для провадження успішної професійної діяльності недостатньо формальної освіти. Отож, неперервну освіту було визнано основним принципом і стратегією освітніх реформ. На цій підставі Рада Керівників Інституту Освіти ЮНЕСКО − (UIE) затвердила новий напрям розвитку навчання протягом усього життя [232]. Своєю чергою змінювалася роль університетів − від осереддя освіти до «перехрестя навчання» людини. Вчений обстоював головну концепцію освітньої політики − освіту дорослих як у розвинених країнах, так і в тих, що розвиваються [172].

Водночас уряд Великої Британії ухвалив низку законів про освіту дорослих та доручив міністру праці здійснювати державний контроль за цим соціальним інститутом. Цей період розвитку концепції неперервної освіти у країні О. Топоркова визначає як етап зміни пріоритетів освіти дорослих. Висновування дослідниці ґрунтується на тому, що у цей час відбулася централізація управлінням освітою дорослих, знизилася вага гуманітарної освіти та зросла її роль [106].

З аналізу наукової літератури ми виявили декілька термінів, що застосовуються для визначення змісту концепції неперервної освіти: «неперервна

освіта» (continuing education), «неперервне навчання», «андрагогіка» (andragogy, andragogics, andragology), «періодична освіта» (recurrent education), «освіта дорослих» (adult education), «додаткова освіта дорослих», «постійна освіта» (permanent education), «педагогіка дорослих» (adult pedagogy), «навчання протягом життя» (lifelong learning), «відкрите навчання» (open learning), «подальша освіта» (further education). Доречно нагадати, що термін «освіта дорослих» на початку свого розвитку визначався у Великій Британії як освітня компенсація знань людини та розвивався у двох напрямах − гуманітарному і професійної додаткової освіти. П. Джарвіс наголошує, що англійські вчені послуговуються переважно терміном «освіта протягом життя» (lifelong learning), на противагу термінам «андрагогіка», «освіта дорослих», «навчання дорослих» [199, с. 1]. Наразі в освітньому просторі Великої Британії часто використовується термін «відкрите навчання» (open learning).

Одним з головних університетів Великої Британії, що розвивали ідею освіти дорослих, став Відкритий університет, 70% студентів якого складають люди віком від 30 − 49 років. Зокрема, в цей період набуває сили новий виток розвитку дистанційного навчання. Тим-то привертають до себе увагу роботи М. Мура, одного з теоретиків такого навчання. На початку 1970-х рр. учений виділив навчальну автономію, як змінну категорію та визначив її як персональну характеристику. Загалом кажучи, розвиток дистанційного навчання сприяв піднесенню інших концепцій, які застосовують АН.

Отже, на розвиток АНІМ у Великій Британії у 1970-х рр. уплинули ідеї дистанційного та навчання дорослих К. Роджерса, М. Ноулза, вчених із Ноттінгемського університету, П. Джарвіса, С. Хоула, А. Тафа й ін.. На їхню думку, найважливішою андрогогічною ознакою та результат зрілості людини в її самокерованості. Виявляється ця властивість як потреба дорослого студента в самореалізації та у визнанні його як відповідального за власний вибір і рішення, передусім у сфері навчання [154, с. 35 − 36].

М. Ноулз теоретично обґрунтував поняття самокерованості, що зумовило подальше дослідження цього феномена і розвиток концепції самокерованого

навчання. Дорослий − це той, хто самоусвідомив відповідальність за своє життя, вважав учений. Дорослі студенти більш самокеровані, сприймають навчання як щось значуще, мають високу готовність і досвід у справі активізації самокерованого навчання [154, с. 36 − 37]. Головною вимогою навчання, за М. Ноулз, є визнання дорослого як автономного і відповідального суб'єкта навчання, думка якого важить для інших суб'єктів. Слід зазначити, що в цей період ряд учених (Л. Ван Лієр, Л. Дікінсон, Х. Холек й ін.) розглядали самокероване навчання як взаємозамінне поняттю «автономне навчання».

На відміну від М. Ноулза, П. Джарвіс обстоював думку, що мотивація дітей і дорослих до навчання буде однаковою, якщо навчальний процес цікавий і творчий. Своє «я», відзначав учений, дорослі розвивають протягом усього життя, а їхнє навчання починається з моменту самоусвідомлення ними невідповідності власного досвіду та існуючої ситуації [198, с. 58].

Із метою розвитку навчання дорослих А. Таф провів декілька досліджень з цього питання з'ясував, що 32% студентів автономно вивчають ІМ, щоб отримати залік, а 68% − задля саморозвитку. Доробок А. Тафа з аналізу технології самокерованого навчання спричинив чисельні дослідження та появу наукових праць із цієї проблематики [286].

Чільне місце в розвитку АНІМ належить науковій діяльності Л. Гугліелміно, яка розробила шкалу готовності до самокерованого навчання (Self-Directed Learning Readiness Scale − (SDLRS) чи Learning Preference Assessment − (LPA), яка в західній педагогіці є відомим засобом оцінювання рівня готовності студента до самостійної навчальної діяльності. Цю шкалу використовують більше 500 освітніх установ у всьому світі до сьогодення. У дисертації вченого ставиться проблема визначення настанов, навичок і характеристик студента, за якими визначається ступінь його підготовки до керування процесом навчання [180].

Практичним здобутком у справі неперервного навчання дорослих стало відкриття 1971 р. у м. Нансі (Франція) Центру досліджень сучасних мов (the Centre de Recherches et d`Applications en Langues) − (CRAPEL). Заснований під егідою Ради Європи у рамках «Проекту сучасних мов». Центр постав як науковий осередок із

вивчення і розвитку концепції АНІМ. Перший директор Центру І. Шало започаткував серію проектів, спрямованих на впровадження і дослідження феноменів «автономія» і «самокерованість». Згідно з стратегічним плануванням Центру Х. Холек продовжив справу свого попередника та розширив систему поглядів на АНІМ [138, с. 7].

Становлять інтерес методики Центру, які ґрунтувалися на головній ідеї самокерованого навчання дорослих − необхідності розвитку свободи дорослої людини через піднесення на вищий рівень її здатності бути відповідальним перед суспільством.

Нині у Центрі CRAPEL провадиться науковий пошук інноваційних підходів, теоретично обґрунтовуються, аналізуються нові тенденції розвитку АНІМ, розробляються та вводяться у практику нові методики [178, с. 153].

Одним із ключових нововведень CRAPEL стало впровадження ресурсних ЦСН, розвиток ідей консультування.

Перші сучасні ресурсні ЦСН було засновано у самому CRAPEL та в Кембриджському університеті. Навчальна база центрів містила систематизоване зібрання дидактичних й автентичних матеріалів із необхідним аудіо-обладнанням, відео-секцією, секцією для прослуховування текстів тощо, для вивчення ІМ та оптимізації АНІМ. У центрах навчалися студенти з вищим рівнем володіння ІМ та з розвиненими навичками АН. Свої знання вони набували у напівавтономному чи автономному режимах, користуючись неадаптованим автентичним матеріалом. Практичним здобутком ЦСН стало активне застосування інноваційних освітніх технологій і засобів навчання, у тому числі концепції самодоступного навчання (self access learning) в межах АНІМ, яку згодом ряд учених (Д. Літтл, Д. Нанен, Т. Пенг, Р. Фамер, К. Хейвард й ін.) починають розглядати як окрему концепцію.

Першими ЦСН можна вважати університетські та монастирські бібліотеки, які існували у Британії із Середньовіччя, та передбачали автономну роботу студентів.

Отже, перші ресурсні центри відкривалися у Великій Британії почасти на базі мовних лабораторій. Суміжно з цим запроваджується консультування та виникає нова професія «консультант» (помічник, порадник і ін.). До обов’язків консультанта

належало допомагати студентові розвивати навчальну компетенцію, за Х. Холеком − «знати, як учитися», складати та розробляти дидактичні матеріали, впорядкування ресурсного центру, що сприяють вивченню ІМ [42; 178, с. 156]. М. Ноулз називав такі центри навчальними ресурсами (Learning resources). Із початку 1980-х років у Великій Британії їх визначають як ресурсні центри, а згодом − як ЦСН.

Зауважимо, що іншими причинами розвитку у Великій Британії ЦСН стали розширення Європейського союзу (членом якого у 1973 стала країна) та впровадження міжнародних програм із обміну студентами. Водночас вагомим чинником відкриття центрів вважається зменшення британським урядом фінансування університетів, із метою заощадження на штатному персоналі.

Тим-то у 1970-х рр. розвиваються інші напрямки особистісно орієнтованого навчання та гуманістичної педагогіки, змінюється вектор взаємовідносин студент-викладач. Так, засновник критичної педагогіки бразильській вчений українського походження П. Фрейре писав: «Взаємовідносини викладач − студент та студент – викладач припиняють існувати, тому що з'являється новий термін «викладач − студент зі студентами − викладачами». Викладач уже не тільки «той, хто навчає», й той, хто сам навчається завдяки діалогу з студентами, та, своєю чергою, навчаючись, також навчає. Разом із тим, вони стають взаємовідповідальні за процес, у якому відбувається навчання» [270, с. 15].

У 1970-ті роки продовжується розвиток лінгвістичних теорій, що позитивно вплинули на розвиток АНІМ. Зокрема, дискурс-аналіз («критичний аналіз дискурсу»), заснований на ідеях «критичної лінгвістики» в Англії у 1970-х роках (Г. Кресс, Р. Фаулер, Ю. Хабермас), етнометодологія, етнолінгвістика, «мова в освіті» та соціолінгвістика. Попри теоретичні та методологічні розбіжності, вчені розглядали мову як «інструмент комунікації», за допомогою якого індивід має можливість виразити себе і долучитися до соціальних реалій. Згідно з соціологічними дослідженнями мовної комунікації мова постає як соціальне явище. Варто зазначити, що у вітчизняній науці такі дослідження проводилися у 1920 − 1930-х рр. (В. Виноградов, В. Жирмунський, Л. Якубинський й ін.) [117]. Соціолінгвістика зумовила зародження «комунікативного підходу» до вивчення і

викладання ІМ, що ґрунтується на комунікативних функціях, індивідуальних потребах, соціальних нормах і «автономії» [178, с. 152 − 153; 253, с. 6].

Із 1970-х рр. у Великій Британії продовжує розвиватися колективне (групове) та програмоване навчання, які асоціюються з АН. Зокрема, такі технології цього навчання, як кейс-метод, «план Келлера», модульне навчання, навчальний контракт (Learning contracts), навчання завдяки співробітництву (collaborative learning), кооперативне навчання, що покладаються в основу АН.

У 1970-ті рр. змінюються позиції когнітивного і конструктивістського підходів до науки, що позитивно вплинуло на розвиток АНІМ і зумовило поступ гуманітарних учень. Когнітивний аспект конструктивізму було досліджено у теорії розвитку Ж. Піаже (1970), що великою мірою зрушило британських учених до розкриття ролі цього напряму в науці. Учений наголошував на важливості персонального конструювання знань залежно від навчального досвіду студента і когнітивного конфлікту, що, буває не узгоджується з його ідеями й очікуваним результатом. Як наслідок, студент конструює нові знання [248]. Під упливом ідей Ж. Піаже, інший учений Д. Флавел вперше застосував категорію «метокогніція»/ «метопізнання» (metacognition), що означає розуміння когнітивних процесів у сенсі самоусвідомлення навчального процесу.

Відомо, що единбурзька школа (Б. Барнс, Д. Блур, С. Вулгар) позиціонували себе як осереддя соціального знання. Згідно з поглядами вчених праця Д. Блура «Знання і соціальні уявлення» (1971), символізує зародження конструктивізму.

Важливою подією у розвитку ідей АНІМ став семінар із цієї тематики, який відбувся у Кембриджі (1976). За його результатами у 1977 р. було видано збірку наукових праць «Self-Directed Learning and Autonomy» («Самокероване навчання та автономія» (Кембриджська колекція). До книги увійшли праці відомих британських учених − Л. Дікінсона, П. Райлі, К. Станчіної, Дж.Тріма, Е. Хардін-Еш, Х. Холека й ін. Учені мали на меті виробити загальний напрям теоретичного обґрунтування поняття «навчальна автономія» (Див. додаток И) [183].

Так, у доповіді Дж.Тріма наголошується, що Кембриджський університет має довгу історію АНІМ, що зумовлена оксбриджською тьюторіальною системою,

заснованою на незалежному навчанні задля інтелектуальної свободи й автономної організації навчання. Вчений акцентував на зацікавленості університету в розвитку особистісно орієнтованих систем та набутті АН ширшого освітнього контексту. Більше того, вчений засягнув углиб проблеми та дослідив навчальні можливості й обмеження студентів у процесі АНІМ [183, с. 8].

Цілком закономірно, що Л. Дікінсон піддав науковому розгляду відмінності уживання категорій «автономія», «самокероване навчання» та «індивідуалізація», визначив методи АНІМ [183, с. 11].

Для повного розкриття тематики АН К. Станчина завважила проблеми застосування і дослідження навчальної автономії серед дорослих у CRAPEL, а Е. Хардін-Еш з'ясувала деяке обмежене використання програм АНІМ у Кембриджському університеті. Прикметним є виклад Ф. Райлі, який означив педагогічні технології підготовки дорослих до автономної навчальної діяльності та запропонував моделі АНІМ. Наразі, М. Філіпс розглянув проблему свободи та контролю під час використання освітніх технологій та АНІМ.

Становить інтерес доповідь Дж. Геллемор про дослідження, яке проводилося протягом 1974−1975 років на кафедрі Сучасних мов університету Астон (Aston University) (м. Бірмінгем) задля підтримки програм самостійного навчання ІМ в технологічних університетах. Проект передбачав з'ясування проблем викладання і навчання ІМ студентів бакалаврату з допомогою носіїв мов і використанням матеріалів самоінструктованого навчання [183, с. 106].

Вартим уваги стало обговорення на семінарі мульті-медіа проекту вивчення ІМ (французької і німецької) відділу радіотелевізійного навчання корпорації ВВС разом із Брайтонською політехнікою (The University of Brighton), Кембриджським університетом (The University of Cambridge) та Йоркським університетом (The University of York). Проект охоплював 25 телевізійних і 25 радіопрограм і передбачав застосування підручників, дидактичних матеріалів, аудіокасет і трьох кольорових фільмів-стрічок. У дослідженні взяли участь дві групи студентів − перша навчалася вдома, друга − в аудиторії. Результатом телевізійного навчання

стало визначення аудиторії десяти основних мовних курсів ВВС та їх оцінювання з огляду на рефлексію слухачів (Див. додаток І) [183, с. 117 − 159].

Принагідно зазначимо, що ще у 1930-х роках радіостанції транслювали серії передач ВВС із самостійного вивчення ІМ. На допомогу дорослим емігрантам, котрі вивчали англійську мову, стало транслювання заходами ВВС серії навчальних передач (Speak for yourself). Одночасно передавалися радіопрограми для викладачів англійської мови як іноземної, що було зумовлено розвитком білінгвізму в країні. Слід зазначити, що вагомими чинниками піднесення справи викладання англійської мови як другої (чи іноземної) стали економічна криза, збільшення кількості емігрантів і зарубіжних студентів, безробіття, що сприяло організації в університетах спеціальних курсів вивчення мов [289, с. 33]. У цей час було засновано Національну Асоціацію викладання англійської як другої іноземної мови для дорослих (National Association for the Teaching of English as a Second Language to Adults) − (NATESLA). За мету ставилося поширення англійської мови у всіх сферах економіки та серед дорослих, для яких англійська мова була другою, представлення їхніх потреб на урядовому рівні тощо.

У 1975 р. Рада з культурної кооперації Ради Європи (the Council for Cultural Cooperation (CDCC) видала Специфікацію «порогового» (threshold) рівня знань ІМ для дорослих, розробленою Дж. Е. Ван Еком під керівництвом Дж. Тріма, директора факультету лінгвістики Кембріджського університету, що стала основою для системи компетенцій щодо опанування ІМ, яка застосовується в сучасній іншомовній освіті (Див. додаток Г, М). Цей документ сприяв заснуванню проектів з просування реформ в офіційних навчальних програмах університетів, розвиткові комунікативних навчальних матеріалів, а також АНІМ [214, с. 17].

Із середини 1970-х років у Великій Британії під час правління уряду лейбористів Д. Каллагана підноситься питання стандартизації освіти та її зв’язку з соціоально-економічними чинниками. Гострота проблеми полягала в тому, що відповідно до Закону «Про освіту» (1944 р.) держава не переймалася викладанням ІМ, а управління освітніми установами було передано місцевим органам.

Становище покращилося з приходом до влади уряду консерваторів М. Тетчер у 1979 р. Держава почала вживати діяльних заходів для контролю навчальних освітніх програм, науково-дослідних центрів та інших освітніх установ. У 1979 р. Е. Хоукінс запропонував Національному конгресові ввести до навчальних програм новий предмет «Мова», що стало спробою обговорити на урядовому рівні проблеми викладання мов [238, с. 21]. Діяльність ученого призвела до поширення у Великій Британії терміну «мовна свідомість», яку вчений Б. Донмол-Хікс визначив як сприйнятливість особистості до мови, та усвідомлення її сутності та ролі у житті людини [165, с. 21]. Дослідження цього терміну зумовили перетворення освітнього реформаторського руху «Language awareness» (за «Мовну свідомість») (Е. Хоукінс, В. Кокс, Р. Карт, Б. Донмол-Хікс) (головними завданнями якого належало сприяти викладанню ІМ у навчальних закладах та налагоджувати співпрацю між суб'єктами навчання), на рух − «Знання про мови» (Knowledge About Language).

З аналізу джерельної бази з'ясовуємо, що до кінця 1970-х рр. британські вчені розглядають концепцію АН головно як міждисциплінарну, оскільки вона спрямовувала увагу на студента і самостійно організоване навчання. Однією з причин була та, що теорія і методика викладання ІМ ґрунтувалися на теоретичній і прикладній лінгвістиці. Лише згодом теорії суміжних наук, що досліджують особистість і навчання студента, посідають належне місце у галузі вивчення ІМ.

Сьогодні є підстави гадати, що концепції АНІМ здобула офіційне визнання завдяки доповіді керівника CRAPEL Х. Холека «Автономія у вивченні іноземних мов» (1979) [187] у Раді Європи. Вчений теоретично обґрунтував і визначив навчальну автономію у вивченні ІМ. Зокрема, як «…здатність брати на себе відповідальність за власне навчання та його компоненти, а саме: з'ясування цілей, встановлення змісту і послідовності, вибір методів і прийомів, які використовуються, організація і управління навчальним процесом залежно від часу, місця і темпу його здійснення, а також оцінювання отриманих результатів і всього навчання» [188, с. 77]. У своїй книзі (1981), під тією ж назвою, дослідник приділив увагу таким синонімічним термінам, як «навчальна автономія», «самокероване навчання» та «індивідуалізоване викладання». Заразом подав схеми

упровадження АН до навчального процесу, а також акцентував на відповідальності студента, який навчається самостійно, та зміні ролі викладача і цілей АН. Автор висвітлив результати експериментів і проектів із самокерованого навчання, що здійснювалися в університетах і навчальних центрах Великої Британії, Франції, Швеції. Базою методики викладання ІМ, наголошує Х. Холек, має стати постійний розвиток знань студента, осучаснення методів, якими він оперує під час вивчення ІМ, формування вмінь самостійно розв'язувати проблеми вдосконалення навичок і систематичне вправляння у вивченні ІМ [188].

Новітні ідеї вченого зумовили поширення у 1980-х рр. концепції навчального практикування/тренування студентів (learner training) (Дж. Елліс, Б. Сінклар, Х. Холек) як засобу підтримки і посилення АН. Згодом ця концепція виокремилася в окрему теорію, що розглядала навчальне практикування як ресурс навчання.

Початок 1980-х рр. у Британії характеризується несприятливими економічними умовами, наслідком яких стали безробіття, скорочення штату робітників. Швидке зростання новітніх технологій потребувало кваліфікованої робочої сили. Проблема, яка все ще не була вирішена. Спостерігається насадження культу індивідуалізму усіх сферах життєдіяльності.

З упровадження у Великій Британії неоліберальної концепції соціально-економічного розвитку, визначилася політика «розширених освітніх можливостей» і всебічного сприяння розвиткові професійної освіти дорослих. У наслідку значно збільшилася загальна кількість студентів, особливо старших 21 року. Департамент освіти і науки Англії склав план стратегічного розвитку вищої освіти (1980р.). До цих змін спричинили урядові постанови і проекти: «A New Training Initiative: A Programme for Action» («Нова ініціатива у професійному навчанні: програма дій» (1981р.) [227], «Towards an Adult Training Strategy» («До стратегії професійної освіти дорослих» (1983р.), Реформа системи професійної кваліфікації (1986 р.). За мету ставилося задоволення економічних і соціальних запитів суспільства через поширення неперервної освіти та залучення до неї дорослого населення.

На основі «відкритих технологій» урядова Комісія з кадрового забезпечення розробила у 1983 р. проект ефективного навчання дорослих, які потребують

перекваліфікації та подолання бар'єрів у навчанні «Програма відкритих технологій» («the Open Tech programme») [226]. Зокрема, подоланню психологічних бар'єрів сприяла програма «Навчитися вчитись» («Learning-to-learn»).

На розвиток ідей відкритого навчання у Великій Британії позитивно вплинули ідеї Д. Холта, який достоював право молоді на творчість і самостійність мислення, аби вона мала змогу проявити індивідуальні здібності. З уваги до особистих якостей людини теорією і практикою відкритого навчання переймалися Р. Бернс, М. Ворник, Д. Мунсі й ін.. За висовуванням Д. Спенсера, відкрите навчання зумовлює велику кількість педагогічних підходів, проте його загальною рисою є певний «ступінь автономії студента».

Напрями роботи вищої школи в справі вдосконалення неперервної освіти визначив Д. Девіс. Учений віддав увагу розширенню освітнього і соціологічного контексту та виділив інноваційні процеси, які відбулися в освітній сфері Великої Британії з 1980-х. З-поміж іншого вони охоплювали: поширення навчання спрямованого на студента та діяльнісного навчання; розвиток «відкритих систем» і рух від «закритої» до «відкритої» системи, від педагогіки до андрагогіки; зростання можливостей незалежного навчання; орієнтація більшою мірою на результати навчання студента, а не передачу знань викладачем; визначення практики навчання і досвіду як головних джерел засвоєння знань [158, с. 30 − 31].

Слід відмітити, що неперервна освіта попервах розглядалась як освіта дорослих. Згодом вона трансформується у систему, яка об'єднує професійну освіту дорослих та формальну освіту.

Освіта дорослих, уважав Х. Холек, є інструментом, що пробуджує в людині стійке почуття свободи та народжує в неї потяг до зміни навколишнього середовища. Отож із свого становища людина постає не «продуктом суспільства», а його творцем [62, с. 2].

У 1980-х біхевіористична модель вивчення ІМ в університетах Великої Британії остаточно змінюється на когнітивну (Н. Хомські). Звідси мова розглядалася не як форма поведінки, а як складна система, яку необхідно опанувати через набуття компетентності, що дає змогу засвоїти її елементи. Наразі студент є активним

учасником цього процесу, чинить конструктивно і творчо. Прикметним є те, що навчальна діяльність студента оцінюється у міру набуття ним пізнавальних навичок, та використання новітніх стилів і стратегій. Ці ідеї зумовили теоретичний розвиток концепцій пізнавальних стратегій опанування ІМ та індивідуальних стилів навчання, що позитивно вплинуло на формування АНІМ у Великій Британії (Г. Джеррі, Б. Лу Ливер, А. Мамфорд, Р. Оксфорд, М. Перрот, Б. Синклер П. Хані та ін.) і розроблення ЄМП, як головного засобу АНІМ.

Якщо когнітивний аспект конструктивізму було обґрунтовано Ж. Піаже у його теорії когнітивного розвитку, то соціальну складову цієї теорії обґрунтував Л. Виготський у соціокультурній теорії, яка стала визнаною в освітній системі Великої Британії у ІІ половині 1980-х рр.. Розвиток і навчання, вважав учений, є різними процесами. Розвиткові властиві внутрішні закони саморуху, тоді як навчання утворює «зону найближчого розвитку», що зумовлює внутрішні процеси розвитку та виокремлює автономію не лише як мету навчання, а і як основу, на якій здійснюється рух від однієї фази навчання до іншої. Сформовані психічні процеси переходять до зони актуального розвитку суб'єкта. Процес засвоєння індивідом культурного досвіду Л. Виготський означив як механізм інтеріоризації, що є процесом переходу від колективної діяльності до індивідуальної. Навчання вчений визначив як вид діяльності з опанування культурного досвіду та обґрунтував зв'язок між індивідуально-когнітивним та соціокультурним аспектами досвіду індивіда, між співробітництвом та автономією у навчанні. На його думку, вищі розумові функції не розвиваються спонтанно, а засвоюються завдяки соціальній взаємодії. Таким чином, у своїй теорії вчений обґрунтував взаємозв'язок між взаємодією у навчанні і автономією, де вона виступає не просто як мета навчання, а як базис руху з однієї стадії навчання до іншої [214, с. 19 − 22].

Отже, у 1980-х продовжується теоретико-методологічний розвиток АНІМ. Ідеї Л. Виготського, теорія діяльності О. Леонтьєва та філософія марксизму вплинули на розвиток теорії культурно-історичної активності та соціокультурних підходів В. Енгестрьома (1987), що обумовила розвиток ідей застосування АНІМ у аудиторному навчанні та стала підґрунтям розвитку методології вивчення ІМ за

допомогою комп'ютера (CALL), що безпосередньо стосується АНІМ. Учений розглядав у взаємозв'язку розвиток особистості й суспільства, та їхню повсякденну діяльність.

Для переосмислення сутності індивіда та навколишнього середовища А. Бандура розробив теорії «соціального навчання» та «самоефективності», що сприяли розвиткові когнітивного напряму в науці. З уваги до теорій А. Бандури, учений Б. Зіммерман створив модель саморегуляції, де виділив три її фази − передбачуваність, дію і контроль волі і саморефлексію.

На основі ідей конструктивізму і теорії саморегульованого навчання Б. Зіммермана було створено Міжнародну медіасистему з підтримки навчання у комп'ютерному середовищі (Computer Supported Intentional Learning Environments − (CSILE). За мету ставилося сприяння навчанню студентів завдяки співробітництву, рефлексії розумових процесів та пошуку відповідей у середовищі Інтернету.

Вагомим внеском у розробку теоретичного підґрунтя концепції АНІМ стала теорія самодетермінації Е. Дісі та Р. Райана. Уперше теорія самодетермінації була представлена у 1985 р. і передбачала схвалення особистих дій на найвищому рівні рефлексії та усвідомлення відчуття вибору [159]. Згодом розвинулась у теорію, що розглядає питання мотивації особистості та стимуляції її поведінки залежно від внутрішніх і зовнішніх факторів. Водночас автономія, на переконання вчених, відповідає інтеграції і свободі та виявляється у готовності й бажанні людини долучитися до діяльності. Вчені Е. Дісі та Р. Райан визначили автономію як природне бажання індивіда самоорганізуватися та діяти відповідно до інтегрованого відчуття самоусвідомлення [159, с. 68]. Відповідно до теорії індивід має першочергову потребу в автономії, компетентності і спорідненості, а їх задоволення становить основну передумову особистої мотивації.

Основні реформи вищої освіти у Великій Британії відбулись у 1987 р. («The White Paper» («Біла Книга») та у 1988 р. («The Education Reform Act 1988» («Закон «Про реформу освіти») в межах якого було представлено «Національний навчальний план». Головним їх напрямом стало поглиблення зв'язку навчання і

практичної діяльності, розвиток неперервної освіти. Разом із тим на державні органи накладався обов'язок фінансувати університети.

Утім, через запровадження «Національного навчального плану» поступово обмежується незалежність викладачів, властива їм із часів Закону «Про освіту» (1944), що забезпечував їм повну незалежність у виборі методів і форм навчання, розробці навчальних планів. З 1988 року відбувається перехід до централізованого управління освітою. Обмеження академічної автономії викладача виявлялася у підпорядкуванні їх викладацької діяльності до загальних норм, що було обумовлено стандартизацією освіти. Проте, ці чинники не вплинули на розвиток концепції автономії викладача у межах концепції АНІМ, що відбувався в цей період, оскільки акцент цієї концепції на неперервному розвиткові професійних і автономних якостей викладача, що відповідає компетентнісній парадигмі навчання, яка формувалася у цей час у освітній системі Великої Британії. На цьому етапі розвитку освіти викладач вирізняється здатністю заохочувати студентів до автономного навчання. Високий ступінь сформованості автономності, вміння навчити студента продукувати стратегії та стилі навчання, які відповідають дійсності, мав стати набутком викладача.

Варто зауважити, що наприкінці 1980-х років концепція АНІМ переживає кризу ідентичності. Загалом кажучи, ряд учених (Л. Дікінсон, П. Райлі, К. Зоппис та ін.) провели межу між АНІМ та аудиторним навчанням. У доброму разі вони переймалися тим, аби звільнити студента від керівництва і контролю ззовні та покласти на нього цілковиту відповідальність за навчання.

М. Брін зазначав, що методичні розробки вчених Університету Ланкастера (University of Lancaster) наприкінці 1980-х рр. змінили фокус досліджень АНІМ до застосування цієї концепції в аудиторній практиці університетів та розвитку власної автономії викладача, що мало важливий уплив на подальший розвиток інноваційних підходів до навчання [137, с. 10 − 14].

Слушною була думка Р. Олрайта про те, що АНІМ асоціюється з радикальною реструктуризацією педагогіки. Тобто йшлося про відмову від класичного аудиторного навчання та розвиток суто нових форм і методів роботи, передусім

самодоступного, дистанційного, змішаного навчання. Треба відзначити, що поштовхом до цих процесів стали зростання кількості студентів, які бажали вивчати ІМ, і стійка тенденція до скорочення державного фінансування на їхнє навчання. За цих умов, АНІМ стає привабливим й економічно вигідним.

У цей період англійські вчені (М. Брін, Ч. Кендлин й ін.) надавали перевагу термінові «незалежне навчання» на противагу «автономному навчанню». Натомість Ф. Бенсон наголошував, що термін «незалежність», можна тлумачити як протилежність термінові «взаємозалежність», котрий є важливим елементом АНІМ і передбачає сумісну роботу студента і викладача [137, с. 15].

Отже, у 1970−1980-х рр. набувають розвитку інші концепції і технології, що асоціюються з АНІМ: автономії викладача, самокероване навчання, самодоступне навчання, індивідуалізоване навчання, дистанційне навчання, незалежне навчання, навчання з використанням автентичних матеріалів, взаємонавчання, проектне навчання тощо. А також відбувається розвиток методів рефлексивної самооцінки і самоконтролю, що є підґрунтям АНІМ і вважаються складовими названого навчання. Стадія повної автономії при цьому розглядається як головна мета, метод чи форма навчання. Окрім того, ці концепції є допоміжними активними методами і освітніми технологіями щодо досягнення мети АН – оволодіння навичками навчальної автономії.

Таким чином, особистісно орієнтований підхід до навчання сприяв установленню цільного зв’язку АН з іншими концепціями самостійного навчання. Певна річ, АН часто розглядалось як кінцева мета інших моделей навчання. Зазначимо, що впродовж 1970−1980-х рр. АН зазвичай асоціювали з індивідуалізацією навчання (Х. Альтман, К. Джеймс, А. Брукс, П. Гранді, М. Геддес, Дж. Штартридж й ін.) [137, с. 12], що випливало з програмованого навчання і ґрунтувалося на біхевіористській концепції. Однак П. Райлі наголошував на обмежені свободи студента під час індивідуального навчання, оскільки більшість рішень приймає викладач. Ідеї АН та індивідуалізації навчання, уважав учений, поєднуються завдяки особистісно орієнтованому підходу передусім до задоволення

потреб окремих студентів. Заразом означував АН як кінцеву мету індивідуального навчання та припускав, що воно є формою індивідуалізації [137, с. 11].

Згідно з дослідженнями учених CRAPEL, АН відрізняється від програмованого й індивідуального навчання тим, що студент особисто відповідає за результати навчання. Зауважимо до цього, що Х. Холек розглядає АН як підхід, а індивідуальне навчання − як метод викладання. У цьому разі викладач бере на себе відповідальність за всі етапи навчання [188, с. 7].

Із 1980-х рр. на вищі заклади освіти Великої Британії покладається обов'язок підвищувати і водночас створювати гуманні умови заохочення студента до покращення свого навчання. Розширюється університетський сектор, значно збільшується кількість студентів.

Таким чином, прагнення громадян Західної Європи поглибити свої знання і вдосконалити професійні навички задля виконання кваліфікованої праці сприяли виникненню концепції «навчання протягом життя», розвитку різних його моделей. Теоретичне обґрунтування цієї концепції у 1970-ті рр. своєю чергою привело до розробки і впровадження у вищу школу концепції «навчальної автономії» та АН, що сприяло поширенню у Великій Британії ідей АНІМ у 1980-ті рр.. У цей період АН ототожнюється з індивідуальним навчанням і розвиваються ідеї автономії викладача. Важливо, що взаємозалежність освіти, індивідуальної свободи і соціальної відповідальності встановлювалася у Великій Британії на засадах європейської та північноамериканської політичної філософії особистої автономії.

Унаслідок запровадження у Великій Британії прогресивних соціально-економічних реформ увага англійських громадян більшою мірою зосередилася на професійному навчанні. Із підвищенням у країні рівня життя соціальних верств структурні зміни в освіті вирізняються уведенням у дію концепції «навчання протягом життя».

2.3. Проектування технології автономного навчання іноземних мов у британській вищій школі

Підготовка професійних кадрів, здатних саморозвиватися, продукувати нові знання та набувати вміння «вчитися вчитись», адаптуватися до змін у науці й суспільстві − головна мета вищої освіти. До завдань викладача належить розвиток у студентів ключових компетентностей, вироблення готовності до розв'язання проблем АН, виховання автономних якостей через формування навчальних компетенцій, стратегій та індивідуальних стилів навчання.

Формування стратегій навчання як стратегічної компетенції є частиною компетентнісного підходу. Компетенція реалізується в навчальних стратегіях, що зумовлені визначенням потреб студента у процесі вивчення ІМ. Навчальні стратегії є невід'ємною складовою процесу вивчення ІМ, та є об'єднуючим фактором між цим процесом і навчальною компетентністю. Оволодіння стратегіями є основною формою виявлення автономії студента, вибір яких залежить від індивідуальних особливостей і навчальної мети студента, а саме − яким чином він переробляє навчальну інформацію. Цей процес також називають індивідуальними стилями навчання. Отже, урахування особливостей індивідуального стиля навчання студента є ще одним із шляхів підготовки компетентного спеціаліста. Так, під час викладання ІМ, за Х. Холеком, слід брати до уваги не тільки рівень опанування мови, потреби, зацікавленість і схильності студентів, а й індивідуальний стиль навчання, швидкість оволодіння знаннями тощо, які впливають на АН [190, с. 46]. Дослідженню цього поняття присвячені роботи таких учених Г. Берулава, М. Берулава, В. Колга, Р. Оксфорд, Б. Лу Ливер, В. Мерлін, І. Палей, М. Перрот, Б. Синклер, Г. Уиткін, М. А. Холодна, А. Чемот й ін.

До появи поняття «стиль» («когнітивний стиль») зумовили дослідження психології особистості у 1920 − 1930-х рр.. Учені А. Адлер, Г. Олпорт і Г. Роршах з'ясовували це поняття як найвищий ступінь психічного розвитку особистості. В 1950 − 60-х рр. з початком розвитку АНІМ і в зв'язку з дослідженнями персональних засобів переробки індивідом інформації про навколишнє середовище,

знову зайшла потреба в понятті навчального стилю (Л. Гаднер, А. Холзман, Ф. Клейн, Дж. Ліптон, Н. Спенс, А. Кеген, Дж. Уіткін, М. Раскін, Дж. Карп й ін.) [84, с. 126 − 127].

У радянській педагогіці й психології періоду 1960-х рр. ця проблема розроблялась як індивідуальний стиль навчально-пізнавальної діяльності (О. Бударний, Є. Клімов, В. Мерлін, Л. Столяренко й ін..) та розглядалась як психологічний механізм засвоєння студентами знань, умінь і навичок. Формування індивідуального стилю вважалося запорукою підвищення успішності навчання.

Дослідженням встановлено, що виникнення поняття «competence» («компетенція») зумовлено вимогами роботодавців специфікувати професійну діяльність випускників освітніх закладів у різних галузях промисловості у 1960-х рр.. Згодом це поняття стали використовувати у педагогічній науці [109, с. 38 − 39]. Рівночасно існує думка, що методологічну основу цього поняття заклали американські вчені. Так, у праці «Аспекти теорії синтаксису» (1965) Н. Хомського [152] виділено лінгвістичну компетенцію (linguistic competence) як сукупність «інтуїтивних внутрішніх» знань про мову, якими досконало володіє її носій. Учений лімітував сферу компетенцій лише лінгвістичним аспектом [152, с. 38 −39]. Утім треба зазначити, що поняття «компетенція» наявна ще в роботах В. Гумбольдта як синонім грамотності (словник Webster) та навіть в ідеях Платона й Аристотеля зі своїм лексичним значенням.

Унеском у науку стали дослідження категорій компетенції і компетентності вітчизняних і зарубіжних учених, серед яких: В. Байденко, Л. Бачман, Р. Беллі, О. Бігич, І. Бім, Дж. Ван Ек, Е. Верещагін, Х. Відоусан, М. В'ятютнєв, Н. Гальскова, Н. Дем'яненко, І. Зимня, М. Китайгородска, Р. Кліффорд, М. Кузнецова, Т. Макнамара, С. Ніколаєва, Є. Пасов, В. Сафонова, М. Свейн, Дж. Равен, О. Федорова, І. Халєєва, Д. Хаймс, А. Хуторський й ін..

Доречно буде сказати, що у 1972 р. Д. Хаймс обґрунтував поняття «комунікативна компетенція», та ввів до його структури лінгвістичну компетенцію [46, с. 8]. Згодом, комунікативна компетенція посіла чільне місце під час вивчення ІМ, оскільки за головну мету ставилося навчання іншомовного спілкування. У

лінгвістику радянського періоду це поняття впровадив М. В'ятютнєв (1977 р.), визначивши його як «вибір і реалізацію програм мовленнєвої поведінки залежно від здатності людини орієнтуватися у тих чи інших обставинах спілкування» [13, с. 38].

З аналізу зарубіжної літератури, присвяченої поняттю «компетенція», О. Федорова дійшла висновку, що цей феномен зумовлений розвитком різних галузей наукового знання та соціально - економічними змінами у світі. Вчений увиразнила англійський та американський підходи до визначення поняття «компетенції». Так, англійський підхід спрямований на вивчення специфіки діяльності, тоді як американський підхід концентрується на особливостях поведінки особистості, яка виконує діяльність (Дж. Равен) [109, с. 40].

У Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти (Страсбург, 2001), запропонованих Радою Європи, поняття лінгвістичної компетенції визначалось як знання словникових одиниць і засвоєння формальних правил, завдяки яким словникові одиниці перетворюються у свідомі висловлювання. В її структурі дослідники виділяють лексичну, граматичну, семантичну, фонологічну, орфографічну, орфоепічну компетенції [288, с. 13].

Варто додати, що у вітчизняній та російській науково-методичній літературі, на відміну від англомовної наукової літератури, застосовуються два поняття − «компетентність» і «компетенція». Наприклад, О. Хуторський уважає, що «компетенція – це сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знання, вміння, навички, попри діяльність), які задаються відповідно до певного кола предметів і процесів, аби діяти якісно і продуктивно щодо них». Тоді як «компетентність – це володіння людиною певною компетенцією та водночас особисте ставлення до неї і предмета діяльності, що також передбачає наявність деякого досвіду застосування компетенції» [114, с. 60, 61]. Таку само наукову позицію обстоюють Н. Алмазова, І. Зимня, М. Сафронова, Г. Щукіна й ін.. Ми поділяємо позицію цих учених, і вважаємо поняття «компетентність» ширшим поняттям, оскільки поєднує в собі компетенцію.

З наукових джерел довідуємося, що «компетенція» − це міждисциплінарний багаторівневий феномен із комплексною структурою та багатьма компонентами.

Підставою його існування є соціально-економічні чинники і розвиток наукових знань. Дослідження цього поняття зумовило розроблення компетентнісного підходу до формування професійної компетентності. Наше дослідження наукової літератури дало змогу виділити такі основні види компетентності, які включають відповідні компетенції:

- професійна ключова (загальнокультурна, навчально-пізнавальна, інформаційна, комунікативна компетенції);
- загальнопредметна навчальна (соціально-політична, соціальна компетенції);
- професійна базова (пізнавальна, діяльнісна, предметна, методологічна, розвивальна, самоосвітня компетенції) [92, с. 245].

Дослідженням професійної компетентності британські вчені зацікавилися у 1980-х рр.. При Агентстві професійної підготовки у 1987 р. було створено Національну Раду з професійної атестації (National Council for Vocational Qualifications – NCVQ) яка виконала дослідження професійних компетентностей.

Зауважимо, що підґрунтям комунікативної професійної компетентності є універсальна компетенція самоосвітньої/автономної навчальної діяльності, тобто самоосвітня компетенція, яка необхідна будь-якому фахівцеві. У процесі оволодіння цією компетенцією формуються здатність і готовність студента до АН. До речі мовити, Д. Равен означив такі вимоги до самоосвітньої компетенції в аспекті автономної навчальної діяльності: здатність і готовність самостійно навчатися та вирішувати важливі питання; впевненість у собі; самоконтроль; увага до проблем, пов’язаних із досягненням поставленої цілі; самостійність і критичність мислення [76]. Таким чином, оволодіння самоосвітньою компетенцією дає студентові змогу розвивати й організовувати АН та закладати підвалини для засвоєння інших компетенцій при вивченні ІМ, головною з яких є комунікативна компетенція.

Важливою є думка А. Люботинського, котрий розглядає «автономність» як невід’ємну якість і важливий чинник розвитку будь-якої компетентності, у тому числі професійної. Наразі принцип автономності, за вченим, − це концептуальне положення, на якому будується модель формування методичної компетентності в умовах інноваційного освітнього середовища [53, с. 25, 59].

Дж. Ван Ек і Дж. Трімм на основі специфікації Ради Європи («Vantage» (2002) виділили такі компоненти самоосвітньої компетенції: лінгвістична; соціолінгвістична; соціокультурна; соціальна; стратегічна компетенції [292, с. 3 − 170]. Дослідники керуються засадою, що стратегічній компетенції властиві функції компенсації нестачі знань мови, мовленнєвого і соціального досвіду в іншомовному середовищі.

Досліджено, що поняття «стратегія» (від грец. stratos – військо чи agō – веду) ввів Дж. Брунер у психологічну науку. Вчений розумів це поняття як засіб набуття, збереження і використання інформації для досягнення певних цілей [11, с. 136].

Поняття стратегії, яке стосувалося вивчення ІМ, з'явилося в середині 1970-х рр. у зв'язку з промислово-економічним і соціальним піднесенням повоєнної Європи та як наслідок теоретичного обґрунтування концепції АНІМ (другий період) у межах особистісно орієнтованого навчання.

У Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти стратегія визначається як напрям дій, який вибирає особа з метою вирішити задачу, яку ставить сама собі чи яку потрібно вирішити з обов'язку [64, с. 99].

За аналізом історії поняття «стратегія» Р. Оксфорд визначила його як план, специфічні дії, поведінку, що передбачають використання певних способів чи технік для досягнення навчальної мети [243, с. 359]. Для повнішого пояснення цього поняття дослідниця класифікувала стратегії на шість груп: когнітивні, метакогнітивні, пов'язані з пам'яттю (регулятивні/рефлекторні), компенсаторні, афективні, соціальні. Правильно вибрані навчальні стратегії стають засобом свідомого і цілеспрямованого АН студента.

Беремо на увагу особливості навчальних стратегій вивчення ІМ, які вирізнила Р. Оксфорд: 1) сприяють досягненню головної мети − формуванню комунікативної компетенції; 2) дають студентові змогу стати до міри самокерованим; 3) підносять роль викладача; 4) постають як проблемно-орієнтовані; 5) відзначаються специфічними діями студентів; 6) охоплюють багато аспектів навчання, попри когнітивні; 7) підтримують навчання (безпосередньо і непрямо); 8) не завжди

вимагають дослідження; 9) часто усвідомлені; 10) потребують навчання; 11) гнучкі; 12) підпадають впливові великої кількості чинників [244, с. 291].

Навчальні стратегії, за Л. Маріані, є невід'ємною складовою навчального плану, тобто містком між компетентністю (що потрібно вивчити) і власне навчанням (як треба рухатися, аби досягти результату) [228]. Прикметно, що у студентів, які навчилися використовувати навчальні стратегії, підвищується самосвідомість і покращується здатність до АН [160, с. 3].

Для покращення навчальних умінь відсталих студентів, засновники теорії пізнавальних стратегій Н. Найман, Дж. Рубін і Х. Штерн намагалися створити ефективну методику навчання на основі особистісно орієнтованого підходу до вивчення ІМ. З цією метою вчені описували і класифікували навчальні стратегії студентів, що мали гарну успішність. Наразі виходили з положення, що студенти, які відстають у навчанні не визначили свої навчальні стратегії вивчення ІМ, могли б скористатися досвідом здібних студентів.

У 1980-х рр. навчальні стратегії розвивали британські вчені Е. Біалсток, Г. Браун, Р. Глазер, Дж. Сигал, С. Чипмен й ін. Теоретичні засади навчальних стратегій заклав Дж. Андерсон, який на основі когнітивної психології створив модель поділу знання на декларативне і процесуальне (методичне). Невдовзі Дж. Омаллі й Е. Шамо розробили свою категоризацію навчальних стратегій та виділили когнітивні (навчальні дії, спрямовані на обробку і засвоєння навчальної інформації), метакогнітивні (організація та управління навчальною діяльністю) і соціо афективні стратегії.

За аналізом наукових джерел визначено, що рівень оволодіння знаннями залежить від того, наскільки раціонально організовані та застосовуються навчальні стратегії студентами, зокрема − метакогнітивні стратегії. Л. Вандергріфт уважає, що метакогніція є квінтесенцією як саморефлексії, так і самокерування [273, с. 135], що є основними складовими АНІМ.

У перебігу дослідження з'ясовано, що наприкінці 1980-х рр., виникли два підходи до використання феномена навчальних стратегій. Одна група вчених (Е. Біалсток, Е. Келлерман й ін.) поставили під сумнів необхідність формування

стратегічної компетенції студентів, які вивчають ІМ та вже розвинули здатність розв'язувати комунікативні проблеми під час вивчення рідної мови.

Учені другої групи (Дж. Вилльємс, З. Дорні, С. Заррел, Е. Тарон) наголошували, що одним із завдань вивчення ІМ є формування стратегічної компетенції задля розвитку комунікативної компетентності. Наприклад, Е. Тарон уважав, що студент не може вважатися знавцем ІМ якщо не оволодів хоча б одним компонентом компетентності [277, с. 18 − 19].

Навчальні стратегії, вважає А. Венден, − це ключ до АН та головна мета викладання ІМ. Думку вченого підтримали Д. Літтл, Р. Оксфорд, Р. Олрайт, які наголосили, що навчальні стратегії допомагають студентам стати незалежними, автономними, навчитися вчитись протягом усього життя.

Дослідженням установлено, що в українській методиці цього періоду розвивалося поняття «навчальні вміння», яке було близьким до поняття навчальної стратегії, проте не тотожне йому, оскільки вміння − це результат, отриманий завдяки використанню стратегії.

З аналізу матеріалів дисертаційного дослідження маємо підстави стверджувати, що проблема розвитку тогочасних навчальних стратегій розв'язувалося на рівні теоретичного обґрунтування, оскільки не виявлено ґрунтовних за змістом наукових робіт практичного спрямування.

Разом із тим, у 1980-х рр. розвивається «стильовий підхід», що ліг в основу теорії індивідуальних стилів навчання у педагогіці (Б. Лу Лівер, Р. Оксфорд, М. Пєррот, Б. Синклер та ін.) і є підґрунтям АНІМ. Головна ідея підходу зводилася до безперспективності пошуку кращих методик вивчення ІМ, тому що жодний метод не може бути однаково результативним у процесі навчання загалу студентів. Натомість ефективною вважається диференціація викладання завдяки формуванню у студентів індивідуальних стилів навчання.

Індивідуальний стиль наявний на всіх етапах АН − від постановки мети і до отримання запланованого результату. На нього впливають багато чинників, зокрема потреби і мотиви студента, який вивчає ІМ. Організація АН має передбачати метакогнітивну діяльність, стимулювати розвиток пізнавальних стратегій кожного

студента, допомогти йому застосовувати інші стилі навчання, попри індивідуальний.

Розглянувши 71 типологію індивідуальних стилів навчання та велику кількість їх моделей, Ф. Кофілд дійшов висновку, що у зарубіжній педагогіці не існує єдиного їх визначення [209].

Кожному студентові, вважають А. Мамфорд і П. Хані, притаманний певний стиль навчання: активіста/діяча (схильність до нового); спостерігача (розглядання досвіду) з різних позицій; теоретика (приведення навчального матеріалу до раціональної схеми); прагматика (використання новітніх теорій, концепцій) [107, с. 127].

На переконання Р. Оксфорд, існує кілька аспектів вибору студентом навчального стилю вивчення ІМ: індивідуальні переваги, тип особистості, бажаний рівень застосування ІМ, біологічні відмінності [243, с. 361].

Отже, у зарубіжних дослідженнях стилі навчання розглядаються як індивідуальні підходи студентів до навчання. Поняття «індивідуальний стиль навчання» британські вчені з'ясовують з позицій персонологічного підходу. У вітчизняній науці це поняття досліджується як індивідуальний стиль навчальної діяльності [99, с. 70].

Актуалізація індивідуальних стилів навчання максимально сприяє розвиткові здібностей студента, пошуку ефективних засобів вирішення комунікативних завдань, задоволенню пізнавальних потреб. З опорою на індивідуальний стиль навчання формується іншомовна компетентність майбутнього спеціаліста. Зокрема, на розвитку метакогнітивної діяльності і індивідуальних стилів навчання ґрунтується формування навчальних стратегій, що сприяють розвиткові навчальної автономії студента.

Теорії індивідуальних стилів і стратегій навчання, ідеї компетентнісного підходу ґрунтовно досліджуються і починають практично застосовується в освітньому процесі Великої Британії на початку 1990-х рр., що збігається з третім етапом інтенсивного розвитку АНІМ. Упродовж кількох років у Парламенті країни відбулися «круглі столи», дискусії з питань навчальних компетенцій та

індивідуальних підходів до навчання. Вчені (А. Венден, Р. Елліс, А. Оксфорд, А. Омаллі, Х. Холек, Дж. Шамо,) наголошували на особливому значенні навчальних стратегій і вміння «навчитися вчитись» під час АН. Зокрема, студент має вміти визначити цілі свого навчання (засвоєння лінгвістичних знань, розвиток специфічних здібностей тощо) та керувати його процесом. М. Гренфел підкреслював, що просування ідеї автономії у навчання, реалізація формули «навчитися вчитись» − є одним із головних мотивів піднесення досліджень стратегій навчання ІМ [179, с. 14 − 15].

Треба зауважити, що у наші дні, в британських університетах академічні курси з вивчення ІМ передбачають опанування навчальних стратегій щодо розвитку АН. В університеті Кардіфф Метрополітан (Cardiff Metropolitan University) за допомогою експериментів студентів скеровують на визначення навчальної стратегії, яка найбільш зручна для кожного з них. Цій меті слугує велика кількість різноманітних ресурсів – лабораторій, мультимедійних центрів із доступом до Інтернету та програмного забезпечення, бібліотек, читальних залів для викладачів і студентів. Також започатковано мовні клуби, екскурсії, програми з обміну студентів, що дають студентам змогу долучатися до мовного середовища та розробляти необхідні стратегії і техніки.

Запровадження у педагогіці комп'ютерних технологій зумовило розвиток одного з напрямів стратегій навчання − комп'ютерного оцінювання (Computer-assisted strategy assessment) у 1990-х рр., що сприяло формуванню лінгвістичної компетенції та інших навчальних стратегій (С. Бланд, С. Доті, С. Чапель, К. Роуст, Л. Вандергрифт), та своєю чергою вплинуло на новий етап розвитку концепції АНІМ.

На цьому етапі продовжується й розвиток компетентісного підходу до навчання. Зокрема, Рада Європи на симпозіумі у рамках проекту «A Secondary Education for Europe Project» («Середня освіта для Європи» (Берн, 1996) визначила ключові інтегровані компетенції, якими має володіти майбутній спеціаліст, серед яких: компетенції, які визначають володіння усним і письмовим спілкуванням (опанування кількох ІМ) та компетенції, які реалізують здатність і бажання вчитися

протягом усього життя, не тільки професійно, а й особисто [60, с. 173], які співвідносяться з вимогами до компетентнісної підготовки спеціаліста, які означені у рамках Болонської угоди [17, с. 9].

Водночас у Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти Рада Європи презентувала систему компетенцій щодо опанування ІМ, яка стала першою моделлю іншомовної комунікативної компетенції. Ця система ґрунтується на класичній трирівневій системі (базовий, середній та просунутий користувач ІМ), та охоплює шість основних рівнів (А1, А2, В1, В2, С1, С2), а саме: А – користувач-початківець (Basic User): А1 початківець (Breakthough); А2 початкові знання (Waystage). В незалежний користувач (Independent User): В1 середній рівень (Threshold); В2 вище середнього (Vantage). С досвідчений користувач (Proficient User): С1 просунутий (Effective Proficiency); С2 досвідчений (Mastery) (Див. додаток Г) [288, с. 24].

На основі Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти Рада Європи розробила «European language portfolio» («Загальноєвропейський мовний портфель» (ЗМП) (1996) [169] для формування ключових комунікативних, лінгвістичних й інших компетенцій, розвитку АН засобами рефлексії, оцінювання і самооцінювання знань з ІМ через механізм лінгводидактичного тестування. Таким чином, кожен, хто вивчає ІМ, має змогу оцінити свої знання, можливості й досягнення у різних сферах діяльності відповідно до розроблених критеріїв.

The University of Southampton (Університет Саусхемптон) разом з іншими британськими університетами і Фондом Нафілда (The Nuffield Foundation) започаткували у 2003 р. проект із запровадження та оцінювання ЗМП у вищій освіті країни «Promoting and evaluating the use of the European Language Portfolio» («Впроваджування та оцінювання застосування Європейського Мовного Портфеля») [1]. За мету ставилося заохочення до вивчення ІМ як в університетах, так і у суспільстві, розроблення стратегічного підходу до використання ЗМП в університетах, сприяння АНІМ. Наголошувалося, що для полегшення спілкування і мобільності в Європі необхідно вивчати ІМ протягом усього життя. А звідси – потреба у формуванні відповідальності студента за його автономну діяльність і

вироблення автономних якостей, а також у зрозумілому формулюванні компетенцій і кваліфікацій.

У рамках проекту було рекомендовано тест для встановлення індивідуального типу сприйняття навчання із метою визначення індивідуального стилю навчальної діяльності студентів, розроблений Г. Джеррі, А. Мамфорд і П. Хані. За допомогою тесту викладач мав змогу ознайомити студентів із когнітивними і метакогнітивними стратегіями, які найбільше відповідають їхнім індивідуальним стилям навчання [107, с. 127]. Тест було рекомендовано для застосування під час проходження курсу ІМ в університетах Великої Британії.

З погляду Д. Нанан, студент має бути поінформованим про індивідуальний навчальний стиль, що є першим кроком до АН. Водночас М. Кавана дійшла висновку, що інструментом розвитку навчальних стратегій і індивідуальних стилів є ЄМП. На думку дослідниці, для визначення індивідуальних навчальних стилів потрібно скористатися електронною версією ЄМП. Практичним здобутком М. Кавана став пілотний проект, метою якого було навчити рефлексії індивідуального мовного навчального процесу з фокусуванням на навчальних стилях і стратегіях під час АН студентів, які навчаються дистанційно. Зокрема, студентам пропонувалося створити ЄМП в електронній версії Відкритого університету через мовну біографію. Використання у процесі АН рефлексії, метакогніції і самооцінювання допомогло студентам поглибити розуміння індивідуальної траєкторії навчання, підвищити впевненість у собі та визначити набір навчальних цілей [150, с. 225].

Отже, ретроспективний аналіз джерельної бази засвідчує, що в період пріоритетного розвитку теорії АН (кінець 1990-х рр.) інтенсифікуються дослідження його зв'язку з навчальними індивідуальними стилями (М. Кавана, Ф. Коффілд, Л. Мерфі, Д. Нанан, Л. Прайс, С. Херд).

Таким чином, формування компетенції АН, самоосвітньої компетенції, а відтак і професійної компетентності належить до першорядних завдань організації АНІМ. Виходимо з того, що долучення студента до процесу АН дає йому змогу оволодіти системою навчальних дій, що є основою навчальних стратегій, та

виконати необхідний обсяг запланованої роботи для досягнення поставленої мети. Ключовою компетентністю студента є здатність до АН, що передбачає розуміння механізмів самостійного навчання і бачення кінцевої мети навчального процесу, контролю свого навчання та особисту відповідальність за його результати.

З аналізу особливостей розвитку навчальних стратегій, індивідуального стилю навчання і компетентнісного підходу, з'ясовуємо, що компетентнісна парадигма навчання, виникла в освітній системі Великої Британії внаслідок соціально-економічних змін та як противага загально теоретичній підготовці фахівців. В умовах перманентної модернізації суспільства вона є засобом підготовки конкурентоспроможних, ініціативних спеціалістів нової формації, здатних приймати нестандартні рішення у будь-яких професійних ситуаціях та постійно навчатися в інноваційному освітньому середовищі. Постулюємо, що з розвитком наукових знань постає нагальна потреба у неперервному формуванні й оновленні компетенцій майбутнього професіонала засобами АН.

До розвитку в другій половині XX ст. компетентнісного підходу до вивчення ІМ, теорій пізнавальних стратегій і індивідуальних стилів навчання у педагогіці, спричинила й поява у Великій Британії великої кількості лінгвістичних учень у 1960-х рр. Виявлено, що стратегії та індивідуальні стилі навчання як підґрунтя АНІМ сприяють оволодінню різними навичками і прийомами організації навчальної діяльності, вміння планувати і рефлектувати своє навчання, зумовлює формування здатності до АН. Основними видами навчальних стратегій є когнітивні, які дають змогу засвоїти навчальну інформацію, та метакогнітивні, завдяки яким здійснюється організація і управління навчальною діяльністю, у тому числі автономною. Як спостережено, студенти зі сформованими метакогнітивними стратегіями, в міру сил користуються іншими стратегіями. Більшість студентів потребують управлінського впливу задля оволодіння навчальними та необхідними навчальними технологіями при вивченні ІМ [272, с. 109]. У допомозі студентам стає керування викладача, яке приводить до підвищення їхньої навчальної мотивації і впевненості у власних здібностях, сприяє використанню інноваційних освітніх технологій вивчення ІМ. За використання стратегій та індивідуальних стилів навчання у студентів формується

здатність до АН. Слід віддати належне стратегічній компетенції, реалізація якої є важливим чинником досягнення мети навчання, оволодіння фаховими знаннями, професійного самовизначення, формування соціально-особистісних компетенцій. По суті володіння стратегічними компетенціями та сформована здатність контролювати своє навчання є одними з головних показників готовності студента до АН.

Можна сказати з цілковитою підставою, що підготовлені до АН студенти ретельно організують своє навчання, стійко долають психолінгвістичні перепони які виникають при у вивченні ІМ, та послуговуються комплексом прийомів, стилів і видів навчання.

Отже, організація АН і розвиток автономних якостей студента передбачає конструювання його індивідуальної освітньої траєкторії. З цією метою формуються необхідні навчальні компетенції студента у тому числі – стратегічна та індивідуальні навчальні стилі.

2.4. Теоретичні засади самоконтролю та самооцінювання в розвитку автономного навчання студентів

Саморегуляція і рефлексивне самооцінювання є системоутворювальними чинниками, метою і засобом розвитку АНІМ, основою вироблення навчальної компетенції (Г. Бурденюк, С. Рубенштейн,), та показники сформованості навчальної діяльності студента.

Здатність до рефлексії студента, наголошує Д. Літтл, − це передумова його автономії. Для студента, за вченим, недостатньо бути відповідальним за навчання, ставити власні цілі та вибирати види діяльності. Потрібно вміти оцінити завдання, визначити їх уразливі й сильні сторони для постановки нових цілей у кожному циклі вивчення ІМ [214, с. 22]. Тим-то, саморефлексія і самооцінювання навчальної діяльності є головними функціями, що визначають ефективність вивчення ІМ. Без сформованих рефлексивних умінь студента організація АНІМ буде неефективною.

Розвиток категорії рефлексії розглядали К. Абульханова-Славська, В. Бажанов, Г. Бурденюк, Б. Вульфов, Б. Ельконін, М. Кавана, О. Леонтьєв, О. Мудрік, В. Сластьонін, С. Рубінштейн, К. Брунер, В. Джеймс, Дж. Дьюї й ін.. У Новому словнику методичних термінів і понять, рефлексія тлумачиться як роздум, самоспостереження, бажання розуміти особисті почуття і дії [2, с. 248]. Рефлексія, зауважує Дж. Мун, − це форма ментальної діяльності, спрямованої на реалізацію мети чи досягнення очікуваного результату, усвідомлення складних чи неструктурованих ідей. Ґрунтується вона на відтворенні знань, розумінні й емоціях, якими оволоділа людина [235, с. 8]. На думку Дж. Річардса, рефлексія − це процес критичного дослідження досвіду для глибокого осмислення практики і перебігу повсякденного навчання. У педагогічній освіті, вважає вчений, рефлексія зумовлює виникнення поняття рефлексивного викладання, що супроводжується збиранням інформації про викладання як базису критичної рефлексії. З цією метою здійснюються самомоніторинг і спостереження та вивчається стан своєї професійної діяльності [255, с. 4].

Поняття «рефлексія» (від лат. reflexio − звернення назад) виникло у давньогрецькій філософії як процес обмірковування всього, що відбувалось у свідомості. Сократ, уважав, що рефлексія, як і самопізнання, є найважливішою справою людини. Науково дослідив і застосував поняття рефлексії в XVII ст. англійський філософ, психолог і педагог Дж. Локк. Учений розглядав рефлексію як особливу психічну діяльність й уважав її внутрішнім досвідом, що є одним із джерел пізнання, на відміну від внутрішнього досвіду, зумовленого органами почуттів. Найбільший вплив на розвиток поняття рефлексії у педагогіці Великої Британії мали праці Дж. Дьюї та його теорія рефлексивного мислення (theory of reflective thinking), яка була запроваджена в систему освіти США. З 1940-х розвивали Б. Боде, А. Гріффін, М. Хант, Л. Меткаф, Е. Джонсон, Х. Халфіш, Д. Сміт, Ш. Енгл, Б. Бейер, Д. Барр, У. Стенлі, Е. Озборн [273].

Критична рефлексія, стверджує британська дослідниця М. Л. Кавана, є фундаментальною категорією для АНІМ, оскільки студенти спрямовують свою увагу і на засоби, які застосовують, і на навчальні цілі. Вчений наголошує на зв’язку

концепції АНІМ з конструктивістською теорією К. Брунера, адже обидва підходи зосереджуються на ідеї, що знання активно конструюються і вибудовуються на основі попереднього досвіду та раніше засвоєних знань. Відповідно до теорії К. Брунера, максимально ефективним є проактивне навчання. Д. Літтл використовує концепцію «рефлексивного втручання», яку К. Брунер визначив як здатність саморозвитку з метою контролю і відбору необхідних знань, що, зокрема, характеризує основу АНІМ. Становить інтерес два типи рефлексії, які виділила в АН Дж. Рідлі. Так, студенти мають оволодіти мета-лінгвістичними знаннями, вміннями і навичками мовної і комунікаційної рефлексії та метакогнітивними знаннями, вміннями і навичками рефлексії щодо навчального процесу задля формування в них відповідальності за своє навчання. Вони повинні вміти оцінити навчання і скласти план на майбутнє [294, с. 78]. З уваги до особистості студента А. Венден і Дж. Рубін наголошують на необхідності використання ним рефлексії під час АНІМ, аби запобігти упередженому ставленню до своїх здібностей і методів навчання. Вчені вважають, що студент має покладатися на свій потенціал і спроможність до навчання [299, с. 11].

Поняття рефлексії досліджували Г. Коджасапірова, В. Сластьонін, Ш. Юсупов, О. Хуторський й ін. Учені пов’язують цю категорію здебільшого з рефлексивними інноваційними педагогічними технологіями − груповим й особистим усвідомленням та оцінкою результатів навчання.

Суміжно з дослідженням у 1970-х рр. психологічних основ поліпшення процесу засвоєння знань виникає зацікавленість проблемою саморегуляції студента. Так, під упливом ідей Л. Виготського, про вищі психічні функції, Ю. Кулюткін одним із перших почав досліджувати проблему рефлексії в процесах саморегуляції.

З аналізу наукової зарубіжної і вітчизняної літератури з’ясовано спільні і відмінні аспекти для українських і британських вишів у справі підготовки майбутнього викладача ІМ до рефлексивної діяльності. Приміром, однаковим є розуміння необхідності організованої підготовки майбутніх фахівців до цієї діяльності під час навчання та професійної практики. Попри усвідомлення

важливості формування педагогічної рефлексії майбутнього фахівця, у вітчизняній вищій школі не достатньо вивчені умови і методи формування рефлексивного підходу, зокрема, як елемента змісту освітніх програм.

В університетах Великої Британії рефлексія вважається головним компонентом системи підготовки майбутнього фахівця (М. Воллес, В. Гріффітс, Дж. Елліот, С. Еріксон, С. Ешкрофт, Є. Кландінін, О. Коннелі, А. Лукас). Провідними напрямами теоретичного дослідження рефлексії є визначення її ступенів, розроблення стратегій створення рефлексивних моделей, застосування рефлексивного підходу до професійної діяльності майбутнього педагога й ін. Для означення основи професіоналізму викладача Д. Шон увів поняття «практик, що рефлектує». У британській системі вищої освіти реалізується методологічний підхід, відповідно до якого педагогічна рефлексія вдосконалюється у перебігу професійної діяльності завдяки самоосвіті й автономній діяльності (А. Росс, П. Хьорст).

На переконання Д. Еліота, для підвищення рівня викладання в британських університетах, на основі цього підходу, викладач має використовувати велику кількість другорядної інформації, на практичних заняттях. За М. Уоллесом, викладання без рефлексії призводить до професійної стагнації педагогів. Таким чином, стратегічною метою підвищення кваліфікації викладача є не стільки модернізація застарілих конструктів, скільки розвиток його рефлексії. Спираючись на соціологічні дослідження, британських спеціалістів, А М. Хаберман, наголошує, що внаслідок низького рівня рефлексивної культури викладача знижується ефективність його роботи. Загалом психолого-педагогічні дослідження засвідчують, що результати освітнього процесу прямо залежать від діапазону аналітичних умінь викладача [15, с. 72 − 78].

Отже, рефлексія − методологічна і методична категорія, механізм саморегуляції і саморозвитку студента, засіб підготовки майбутнього викладача ІМ та основа АНІМ. З аналізу наукової літератури з’ясовано, що у педагогіці рефлексію досліджено недостатньо. Це зумовлено неоднозначністю змісту цього поняття та використання його в різних контекстах. Рефлексивна діяльність при вивченні ІМ,

поєднує в собі самооцінювання комунікативної діяльності (комунікативна компетенція) і самого процесу навчання (навчально-пізнавальна компетенція).

За використання методу рефлексивного самооцінювання реалізується принцип особистісно орієнтованого навчання ІМ у межах гуманістичного напряму освіти. Здатність до рефлексії є головним аспектом управління навчально-пізнавальним процесом вивчення ІМ. Кожен студент має усвідомити критерії оцінювання його навчальної діяльності. Особливо це актуально під час АНІМ, де самооцінювання є метою і результатом процесу вивчення ІМ.

Становлення британської системи оцінювання знань відбувалось у перші десятиріччя XIX ст. з упровадженням в Англії письмових іспитів. У зв'язку з використанням лінгводидактичного тестування, до кінця XX ст. було розроблено систему оцінювання, яка складалася з трьох взаємопов'язаних компонентів: неофіційного оцінювання (informal assessment), офіційного оцінювання (безпосередньо тестування) (formal assessment) та самооцінювання (self-assessment) [45].

Аналіз англомовної наукової літератури дав змогу виявити кілька понять, які відповідають українському поняттю «самооцінювання»/«самооцінка»: self-evaluation, self-assessment, self-appraisal, self-monitoring, peer-assessment.

Для студентів, які дістають вищу освіту альтернативними способами, провідні європейські університети (у т.ч. університет Уорік (The University of Warwick) (кращій британський університет 2014/2015року) в рамках проекту «Запровадження рефлексивного незалежного навчання для студентів вищих закладів освіти» (2004−2006 рр.) створили довідник «Як стати більш самокритичним, автономним та рефлексуючим студентом?» (2006) [206], за мету ставилося скерувати студентів до критичного, автономного і рефлексивного навчання. У довіднику, самооцінювання розглядається як специфічний метод оцінювання, що сприяє розвиткові університетської освіти і є корисним для студентів, які навчаються автономно. Завдяки розробленій методології студенти долучаються до процесу оцінювання та підсумовування результатів їхнього навчального процесу. Протягом навчального року студенти дізнаються про цілі і мету дисциплін, які засвоюють, а відтак

аналізують результати навчання. Таке самооцінювання здійснюється в діалоговому спілкуванні з викладачами.

Беремо на увагу основні характеристики рефлексивного самооцінювання як методологічної основи АНІМ яке визначила Г. Панкратьєва, а саме: оцінювання якості особистих якостей (здатність до прийняття самостійних рішень, відповідальність за результат); оцінювання успішності комунікативної діяльності й особистого досвіду; оцінювання якості опанування ІМ; оцінювання продукту і досвіду навчальної діяльності (разом із коригуванням) [67].

Під цим кутом зору розкриває самооцінювання навчального процесу та результатів усіх етапів навчальної діяльності М. Єсаулова. Великої ваги дослідниця надає самостійному прогнозуванню цілей, пошуку способів їх досягнення, оцінюванню різноманітних варіантів виконання та самого себе в цьому становищі, що важливо для формування впевненості студента і набуття ним свободи дій [27, с. 29].

Оцінювання студентом свого розвитку Дж. Річардс, С. Томас розглядають як здатність критично рефлексувати та як схильність до аналізу своєї навчальної діяльності для встановлення її ефективності й виявлення недоліків [255, с.14]. На симпозіумі Ради Европи «Вивчення сучасних іноземних мов у освіті дорослих» (1974) Л. Дікінсон підкреслював, що здатність оцінювати ефективність свого навчання ІМ є необхідною навичкою, яка вкрай важлива під час АН [174]. Цілком закономірно М. Харріс наголошує на психологічній складовій самооцінювання і з'ясовує його як засіб реалізації тих можливостей, котрі дадуть студентові змогу стати частиною процесу вивчення ІМ і зрозуміти власний прогрес в її опануванні. Самооцінювання, вважає вчений, потрібно інтегрувати в повсякденну практику як засіб вивчення ІМ.

З кінця 1970-х рр. британські вчені (П. Бланш, Л. Дікінсон, М. Харріс, С. Хеннер-Станчіна, Х. Холек) ставляться до самооцінювання як невід'ємної складової АН. На переконання дослідників (П. Барнс, Л. Гау й ін.) самоаналіз і самооцінювання є запорукою справжньої автономії. Річ у тім, уважає П. Ри, що вони допомагають студентові стати до міри відповідальним при плануванні,

здійсненні й моніторингу своєї навчальної активності. Водночас Л. Дікінсон, Д. Карвер висловлюють думку, що академічний курс із вивчення ІМ охоплює невелику частину її вивчення, тож потрібно навчити студентів навчатись автономно. Однією з цілей такого навчання є формування самооцінювання і самомоніторінгу. За Е. Хейтом, АН передбачає визначення цілей і можливих засобів навчання, залучення студента до оцінювання, встановлення рівня знань, добирання інструментів самооцінювання і процесу навчання, для отримання намічених результатів [174].

Варто зауважити, що М. Оскарсон виділив три стадії самооцінювання: 1) залежність від зовнішнього оцінювання; 2) поєднання само- та зовнішнього оцінювання; 3) незалежність самооцінювання.

У 1980−90-х рр. концепція самооцінювання студентом свого навчання викликала багато дискусій. Так, П. Бланш, М. Блур, Т. Блур, Л. Дікінсон, Б. Пірс, М. Свейн, Д. Харт піддавали в сумнів спроможність студента оцінювати й аналізувати особисті навчальні потреби в АН, порушували питання про небажання викладачів утрачати контроль над оцінюванням, невідповідність між цілями навчання − студента і викладача з огляду на різні культурні чинники й ін. [174]. Зокрема, Ф. Бенсон припускав можливе симулювання «автономної поведінки» студента з метою складання навчальних тестів [137, с. 81].

За розглядом наукових джерел з’ясовуємо, що у вищій школі Великої Британії самооцінвання найчастіше застосовується не як метод, а як складова портфоліо (ЄМП), навчальних контрактів, проектів, тестів, анкетування, колаборативної роботи, есе, презентацій, рейтингових шкал, щоденників й інших педагогічних технологій. Доречно буде сказати, що М. Кавана дослідила застосування студентами Відкритого університету рефлексії і самооцінювання з одночасним акцентуванням навчальних стилів. За мету ставилося поглибити уявлення студентів про їхні навчальні стилі засобами самооцінювання. Учений дійшла висновку, що такий підхід сприяє отриманню відповідної інформації, зумовлює краще вивчення ІМ, а ЄМП є вагомим інструментом оцінювання індивідуальних навчальних стилів і альтернативою тестам [150, с. 211 − 228].

Отже, результати аналізу матеріалів дисертаційного дослідження стають за підставу до ствердження, що рефлексивне самооцінювання як сукупність навчальних метакогнітивних стратегій є методологічною основою та одним із головних засобів вивчення ІМ і розвитку АНІМ, показником самостійності й автономності студента, регулятивним механізмом АНІМ. Здійснюється воно задля особистого професійного самовдосконалення викладача та організації самооцінювання студента в межах АНІМ у напрямі інтенсифікації вивчення ІМ.

Необхідною умовою засвоєння навчального матеріалу вважається самоконтроль. Як і самооцінка він є компонентом навчальної діяльності, за допомогою якого студент регулює і контролює АНІМ. У Новому словнику методичних термінів і понять (2009), самоконтроль трактується, як форма контролю, об'єктом якого є діяльність суб'єкта; це усвідомлена оцінка суб'єктом результатів своєї навчальної діяльності й подальше її коригування (за потреби) [304, с. 267]. Очевидно, вважає Ф. Рабінович, що самоконтроль забезпечує самовизначення і саморозвиток студента в освітній діяльності. Таким чином, самоконтроль − це стан студента як суб'єкта навчання, його сформована здатність до критичного оцінювання своїх знань і дій, що здійснюється за власним бажанням [75].

У контексті АНІМ контроль є одним із напрямів визначення поняття «автономне навчання» (Ф. Бенсон, Р. Дейсі, Р. Фласте, Р. Янг й ін.). Зокрема, Ф. Бенсон, як було сказано, розуміє під цим поняттям здатність студента контролювати своє навчання. Учений виділив три рівні контролю, які своєю чергою залежать один від одного: контроль за управлінням навчання (діяльність студента з планування, організації та оцінювання навчання, визначення навчальних стратегій, також і метакогнітивних); контроль за когнітивними процесами (розумові процеси − увага, рефлексія, розвиток метакогнітивних знань); контроль за змістом навчання [137, с. 50].

Перші дослідження феномена самоконтролю здійснив у загальних рисах З. Фрейд. Неофрейдисти Г. Салліван, Е. Фромм і К. Хорні, вважали здатність до самоконтролю вродженою якістю, такою, що не залежить від навколишнього середовища. Послідовники фрейдизму наголошували, що людині властиво прагнути

до самосвідомості, самоконтролю і самооцінки під час автономної діяльності. Ідеї неофрейдизму цього напрямку вивчали також Б. Бугальски, І. Гольддаймонд, Дж. Уільямс й ін.

З аналізу зарубіжної психолого-педагогічної англомовної літератури з'ясовуємо поняття «самоконтроль» з огляду на дві дослідницькі течії: «self-control», що застосовується для обґрунтування питань самоконтролю, та «self-correction», де розглядаються психологічні особливості навчально-пізнавальної діяльності студента. Зокрема, самокорегування зумовлює формування розумових здібностей з метою виправлення помилок у навчанні. Таким чином, самоконтроль є первинною і головною формою контролю та чинником, що організує АНІМ, передусім ментальною якістю і засібом АН.

У період активного формування дидактики радянської вищої школи (1920-ті роки) проблеми самоконтролю розроблялися під упливом ідей В. Бехтерева, І. Павлова, І. Сеченова. Більшість тодішніх студентів не були готові до навчання увищих закладах освіти, тож запровадження самостійних форм навчання сприяло ефективній організації академічного процесу. Вища освіта, наголошував О. Чаянов, може бути тільки самоосвітньою. Водночас висувалась ідея, аби було менше обліку і більше самообліку. Таким чином, педагоги того часу (К. Вентцель, М. Іорданський, А. Пінкевич, К. Соколов й ін.) послуговувалися поняттям «самооблік», який за своїм змістом відповідає сучасному поняттю «самоконтроль» [48, с. 114 − 122].

Учені П. Блонський, С. Бочарова, П. Гальперін, Л. Деркач, І. Зимня, О. Капаєва, А. Кірічук, Н. Коряковцева, О. Леонтьєв, Ф. Рабіновіч досліджували проблеми самоконтролю як одного з головних показників рівня навчальної компетенції та самостійності − чинників розвитку автономних якостей студента. Формування самоконтролю, на переконання дослідників, сприяє саморегулюванню студентом своєї навчальної діяльності, а його систематичне здійснення запобігає помилкам.

У 1990-х рр. систему поглядів Дж. Дьюї на рефлексивне мислення реалізував у своїй концепції критичного мислення М. Ліпман, якого вважають засновником

рефлексивного підходу до навчання. Вчений віддає увагу розвиткові мислення на противагу нагромаджуванню знань, що спричинено застосуванням когнітивної інформаційно-технічної моделі навчання. Цілком підставно М. Ліпман виділяє чотири етапи критичного осмислення викладацької діяльності: критика практики колег; самокритика; корегування практики інших; самокорегування.

Отже, основу формування здатності студентів до АН становить рефлексивне навчання. Упродовж АНІМ, зокрема на етапах самооцінювання, самоконтролю цілей, засобів і методів навчання, здійснюється рефлексивне самооцінювання.

Рефлексивна компетентність сприяє розв'язанню навчальних проблем у процесі вивчення ІМ, проектуванню АНІМ та є невід'ємною складовою майбутньої професійної діяльності випускника університету. Здатність до самостійної постановки мети навчання, самооцінювання, самокоригування покладається в основу продуктивного навчання. Організацію рефлексивного самооцінювання процесу АНІМ, його проблем і результатів визначаємо як уміння викладача налагоджувати їх обговорення, з метою подальшої постановки цілей студентом. Показником ступеня сформованості особистості студента як суб'єкта навчання в системі АН є його здатність до рефлексивної самооцінки. При цьому важлива роль приділяється викладачеві, який допомагає студентові здійснювати рефлексивне самооцінювання завдяки використанню різних методів навчання, визначити утруднення і коригувати їх. До завдань викладача належить розвиток у студента внутрішньої автономії рефлексивного самооцінювання, самоконтролю і самокоригування його навчання через застосування інноваційних освітніх технологій, у тому числі ЄМП. Самоконтроль виконує функцію стимулювання і зворотного зв'язку [271 с. 184]. Самооцінка дає змогу визначати рівень сформованості компетентності, ступінь реалізації поставленої мети, сприяє провадженню усвідомленого, відповідального, зацікавленого навчання та скеровує увагу на самокерування своєї навчальної діяльності.

За аналізом наукових джерел визначено, що поняття рефлексії у Великій Британії розглядалося з XVII ст. Ґрунтовне вивчення і практичне застосування рефлексії у системі вищої освіти здійснюється з 1990-х рр. під упливом ідей

рефлексивного мислення Дж. Дьюї і конструктивістської теорії К. Брунера. Рефлексивне самооцінювання і самоконтроль активно досліджується і впроваджується в навчання на початку XXI ст. згідно з концепцією АНІМ, що збігається з третім етапом інтенсивного розвитку АН в освітній системі Великої Британії.

Висновки до другого розділу

У другому розділі «Теоретичне обґрунтування та особливості впровадження автономного навчання у вищих закладах освіти Великої Британії (1954 – 1989 рр.)» представлено методику, гіпотезу дослідження, виявлено соціально-економічні, суспільно-політичні та освітньо-організаційні передумови становлення АНІМ у вищій школі Великої Британії; обґрунтовано процес розвитку АНІМ в британських вищих закладах освіти у зазначених хронологічних рамках, розроблено його періодизацію, у відповідності до якої розкрито особливості й тенденції формування концепції АНІМ.

1. Дослідницька робота відбувалася протягом 2012 – 2017 рр. у три етапи: організаційно-підготовчий (2012 – 2014 рр.) ; дослідницько-пошуковий (2014 – 2015 рр.); підсумково-моделювальний (2015 – 2017 рр.).

2. Наукова гіпотеза дослідження: результативність процесу інтеграції системи вищої освіти України у європейський і світовий освітній простір зумовлюється: 1) використанням в українських вищих навчальних закладах ефективних міжнародних освітніх систем і технологій, спрямованих на пожиттєву освіту, формування і реалізацію освітньо- і професійно-комунікативної суб’єкт-суб’єктної взаємодії викладач (консультант, тьютор) – студент (дорослий учень), серед яких пріоритетне місце займає АН; 2) реалізацією ідеї особистісно орієнтованої іншомовної освіти шляхом забезпечення студентоцентрованості, індивідуалізації освітнього процесу в рамках АНІМ; 3) обґрунтуванням доцільності застосування та впровадженням багаторічного конструктивного досвіду організації АНІМ у вищій школі Великої Британії в практику українських вищих навчальних закладів.

3. Серед передумов розвитку АНІМ в університетах Великої Британії цього часу визначено: соціально-економічні (значні втрати і збитки країни під час Другої світової війни, нестача кваліфікованої робочої сили, спрямування на розвиток промисловості, економіки, новітніх технологій тощо); суспільно-політичні (розпад Британської імперії у повоєнний час, масова міграція до Великої Британії громадян Співдружності націй, зокрема, з колишніх імперських колоній (1948 − 1962 рр.), розвиток білінгвізму, збільшення кількості студентів, створення нового середнього класу); освітньо-організаційні (реформування освіти Великої Британії на засадах особистісно орієнтованого навчання, розвиток освіти дорослих, елітарність системи вищої освіти, децентралізація в управлінні освітніми процесами (1950-ті рр.), нові дослідження у лінгвістиці та методиці викладання ІМ (із 1960-х рр.) та ін.

4. Визначено основні етапи розвитку теорії і практики автономного навчання іноземних мов у вищих закладах освіти Великої Британії другої половини XX − початку XXI ст.: 1) 1954 − 1969 рр. (обґрунтування доцільності АНІМ на основі особистісно орієнтованого підходу до навчання); 2) 1970 − 1989 рр. (концептуалізація основних положень АНІМ, його ототожнення з індивідуалізацією навчання); 3) 1990 – 2011 рр. (інтенсифікація впровадження АНІМ із застосуванням інформаційно-комунікаційних, інноваційних освітніх технологій у контексті компетентнісної парадигми навчання).

4. Провідними тенденціями у період 1954 − 1969 рр. визначено – загальні: розвиток АНІМ у контексті особистісно орієнтованого підходу до навчання, освіти дорослих, технологізація АН, перевага гуманістичних і когнітивних ідей на противагу біхевіоризму; специфічні: концептуалізація теорії АНІМ, авторські моделі впровадження; пролонговані: розвиток АНІМ під упливом білінгвізму, на засадах індивідуалізації та диференціації навчання; короткотермінові: превалювання напряму освіти дорослих у концепції неперервної освіти.

5. Головними науковими течіями, які позитивно вплинули на розвиток АНІМ у 1960-ті рр., дослідники називають біхевіоризм, критичну теорію, конструктивізм, неофрейдизм, позитивізм, когнітивізм. Їх розвиток у концепції АН аналізували

вчені-гуманісти − А. Келлі, Д. Колб, А. Маслоу, Д. Нейл, К. Роджерс, А. Таф, П. Фрейре, Е. Фромм, С. Хоул та ін.

6. Досліджено, що соціально-економічні й політичні зміни у Великій Британії, започаткування у британській науці великої кількості лінгвістичних теорій сприяли розвиткові у 1960-ті рр. компетентнісного підходу, теорії пізнавальних стратегій та індивідуальних стилів навчання у методиці викладання ІМ, що сприяли розвиткові концепції АНІМ. Виявлено, що вміння планувати, брати відповідальність і рефлектувати своє навчання зумовлює здатність до АН й оволодіння знаннями протягом життя. Основними визначено когнітивні стратегії, що дають змогу засвоїти навчальну інформацію, та метакогнітивні стратегії, завдяки яким здійснюються організація і управління навчальною діяльністю, у тому числі автономною.

7. Виділено наступні особливості та тенденції другого періоду розвитку АНІМ у вищих закладах освіти Великої Британії (1970 − 1989 рр.) − загальні: урядова політика «розширених освітніх можливостей», скорочення державного фінансування освіти; специфічні: ототожнення АНІМ з індивідуалізацією навчання, запровадження ЦСН в університетах; пролонговані: стандартизація освіти Великої Британії, поглиблення зв’язку навчання і практичної професійної діяльності, зростання кількості студентів, розвиток ідей відкритого навчання; короткотривала: ототожнювання АНІМ і самокерованого навчання

8. З’ясовано, що формування компетентності автономної навчальної діяльності, самоосвітньої компетентності, інших її видів і, зрештою, професійної компетентності є першорядною метою організації АНІМ. Завдяки цьому студент має змогу оволодіти системою навчальних дій і виконати необхідний комплекс завдань для досягнення поставлених цілей.

Основні наукові положення розділу викладено в опублікованих працях [92; 96; 97; 99; 271; 272].

РОЗДІЛ 3
ТЕНДЕНЦІЇ РЕАЛІЗАЦІЇ АВТОНОМНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

3.1. Розвиток форм і методів автономного навчання іноземних мов у вищій школі Великої Британії

Нові вимоги суспільства до рівня освіти зумовлюють зміну форм, змісту, засобів і методів педагогічного процесу. Виникає потреба в удосконаленні відомих і запровадженні нових інноваційних освітніх технологій які б сприяли засвоєнню знань, що швидко змінюються, формуванні навичок їх автономного опанування.

Національний центр програмованого навчання Великої Британії визначив категорію «освітня технологія», як застосування наукових знань у навчанні та створення необхідних умов для підвищення його ефективності та інтенсивності [79, с. 245].

До технологій навчання у лінгводидактиці зазвичай відносять наступні: проектне навчання, мовне портфоліо, дистанційне навчання, комп'ютерні технології, тандем-метод, навчання у співробітництві, кооперативне навчання тощо. Всі ці технології забезпечують розвиток АНІМ, яке знаходиться у їх підґрунті. Найбільш ефективне та інтенсивне використання освітніх технологій відбувається в системі дистанційної, змішаної та відкритої освіти. Саме під час таких форм навчання організація АН набуває найбільшої актуальності.

Дистанційне навчання − форма навчання, заснована на освітніх технологіях, спрямованих донести необхідні знання студенту у позааудіторному режимі, що опановуються студентом автономно.

Першими прикладами такого навчання стали передові ілюстративні підручники Я.-А. Коменського (виникнення яких було обумовлено книгодрукарством і зміною передачі та зберігання інформації у XVI ст.) і пропозиція К. Філіпса всім бажаючим навчатися стенографії поштою в 1728. Проте засновником дистанційного навчання вважають англійця І. Пітмана, який у 1840 р.

за допомогою пошти, розпочав курси швидкопису для студентів, а у 1843 р. їм було засновано організацію із заочного навчання стенографії «Phonographic Correspondence Society» (Див. додаток Є).

У галузі вивчення ІМ піонерами започаткування дистанційної форми навчання вважаються Г. Ланченштейдт та Ч. Тусен, які у 1856 р. заснували Інститут у Берліні і почали розсилати студентам методичні рекомендації щодо вивчення ІМ. Із метою випуску навчальних матеріалів («Навчальні листи щодо вивчення французької мови») вони заснували видавництво «Langenscheidt», яке відоме до сьогодення.

У 1858 р. University College London (Університетський коледж Лондону) став першим із університетів, який запропонував отримання наукових ступенів дистанційно. До 1870 р. цим університетом було накопичено достатньо досвіду допомоги студентам поштою [234].

Дистанційне навчання стає самостійною частиною освітньої системи багатьох країн Європи та Америки.

Зокрема, у 1938 р. було засновано Міжнародну раду із заочного навчання, яка згодом була перейменована у Міжнародну Раду з дистанційного навчання (ICDL). А у 1960-х рр. завдяки підтримці ЮНЕСКО, розпочинається його розвиток в різних країнах світу. Цей етап еволюції дистанційної освіти співпадає з першим періодом генезису концепції АНІМ, що зумовило його активізацію, оскільки в основі дистанційного навчання знаходиться АН.

У 1969 р. було засновано перший The Open University (Відкритий університет), який пропонує виключно дистанційну форму навчання (Див. додаток Ж). Протягом наступних років було організовано більше двадцяти подібних університетів у всьому світі.

Важливий внесок у методологію розвитку дистанційного та автономного навчання у цей період мали ідеї програмованого навчання, розроблені Б. Скіннером та іншими його послідовниками (П. Гальперін).

Іншими ефективними освітніми технологіями, що орієнтовані на формування навчальної автономії і слугують автономному опануванню навчання стали особистісно орієнтовані технології продуктивного навчання спрямовані на навчання

у співробітництві, роботу з різними джерелами інформації, групову роботу, розвиток яких так само спостерігався у повоєнний період.

Продуктивне навчання (productive learning) − основа навчальної діяльності при вивченні ІМ, що забезпечує реалізацію креативних здібностей і забезпечує умови для автономного управління пізнавальної діяльності студента, набуття необхідних знань у процесі практичної діяльності. Основою продуктивного навчання є самостійне опанування знань, яке стає головним компонентом навчання, на відміну від моделі керуючої ролі викладача. Концепція продуктивного навчання розвивалася в межах ідей Дж. Дьюї «навчання через практику» («learning by doing»), де автономність студента займала перше місце, що обумовлювало трансформацію традиційної системи навчання, де воно більше не є місцем суворої дисципліни. З'являється можливість розробляти власний навчальний план, відповідно до особистих освітніх потреб. Викладач більше не є авторитарним керівником, а тільки спрямовує навчання.

Найчастіше продуктивне навчання співвідноситься із проектним методом (Н. Коряковцева, О. Хуторською), суть якого у використанні необхідних знань і вмінь із метою досягнення освітньої цілі, продуктивного способу збору і аналізу інформації, взаємодії викладача і студента, який визначає формування автономних, творчих, інтелектуальних, комунікативних навичок і всіх інших необхідних професійних компетенцій, водночас ініціюванні пізнавальної, креативної, інтелектуальної активності студента викладачем, використовуючи проблемні, творчі, дослідницькі та інші види завдань, уміння автономно конструювати власні знання.

У основі будь-якого проекту знаходиться проблема. Для її вирішення, окрім достатнього володіння ІМ, студент потребує необхідних знань, навичок, умінь для її вирішення. Цей метод спирається на певні психологічні закономірності, які є основою цієї діяльності.

Отже, цей метод співвідноситься з груповими методами роботи і є частиною продуктивного, автономного, групового і проблемного навчань.

Термін «проект» (від лат. projectus-викинутий наперед, просунутий) значить «план дій».

У вітчизняній педагогіці ідеї проектного навчання розроблялися П. Блонським, Б. Ігнатьєвим, П. Каптєрєвим, М. Крупеніною, Н. Крупською, А. Макаренко, С. Шацькім, В. Шульгіним. Під упливом ідей методу Дальтон-план, спершу цей метод називали бригадно-лабораторним. Але постановою ЦК ВКП(б) цей метод було засуджено.

Підвищена зацікавленість до методу проектів виникла у повоєнний час, що було пов'язано з політикою співробітництва у країнах Західної Європи та Америки і соціально-політичним замовленням суспільства на професіонала, який діє самостійно. Відзначалась гостра нестача спеціалістів, які володіють ІМ і здатних здійснювати міжкультурне спілкування [204].

Суть даного методу під час вивчення ІМ є в зміщенні наголосу з використання різноманітних вправ на активну функцію мислення студента, застосування певних мовленнєвих навичок, розвиток пізнавальних навичок, критичного мислення. Метод проектів сприяє розвитку навичок моделювання професійних ситуацій, автономності, ініціативності студента, формує систему послідовного, системного, асоціативного мислення, створює сприятливе середовище щодо формування комунікативної та інших компетентностей студентів, допомагає стати суб'єктом колективної діяльності. Як технологія групового навчання, вона сприяє формуванню навичок роботи у колективі, умінню брати відповідальність за вирішення проблеми, під час якої відбувається саморозвиток, допомагає вирішити студенту ряд інших проблем навчання у вищій школі.

На підґрунті теоретичних досліджень у другий період становлення та розвитку концепції АНІМ у 1970-х рр. британськими вченими впроваджуються і інші моделі групового та проблемного навчання, що сприяють розвитку навчальної автономії та АН студентів в освітній процес вищих закладів освіти. Проблемне навчання це тип розвиваючого навчання, під час якого викладач створює проблемну ситуацію, пропонує винайти шлях виправлення помилки, що активізує самостійну, розумову, креативну діяльність студента, формує критичне мислення. С. Архангельській

уважає, що таке навчання є формою самостійного отримання нових знань. Із ним погоджується М. Махмутова, яка вважає метою проблемного навчання засвоєння не тільки результатів наукового пізнання, системи знань, але і самого шляху, процесу отримання цих результатів, формування пізнавальної самостійності учня та розвиток його творчих здібностей [57, с. 20].

Одним із таких засобів технологічної підтримки є кейс-технологія, яка стала інноваційною у вивченні ІМ у вищих закладах освіти Великої Британії, та є інструментом, що сприяє розвитку автономних якостей студентів. Проблемою історії, моделям та видам кейс-технології приділяли увагу такі вчені: Л. Барнс, Дж. Ерскін, М. Линдерс, М. Мюнтер, М. Норрі, К. Херрід, О. Шварєва. Ця технологія заснована на навчанні шляхом вирішення задач-ситуацій (кейсів − модель конкретної ситуації), запозичених із реального об'єктивного життя [293], на відміну від методу проектів, де проект – суб'єктивна реальність.

Назва технології походить від англійського слова «case» − «випадок, ситуація», та виникла під час викладання курсу економіки у школі права Гарвардського університету, де цю технологію було визначено як метод навчання, під час якого студенти і викладачі активно беруть участь у безпосередньому обговоренні конкретних ситуацій чи задач.

У 1973р. двадцять два університети Великій Британії заснували організацію (The Case Clearing House of Great Britain and Ireland) зі збору та розповсюдження кейсів. А згодом вона реорганізувалася у загальноєвропейську установу (European Case Clearing House), членами якої є 340 навчальних установ з усього світу [25].

У наш час існують дві школи case-study: американська (Гарвардська), метою якої є пошук єдиного правильного рішення проблеми, та європейська − Манчестерська модель, метою якої є пошук багатоваріантності вирішення проблеми. По своєї суті цей метод є технологією колективного групового навчання, спрямований на розвиток активності студента і формування навичок комунікації ІМ із застосуванням принципів проблемного підходу та АН.

Другою технологією, яка співвідноситься з груповим навчанням, застосовується у рамках проектної методики та сприяє формуванню умов для

оволодіння прийомами АН є технологія «навчання у співробітництві» (collaborative learning − англ. спільний, об'єднаний, сполучений), яке об'єднує три ідеї: навчання у колективі, взаємооцінювання, навчання у невеликих групах. Цей термін був уперше запропонований Дж. Берзіним – ведучим спеціалістом корпорації Microsoft. Під час організації цієї технології відбувається колективний розподіл завдань у результаті чого, студенти не отримують знання у готовому вигляді, а самостійно/автономно їх конструюють.

Іншим видом навчання, яке виникло як результат науково-технічної революції та винесло на перший план розвиток творчих здібностей та автономності студента стало модульне навчання, яке спочатку розроблялося у США (С. Постлтвейт, Дж. Рассел, Р. Херст), а у 1970−1980-ті рр. набуло широкого поширення у Великій Британії та інших країнах Західної Європи. Головною ідеєю цього навчання є розподілення індивідуальних дидактичних матеріалів для кожного студента, які він опановує автономно. Така освітня технологія якнайбільше сприяє формуванню комунікативної компетентності, виявленню власного досвіду студента, самовизначення та є чинником, що сприяє розвитку АН.

Із 1970-х рр. у Великій Британії в межах проблемного, продуктивного та програмованого навчання розвиваються технологія «навчальних пакетів» та персоналізована система навчання − «план Келлера», запропонований американським педагогом і психологом Ф. Келлером, як загальнодидактична система навчальної діяльності університетів. Лекції, під час такого навчання, застосовуються лише з метою мотивації і настановництва. Студенти отримують печатні навчальні посібники і завдання, які вони повинні опанувати автономно у власному темпі. Після виконання всіх завдань, студенти переходять до наступного етапу навчання тільки якщо успішно складають залік. Така технологія дозволяє студенту працювати у зручному режимі, вибирати послідовність, обсяг виконаних завдань, відповідно до власного типу особистості, поставленої мети і очікуваного результату навчання.

Із метою підготовки студента до активного, успішного засвоєння знань і АН у британський освітній системі використовується технологія навчального контракту

(Learning contracts), що зумовлює планування власної навчальної діяльності студента. Вона переглядається викладачем для виявлення конструктивного зворотного зв'язку і пропозицій для варіювання. Кінцева версія підписується двома сторонами процесу навчання і слугує інструментом задля досягнення поставленої мети навчання, яка може переглядатися і корегуватися під час навчального процесу. Таким чином, навчальний контракт є формою організації АН.

Ця технологія сформувалася під упливом ідей андрагогіки М. Новелза. Навчальні контракти співвідносяться з основною андрагогічною моделлю, відповідно до якої, із дорослішанням самооцінка людини трансформується із залежного до самокерованого індивіду. М. Новелз уважає, що самокерований/автономний студент має наступні потреби: знати, бути самокерованим у застосуванні унікального навчального досвіду, готовності навчатися, організовувати навчання навколо завдань чи проблем які виникають у повсякденному житті, у використанні внутрішньої мотивації [205, с. 41].

На початку 1970-х рр. спостерігається активний розвиток дистанційної освіти. Продовженням теоретичних основ розвитку дистанційного навчання стала транзакційна теорія взаємодії і комунікації М. Мура, яка виникла з ідей Дж. Дьюї на зіткненні двох підходів − гуманістичного та біхевіористичного. Ідеї дистанційного навчання домінували серед учених які проповідували біхевіористичні традиції з максимальним контролем викладача над процесом навчання. У своїй статті «Навчальна автономія − другий вимір незалежного навчання» (1972) [236], М. Мур наголошував, що викладачі, які працюють із студентами заочно (correspondence education) (термін дистанційне навчання (distance education) в той час ще не застосовувався), повинні конструювати процес навчання, враховуючи здатність студентів розділити відповідальність за власне навчання. Вчений розглядає транзакційну відстань як педагогічну категорію, яка потребує спеціальної організації і методів навчання, та складається із кластерів і змін − структури та діалогу. М. Мур виділяє ще одну змінну категорію – навчальну автономію, яку ідентифікує як особистісну характеристику, відповідальність за навчання, здатність до самокерованих дій, планування, вміння знаходити ресурси, самооцінювання, що

відповідно підтримує навчальний процес. Учений визначив автономію, як «ступінь участі студента у визначенні цілей, процесу, засобів і контролю навчання» [236, с. 77]. Відповідно вченому − чим більша транзакційна відстань, тим більш значна ступень відповідальності студента, яку необхідно застосувати М. Мур визначив два розуміння навчальної автономії: автономія як вимога виконувати жорсткій набір навчальних засобів і автономія, яка має найбільший розвиток у середовищі, де є найменше перешкод для персонального вираження та контролю.

Теорія М. Мура отримала розвиток у працях інших зарубіжних учених Р. Аткинсона, С. Бісконера, У. Бішофа, Л. Вудса, Р. Геррісона, Б. Кукера, Ч. Річардсона, С. Саба, А. Франца, Дж. Хопера, Д. Ширера й ін..

Слід відзначити, що у 1983р. Комісією кадрового забезпечення Великої Британії − (MSC) було засновано Програму відкритих технологій − (OTU), з метою запровадження дистанційного навчання серед дорослих студентів.

У 1988 р. в освітню систему Англії було введено предмет «Технологія», основу якого складають вирішення творчих проектів із метою розвитку розумових, творчих, автономних та інших здібностей студентів.

У 1980-х рр. з розвитком ІКТ спостерігається етап активного застосування комп'ютерної техніки для навчання на відстані. Вперше застосовується термін «дистанційна освіта» (distance education) у широкому розумінні.

Ефективними продуктивними формами навчання, що вплинули на розвиток АНІМ у цей період, стали «інтерактивні технології навчання» − вивчення ІМ із використанням комп'ютерних технологій, що почали активно застосовуватися. Р. Годвін-Джонс стверджувала, що є необхідність спонукати студентів до розвитку і використанню метакогнітивних стратегій, що допомагають покращити навички навчальної автономії через використання комп'ютерних технологій [177, с. 5].

Аналіз зарубіжної та вітчизняної наукової літератури [176; 177; 182] виявив, що не існує єдиного розуміння використання понять, пов'язаних із можливістю застосування комп'ютерної техніки для навчання на відстані. Було виявлено декілька понять, для визначення такого способу навчання: електронне навчання (e-learning), вивчення ІМ за допомогою комп'ютерних технологій (Computer Assisted

Language Learning-CALL), дистанційна освіта (distance education), відкрита освіта (open education), освіта відкритого доступу (open access), кореспондентська/заочна освіта (correspondence education), освіта на основі технологій (technology based or mediated education), гнучке навчання (flexible education), змішана освіта (blended education), он-лайн навчання (on-line education), інформаційні технології (information technology), інформаційно-коммунікаційні технології (Information and Communication Technology) та ін. На нашу думку всі ці види навчання мають єдину сутність, оскільки всі вони відбуваються на відстані, відповідно, відносяться до дистанційної форми навчання, а навчання відбувається у автономному режимі. Узагальнюючим терміном, що відображає вивчення ІМ за допомогою комп'ютера ми вважаємо «Computer Assisted Language Learning» − (CALL), що широко використовується в системі вищої освіти Великої Британії.

Англійська дослідниця Л. Арнольд проаналізувала проект (the Ultraversity Project) – он-лайн програму з отримання навчальних ступенів у різних галузях університету Англія Раскін у Кембриджі, що на її думку, сприяє розвитку навчальної автономії. Вчена прийшла до висновку, що існує велика кількість ефективних он-лайн освітніх технологій для просування навчальної автономії у вищій освіті, що пропонують додаткові можливості для її розвитку. Було запропоновано модель із описом стадій автономії, для студентів, які навчаються за допомогою комп'ютерних технологій, де наголошується на необхідності бути мобільними, у період між відповідними стадіями. Дослідниця проаналізувала співвідношення аудиторного навчання та автономного і ефективність стратегій, що використовуються під час АН. Л. Арнольд уважає, що вони залежать від здатності подолати ізоляціонізм, як силу факторів, які сприяють розвитку ступеня свободи і самовизначення. АН у он-лайн режимі визначається викладачем, із урахуванням наявності можливостей для свободи навчання [128].

Отже, перспективною інноваційною інтерактивною освітньою технологією у вивченні ІМ, що сприяють розвитку АН, та є одночасно інструментом вивчення ІМ за допомогою комп'ютерних технологій є CALL. Таке навчання сприяє

автономізації, інтенсифікації, індивідуалізації та диференціації навчального процесу, розвитку критичного мислення.

Проте, аналіз наукових робіт із питань застосування комп'ютерних технологій [128; 141; 151; 176; 177; 216; 301] виявив, що цей вид навчання має ряд недоліків, а саме − недостатній ступінь автономності окремих студентів, недостатнє соціальне спілкування із рештою учасників навчального процесу, нестача контролю, можливість неправильного розуміння теоретичної складової навчальних матеріалів. Ці недоліки може виправити змішане навчання (blended learning). Учений Р. Шарп припускає, що виникнення терміну «змішане навчання» було обумовлено запровадженням моделі змішаного дистанційного навчання під керівництвом викладачів британського Відкритого Університету. Британське агентство освітніх зв'язків і технологій визначають такий вид навчання як комбінацію аудиторних занять та он-лайн навчання, під час якого є можливість застосовувати більш широкий спектр стилів навчання [182].

У навчальній програмі британського університету The University of Hertfordshir (Університет Хартфордширу) зазначено, що змішане навчання спрямоване на розвиток, просування, оцінювання встановлених методів навчання і викладання та можливостей, що пропонують освітні технології з метою покращення навчального процесу студентів і підвищення його гнучкості, а саме − як, коли і де вони навчаються [182].

Технологія застосування цього методу полягає у оптимальному використанні традиційного аудиторного і сучасного освітнього потенціалу у вигляді застосування електронних ресурсів. Формування стратегій АНІМ в умовах змішаного навчання сприяє раціональному використанню аудиторного та власного часу, збільшенню засвоєного матеріалу, реалізації освітньої парадигми «навчитися вчитись», інтерактивності навчання, сприяє визначенню індивідуальної траєкторії навчання, відкриває нові можливості презентації навчального матеріалу в цікавій формі.

Отже, із появою і доступністю Інтернету у 1990-х рр. обумовлений наступний етап розвитку інноваційних освітніх технологій, інтерактивних засобів навчання і дистанційного навчання у освітній системі Великої Британії, що співпадає з третім

періодом розвитку АНІМ. В цей період особливо акцентується на важливості розвитку навчальної автономії студентів. Р. Пол наголошує, що найбільшим критерієм успіху у дистанційному навчанні повинно стати донесення до студентів важливості АН як головного правила, а саме − розвиток особистих здібностей до уміння впорядковувати власні потреби у навчанні [245, с. 37].

На цьому етапі в системі вищої освіти Великої Британії з'являються Інноваційна система управління навчанням (LMS – Learning Management System) і одна з найперспективніших і відомих систем спрямованих на організацію та взаємодію між викладачем і студентом − Moodle (Module Object-Oriented Dynamic Learning Environment) − модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище, що забезпечує розширення можливостей навчального процесу завдяки застосуванню АН, переваги якого у забезпеченні вибору зручного часу і місця навчання, взаємодії викладача і студента, в залежності від необхідності, збереженні часу та грошей, індивідуалізації навчання.

Одним із найефективніших засобів розвитку автономних якостей, накопичення, фіксації, оцінювання досягнень студента, за певний період навчання, важливим інструментом формування АН є − технологія «мовне портфоліо/портфель». Це один із головних елементів проблемного навчання і являє собою пакет робочих систематизованих матеріалів, які фіксують і виявляють результат навчання студента за певний період. Він має дві функції: доповідну і педагогічну (Е. Аурбах, Н. Гальскова, М. Калебина, Д. Літтл, Т. Новикова, Е. Полат, М. Стрейч) [169, с. 2].

Портфоліо (від фр. porter- носити, формулювати, folio-сторінка, лист паперу) − пакет робочих матеріалів, які визначають досвід навчальної діяльності студента в опануванні ІМ. Ідея застосування «портфоліо» в освіті виникла у США і швидко стала однією з найбільш досліджуваних освітніх технологій в країнах Європи, у тому числі Великій Британії (М. Бірем, Л. Лі, З. Мур) та Азії.

У документі «English for Specific Purposes» (ESP) «Програма з англійської мови для професійного спілкування» (2005), що був розроблений на основі «Загальноєвропейських рекомендацій із мовної освіти» щодо рівнів володіння ІМ,

зазначено, що «педагогічна функція Європейського мовного портфеля (ЄМП) полягає в тому, щоб зробити процес вивчення мови більш прозорим для студентів, допомогти їм розвинути свою здатність до рефлексії і самооцінювання і таким чином надати їм можливість поступово перебрати на себе більше відповідальності за власне навчання. ЄМП сприяє розвитку вміння вчитися і критично мислити» (Див. додаток З) [72, с. 25 − 26].

Уперше ця програма була розглянута на міжурядовому засіданні у Швейцарії у 1991, під час обговорення питання щодо загальноєвропейських компетенцій володіння ІМ. У 1996 в Стразбурзі було затверджено «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти», що стали підґрунтям створення ЄМП. Із 1998 до 2000 Департаментом мовної політики Ради Європи було розроблено різні моделі ЄМП у п’ятнадцяти країнах - членах Євросоюзу. На конференції Міністрів освіти Ради Європи (2001) було прийнято резолюцію, у якій рекомендувалося запровадження й широке використання ЄМП. Ця програма почала застосовуватись у всій Європі, у тому числі Великій Британії, де Національним центром з вивчення мов Великої Британії − (the National Centre for Languages (CILT) було опубліковано дві версії такого портфоліо − для професійно-технічних цілей та учнів початкової школи. У «Загальноєвропейських рекомендаціях із мовної освіти» (2006) Рада Європи назвала ЄМП «…інструментом просування навчальної автономії», та було визначено, що має опрацювати автономний користувач для опанування ІМ на різних рівнях умінь [216, с. 27 − 28].

Дана технологія не є новою для вітчизняної освітньої системи. У період після Жовтневої революції, в часи активного розвитку дидактики, здійснювалися спроби застосування нових методик у навчальний процес вищої школи. У тому числі, наголошувалося на необхідності застосування індивідуальних щоденників як форми контролю якості знань студентів, самоаналізу та критичного відношення до своєї роботи. Пропонувалися різні види таких щоденників відповідно навчальної мети (С. Іванов, Н. Іорданський, К. Вентцель). Але пізніше, ця технологія була засуджена, як частина бригадно-лабораторного методу [49, с. 45].

Застосування ЄМП в Україні розпочалося з 2003 (О. Карпю'к, С. Ніколаєва, Т. Полонська, А. Ходцева й ін.), у першу чергу в середньоосвітніх закладах.

Мовне портфоліо, як засіб оцінювання та самооцінювання знань студентів, широко використовується в університетах Великої Британії, найчастіше у формі електронного портфоліо (е-портфоліо). Студенти накопичують інформацію у вигляді графіків, відео, аудіо та ін. на веб-сайті університету, і при необхідності звертаються до тьютора.

Існує підтримка держави з розвитку даної технології, що проявляється у забезпеченні стандартів та програмного забезпечення з метою реалізації компетентнісного підходу та професійного саморозвитку.

У вищій системі освіти Великої Британії, в залежності від мети, застосовуються наступні моделі е-портфоліо: кваліфікаційний, презентаційний, освітній, рефлексивний, архівний, безперервний, персональний, мультимедійний та ін. [66, с. 86]. Але перспективним, з точки зору розвитку АНІМ є Мовне портфоліо (Language Learning Portfolio), у вигляді рекомендацій щодо автономного вивчення ІМ, аутентичних текстів, завдань, мовних зразків, анкет, тестів, листів самооцінювання тощо, що дозволяє опрацьовувати матеріал у потрібному студенту обсязі і темпі.

Портфоліо, у вигляді колекції матеріалів для викладання, студентських робіт, наукових досліджень, професійних досягнень, даних прогресу педагогічної практики, може бути інструментом для організації навчальної діяльності, самоосвіти, самооцінювання, самовдосконалення, рефлексії. Щодо фахового розвитку існує «викладацьке портфоліо».

Аналіз результатів дослідження, проведених ученими Університету Саусхемптон (University of Southampton), у рамках проекту «Просування і оцінювання використання Європейського мовного портфеля» провідних британських університетів (University of Birmingham, University of Bristol, City University London, University of Durham, King's College London, University of Liverpool, Loughborough University, Nottingham Trent University, University of Southampton, University of Warwick), із метою виявлення ефективності

використання мовного портфоліо на навчальний процес, засвідчили, що така освітня технологія сприяє розвитку критичного та творчого мислення, забезпечує можливість застосування антипатії та рефлексії, інтенсифікує навчальний процес, сприяє накопиченню великого обсягу інформації, зворотному зв'язку з викладачем, структуруванню інформації й ін. [49].

Пакет робочих матеріалів портфоліо зазвичай складається з трьох частин: мовний паспорт (виявляє рівень володіння мови), біографія (відображає процес засвоєння мови), досьє (матеріал, який засвідчує успіхи оволодіння мовою).

Тож, технологія «мовне портфоліо» є одним із головних засобів, що сприяє розвитку автономних, рефлексивних якостей студента, організації АН, є ефективною формою оцінювання та самооцінювання, зворотнього зв’язку, підтримує високу мотивацію навчання, вміння ставити цілі, планувати та організовувати свою навчальну діяльність та середовище, є базисом щодо опрацювання єдиних вимог сертифікації мовної підготовки студентів різних рівнів володіння ІМ.

Розробкою наступної інноваційної освітньої технології, яка застосовується у західній освіті, та стала особливо популярною в Англії з 1990-х рр. − кооперативного навчання (Cooperative Learning), займалися ряд учених: М. Галтон, Р. Джонсон, Д. Джонсон, С. Каган, С. Л. Ренегар й ін.. Цю технологію застосовують методом «головоломка» (Jigsaw). Велика група розподіляється на декілька малих, що діють відповідно інструкціям. Кожний студент отримує своє завдання, що надає викладач в Інтернеті, який виконує соорганізуючу, а не домінуючу функцію. Робота кожного учасника виконується автономно і є дуже важливою, оскільки, при невиконанні свого фрагменту інструкції, частина інформації буде втрачена, що призведе до невиконання завдання всієї групи. Таким чином, студент є співорганізатором навчального процесу, що є важливим фактором розвитку його автономних якостей і АН. Дж. Крендел виділив п’ять факторів кооперативного навчання, які сприяють розвитку АН: самооцінка і самовпевненість; підвищення високої мотивації; заохочення відповідальності студента щодо навчання; покращення навичок самоуправління; сприяє підтримці студентам які вивчають ІМ

у переході від взаємозалежності до незалежності у навчанні [156, с. 234 − 240]. М. Галтон уважав цю педагогічну технологію найбільш продуктивною формою групової роботи.

Слід звернути увагу на той факт, що протягом третього періоду розвитку АНІМ склалися найкращі умови для розвитку дистанційного навчання. У 2012 р. в Об'єднаному Королівстві нараховувалося близько 400000 студентів, які опановували знання дистанційно, що складає 1/3 із тих, хто навчається не на стаціонарній формі. А з 2013 р. британський уряд розпочав надавати позику для оплати за навчання, для таких студентів [234].

Основними технологіями дистанційного навчання, які застосовуються у вищій школі Великої Британії визначено кейс-технології, ТВ-технології, ІТ-технології, аудіо конференції, відео конференції, змішані типи навчання. У підґрунті цих технологій знаходиться АН.

Отже, розвиток дистанційної освіти був обумовлений розповсюдженням засобів зв'язку, комунікації, ІКТ, міжнародному визнанню, відкриттям нових університетів із відкритою формою навчання і соціально-економічними умовами, що склалися у Великій Британії в третій період розвитку АНІМ.

Огляд зарубіжної наукової літератури дає змогу стверджувати, що поняття дистанційна освіта (distance education) та відкрита освіта (open education) вважаються синонімічними у Великій Британії. В інших країнах термін «відкрита освіта», вживається у більш широкому розумінні, що може охоплювати не тільки дистанційну освіту, а і інші форми навчання. Наша дослідницька позиція суголосна позиції британської Комісії кадрового забезпечення, що тлумачить поняття «відкрита освіта» (open learning) як «…організація навчання, що спонукає людину навчатися відповідно часу, місту та за темпом, що задовольняє її обставинам і вимогам» [227] та таке, що «… охоплює широкий набір підходів, що мають загальну ціль: звільнити курси навчання та практики від обмежень, які запобігають їх ефективному застосуванню» [226]. Першорядною метою такого навчання стала «свобода від обмежень». Таке визначення дає змогу вважати АН так само частиною системи відкритої освіти.

Разом із тим, застосування ІКТ в освіті обумовило зміну парадигми навчання від класичної репродуктивної технології до творчого продуктивного типу, що сприяє оволодінню інноваційними освітніми технологіями, розвитку нестандартного мислення у автономному режимі. Оскільки, автономія пов'язана з вибором студента, вона застосовується на різних етапах і формах дистанційного навчання, таких як вибір матеріалу, видів навчальної діяльності, визначення мети курсу, самооцінювання та самокерування.

Отже, у Великій Британії інтерактивні освітні технології у вивченні ІМ в основі яких знаходиться АНІМ виникли на ґрунті росту комп'ютерних технологій і розвинулися під упливом біхевіористичного підходу до навчання у 1970-х рр., отримали широке розповсюдження із середини 1980-х рр., під час розвитку Інтернету та конструктивістського підходу до навчання і є невід'ємною складовою АНІМ.

Таким чином, розповсюдження ІКТ значно змінило освітнє середовище − суттєво збільшило нові можливості для опанування знань, у першу чергу − автономно. Особливо це очевидно у змінах процесу навчання розвинутих країн світу, насамперед Великої Британії. Поява відкритих освітніх ресурсів сприяло тому, що АН у наш час є частиною нашого повсякденного життя. Різноманіття освітніх технологій надає можливість застосовувати весь арсенал інноваційних ідей − конструювати автономний процес навчання у потрібному напрямку, моделі, темпі, досягнути поставлених цілей. Кожна з розглянутих інноваційних освітніх технологій має свої особливості та переваги і розвивалася відповідно періодизації АН. Вони дозволяють сформувати комунікативні та інші професійні компетенції студента, оскільки в їх основі знаходиться спілкування, взаємодія, співробітництво, соціальна адаптація, відповідальність, уміння приймати рішення, стимулювання автономної діяльності. Інноваційні освітні технології відкривають нові можливості для тих, хто вивчає ІМ.

3.2. Утвердження автономного навчання як офіційної складової британської університетської системи освіти (1990 – 2011 рр.)

Спад економіки досяг своєї найнижчої точки у Великій Британії на початку 1990-х рр., що підсилювалось несприятливими економічними умовами у світовій економіці. В цей час спостерігається стрімкий розвиток і застосування ІКТ у всіх сферах життєдіяльності, що піднесло проблему нестачі кваліфікованих кадрів, які в змозі швидко адаптуватися до нових умов, «навчитися вчитись», уміти вчитися і перевчатися протягом життя, на новий рівень. Це сприяло необхідності продовження розпочатих М. Тетчер освітніх реформ щодо стандартизації навчальних планів за зразком національних урядом консерваторів Дж. Мейджора, що прийшов до влади у 1990 р. і скасував бінарну систему вищої освіти відповідно до закону «Further and Higher Education Act 1992» («Про подальшу і вищу освіту» (1992) [277; 280]. На університети, які ставали автономними, покладалася відповідальність за набір і зростання кількості студентів. Вища освіта більше не розглядалася як освіта для еліти, а як засіб для зміцнення економіки країни, шляхом поповнення її висококваліфікованими кадрами, що здатні перевчатися і здатні забезпечити соціальні та економічні вимоги держави. З метою підготовки компетентного і конкурентоспроможного спеціаліста, здатного професійно розвиватися протягом життя в умовах суспільства ІКТ, та для задоволення потреб економіки країни модель вищої освіти Великої Британії було переформатовано з педагогічної на науково-дослідницьку. Відбувається перехід до компетентнісної парадигми навчання. Підноситься вага дистанційного та змішаних форм навчання.

Ці процеси спричинили акредитування 90% програм відкритого/дистанційного навчання в країні у 1995 р., що сприяло організації в інших британських університетах нормативних і спеціалізованих курсів, які давали студентам змогу отримувати академічні ступені, у тому числі з ІМ. Водночас, згідно з даними Національного інституту освіти протягом життя дорослих, у 1990-х рр. значно збільшилася кількість студентів, котрі навчалися без відриву від виробництва [105, с. 163].

Зокрема, британський Відкритий університет у 1995 р. репрезентував перший трьохрічний дистанційний навчальний курс для вивчення ІМ, після закінчення якого 1700 студентів отримали дипломи бакалаврів зі спеціальності «французька мова» (L120 Ouverture, post-GCSE), а згодом було розроблено інші курси з вивчення ІМ − «німецька мова» та «іспанська мова» [197, с. 342]. Нині університет є найбільшим у країні навчальним закладом, який здійснює позааудиторне навчання ІМ (освіту здобуває майже 50% таких студентів).

У багатьох університетах засновуються центри навчання протягом життя, де пропонуються академічні курси різних форм навчання і пропагується ідея автономного конструювання знань на противагу класичному − передавання знань від викладача до студента. Одночасно упроваджується інтегровані академічні курси, які поєднують у собі вивчення ІМ і спеціальних дисциплін, що зміцнило позиції Великої Британії у європейській і світовій торговельно-економічній діяльності. Слід зазначити, що у країні існували певні проблеми з обґрунтуванням необхідності вивчення ІМ з огляду на панівне міжнародне становище англійської мови у науковій і діловій сферах. Тож уряд ухвалив закони про розвиток мовної освіти, та вжив низку відповідних заходів. Одним із яких стало введення «The University Wide Language Programme» («Програма сприяння вивчення ІМ в університеті» − (UWLP), що були запроваджені через дію урядового гасла «вивчення мови для всіх». Нові методичні розробки поєднували аудиторну роботу і АН і реалізовувалися в ЦСН. Упровадження педагогічних технологій заснованих на використанні комп'ютера (CALL) стають провідними в освіті Великої Британії.

Це стало можливо завдяки упровадженню в навчальний процес університетів комп'ютерних і електронних систем навчання у 1990-ті рр. У доповіді Дж. МакФарлейн («Teaching and Learning in an Expanding Higher Education System» («The MacFarlane Report») («Викладання і навчання у справі розширення системи вищої освіти» (1992), наголошувалося, що у навчальному середовищі потрібно застосовувати підходи орієнтовані на розвиток студента. У навчальних програмах ці підходи супроводжуються комп'ютерними технологіями й ІКТ [274, с. 5]. У

доповіді подано низку рекомендацій з упровадження такого підходу для організації продуктивного й ефективного застосування ІКТ.

Специфічні процеси в Інтернет-середовищі призвели до появи в освітній системі Великої Британії віртуальних навчальних середовищ – (Virtual Learning Environment (VLEs) – платформ Moodle, Blackboard, WebCT, Open Source, робота яких заснована на принципах АН.

На урядовому рівні було створено Системи компьютерно-опосередкованої комунікації – (Computer-mediated communication (CMC), що сприяли педагогічним інноваціям і підвищили рівень викладання ІМ [141, с. 13 − 14]. Застосування ІКТ призвело до змін умов праці і поставили нові задачі перед освітою. Оскільки з шкільного віку в британців не визначені лінгвістичні запити, навчання у закладах освіти спрямовувалося на розвиток «обізнаності у мові» та на формування вміння «навчитися вчитись», як базису і запоруки успішного вивчення ІМ у вищій школі.

Отже, надання державного значення вирішенню питань ефективного й активного навчання студентів зумовило розвиток ідеї «навчитись учитись» (мета-навчання − meta-learning), яке досліджували психологи-конструктивісті Дж. Келлі, К. Роджерс. Концепція мета-навчання стала принципом сучасної освіти Великої Британії та перспективою розвитку АН. На думку Г. Клекстон до цього спричинили назрілі потреби економічного зростання країни. У доповіді Національного Комітету з дослідження вищої освіти («The Dearing Report (Higher Education in the learning society)», («Доповідь Діарінга (Вища освіта в суспільстві навчання)» (1997) «мета-навчання» було визначено, ключовою навичкою навчання і рекомендовано до використання в академічних програмах університетів (рекомендація 21) [279, с. 28]. За досить малий час Комітетом було створено «План дій із підтримки й розвитку базових навчальних навичок у вищій освіті» (Supporting Key Skills Achievement in Higher Education (DfEE2), передусім «навчитися вчитись». До виконання цього проекту долучилися британські виші, зокрема Центр професійної кваліфікації (Vocational Qualifications Centre) Відкритого університету, де було проведено дослідження в межах проекту залучення тьюторів у розроблення та застосування навчальних матеріалів і технологій з метою розвитку навичок критичної рефлексії,

здатності приймати власні рішення та підвищення ефективності навчання студентів (Див. додаток Н) [240, с. 91 − 92]. Головною метою дослідження став розвиток мета-навчання та АНІМ у контексті дистанційної освіти. Дослідження виявило ступінь психологічної та методологічної підготовки тьюторів, компетенції, необхідні для запровадження АНІМ у дистанційному навчанні [240].

Ідею мета-навчання розвивали С. Херрі-Аугстейн та Л. Томас. Вони розробили методологічний підхід, згідно з яким студенти мали контролювати своє навчання в напрямі самоорганізації. За наявності мети, стратегії і результату навчання, студенти усвідомлюють його сенс, що формує здатність самостійно досліджувати і поліпшувати якісні показники навчання [104; 184, с. 24].

З метою запровадження концепції мета-навчання Фонд розвитку викладання і навчання вищої освіти Великої Британії – (Fund for the Development of Teaching and Learning (FDTL) започаткував проекти «Розвиток професійних навичок студентів немовних спеціальностей, що вивчають іноземну мову» та «Навчальні програми і незалежне навчання для студентів», які ґрунтувалися на аудиторному навчанні та реалізувалися у ЦСН. Партнерами проекту стали п’ятдесят університетів Великої Британії. Наголошувалося, що до обов’язків вищих закладів освіти належить застосування змішаних форм навчання, сприяти формуванню готовності випускників до праці в умовах інформаційно-насиченого суспільства та зростанню ваги мета-навчання у розробленні академічних курсів [127].

Зокрема, в університеті Англіа Раскін (Anglia Ruskin University) було виконано дослідження щодо можливостей використання змішаного навчання, яке охоплює он-лайн навчання, практичне і дослідницьке навчання та передбачає високий ступінь їх автономізації для полегшення мета-навчання і вивчення його освітніх ресурсів. Під цим кутом зору було визначено, що кожний з елементів навчання має формувати вміння студента контролювати й оцінювати його. Наголошувалося, що до обов’язків вишів належить застосування змішаних форм навчання, сприяння формуванню готовності випускників до праці в умовах інформаційно-насиченого суспільства та зростанню ваги мета-навчання у розробленні академічних курсів [127].

На основі навчально-методичного посібника для викладачів М. Коатс «Навчитися як вчитись» Відкритий університет започаткував проект розвитку практично корисних навичок студентів, аби вони досягли мети − «навчитися вчитись». Група викладачів удосконалила розробки автора відповідно до вимог університетського проекту та ознайомила з ними студентів, котрі вивчали ІМ. Методичні матеріали складалися з розділу перевірки навичок, визначення пріоритетів навчання, самоконтролю, рефлексії, результату навчання, розділу порад та рекомендацій як виконувати завдання та розвивати навички [239, с. 195]. За результатами виконання проекту з'ясувалося, що використання методичних матеріалів змушує студентів до визначення пріоритетів навчання. Водночас викладачі мали змогу поліпшити комунікацію із студентами, а деякі з них скерували увагу на розвиток стратегій викладання ІМ та вироблення навчальних навичок студентів. Крім того, з поради викладачів було вдосконалено зміст методичних матеріалів [239, с. 20 − 37].

Р. Пембертон і група британських учених в межах магістерської програми вивчення англійської мови у системі самодоступного навчання (The Postgraduate Self-Access English Programme) у 1998 р. розробили курс із розвитку мовленнєвих навичок з ІМ в певній галузі знань в системі АНІМ. Курс був розрахований на один навчальний семестр (42 години (8 лекцій) – 3 години на тиждень, протягом 14 тижнів, залік), для студентів різного рівня знань ІМ. Наприкінці семестру студенти повинні були представити МП з усіма навчальними матеріалами та доповідь. На основі цього курсу було розроблено програму «Навчання у дії» (Action Learning Project) з допомоги викладачам і розвитку АНІМ серед студентів. Учені представили рекомендації навчальних стратегій з вивчення ІМ та розвитку АНІМ [167].

З 1990-х рр. відбуваються найбільш суттєві зміни в теорії навчання. Ці зміни відбуваються на базі онтології, гносеології і феноменології, на яких будуються сучасні соціокультурні і конструктивістські концепцій навчання на противагу теорії комунікації, біхевіоризму і когнітивізму. Слід зазначити, що з цього часу освітнє середовище Великої Британії остаточно підпадає під уплив конструктивістських моделей навчання. За їх використання впроваджуються особистісно орієнтовані

моделі, в основу якої лягли АНІМ: концепції навчального практикування (Learner training), навчально-статегічного практикування (Learning-strategy training). Навчальне практикування студентів, уважає Л. Дікінсон, допомагає з'ясувати чинники впливу на якість освіти та визначити ефективні стратегії, свого навчання [162, с. 13].

У другій половині 1990-х рр. на базі Ради з фінансування вищої освіти Англії (The Higher Education Funding Council for England − (HEFCE) створюються Фонд розвитку викладання і навчання у вищій освіті – (The Fund for the Development of Teaching and Learning (UK) − (FDTL) та Фонд покращення якості викладання (The Teaching Quality Enhancement Fund − (TQEF). Одним із завдань установ став розвиток конструктивістського підходу в АН. Головною ідеєю стало зміщення акценту з індивідуальної відповідальності за навчання до взаємозалежності, що сприяло визначенню проблем організації і просування процесу навчання та відповідних дій до їх виправлення. Навчання у цій моделі включає рефлексивні процеси, критичний аналіз, інтерпретацію та адаптацію знань. Особиста мета та конструкти розглядаються в своєму унікальному соціальному та політичному контекстах [306].

Вагомими для конструктивізму є соціалізація навчання студентів та перевірка ними дієвості власних структур навчання у реальних умовах. Як наслідок це зумовило генезис нових та продовження розвитку інших концепцій і теорій навчання: коннективізму (Connectivism), навчання у взаємодії (Learning Together), теорії взаємодії (Interaction Theory) тощо, базисом яких є соціальна взаємодія. Водночас продовжується розвиток технологій колективного навчання (Collective learning), навчання через співробітництво (Collaborative learning), кооперативного навчання (Cooperative learning), контрактування навчальних планів (The negotiated syllabus) та їх створення на основі проектного підходу (The project-based syllabus). Названі моделі ґрунтуються на принципах АН. В їх основу покладається визначення проблем і засобів навчання, розподіл ролей, презентація, обговорення процесу навчання і його результатів, характеристика взаємодії суб'єктів навчання, кожен з яких несе відповідає за результати навчання − власний й усієї групи.

Важливими засобами АНІМ у 1990-х рр. стали «Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» і «Європейський мовний портфель» (ЄМП), обґрунтовані Радою Європи. На основі цих документів було розроблено: «Європейське портфоліо для майбутніх викладачів ІМ» (the European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL) як один із головних засобів розвитку навчальної автономії; «Англійську мову для спеціальних цілей» (English for specific purposes (ESP); «Курс англійської мови для академічних цілей» (English for Academic Purposes Course).

Слід наголосити, що у 1990-х рр. концепція АНІМ у Великій Британії розвивалася під упливом ідей проти соціально-економічних факторів, що призводили до формування індивідуалізму [128, с. 34]. У теоретичних дослідженнях акцент зміщувався до вивчення мотивації в межах концепції АНІМ (Е. Ушіода) [164; 291] та з розгляду когнітивних процесів до вивчення історичного, соціально-культурного контексту навчання (Л. Виготський, Й. Енгестрьом, М. Р. Селебері, Ш. Чайклін), що спричинило зміну методологічних підходів до навчання. Науково-практична вага названого аспекту, швидке поширення ІКТ, цілковите використання комунікативного підходу в методиці викладання ІМ зумовили розвиток ідей взаємозалежності в навчання та переведення досліджень АН в аудиторний режим (face-to-face) (Л. Дікінсон, Д. Літтл, Д. Нанен, Р. Л. Оксфорд, Р. Оллрайт). На цій підставі Д. Краббе вважав, що АН повинно стати вихідною точкою для всіх видів навчальної діяльності студентів в аудиторії [253, с. 29]. Наголошувалося на важливості соціальної взаємодії та педагогічного діалогу суб'єктів навчання з метою розвитку рефлексії та інтенсифікації АН (Ф. Бенсон, Д. Літтл, У. Лор й ін.). Так, Д. Літтл зауважував, що навчальна автономія − це радше продукт взаємозалежної діяльності аніж незалежної [214, с. 435].

У 1990-ті − 2000-ні рр. учені університету Ланкастер (University of Lancaster) і Л. Дем виконали експериментальне дослідження практики вивчення ІМ під час аудиторного навчання із застосуванням АН. Дослідники (М.Брін, Л. Дем, Ч. Кендлін, В. Кохонен, Д. Літтл й ін.) аналізували процес АН крізь призму взаємозалежності його й інших суб'єктів навчання та в соціальному контексті. В

аргументаціях учених указувалося на необхідності співпраці задля розвитку АН і соціальної взаємодії студентів [138; 157].

Таким чином, вивчення ІМ передбачає співробітництво його суб'єктів. Мережа Інтернет значно полегшила це завдання − взаємодія стала ефективнішою. Цифрові технології значно розширили можливості АН у навчальній, культурній, соціальній сферах. Завдяки безпосередньому доступу до навчальних джерел і матеріалів викладач утверджує себе в ролі супроводжувача процесу набуття студентами компетенцій (створює нове цифрове середовище, консультує тощо). Студенти вчаться самостійно добирати ефективні навчальні матеріали і використовувати доцільні форми роботи.

Особливого розгляду потребує Інтернет як чинник соціалізації навчання у Великій Британії і розвитку АНІМ за умов аудиторного навчання. Поширення мережі Інтернет сприяло налагодженню взаємодії між студентами (learner-learner interaction) − суб'єктами навчання. Проблема взаємодії у навчальному процесі ґрунтується на теорії дистанційного навчання М. Мура і стала глибоко актуальною з 1990-х рр. [237, с. 1].

Слід відмітити, наявність деяких проблем щодо розуміння розвитку АН засобами он лайн освіти. Так, перед викладачами он лайн курсів постали питання: «Яка природа АН он лайн?», «Які існують методи заохочення до АН у он лайн програмі?», «Наскільки ефективні такі методи заохочення самостійності?».

В університеті Англія Раскін (Anglia Ruskin University), зокрема, було започатковано проект «Ultraversity» щодо розвитку АН, який представляв повний академічний он лайн курс «Дослідження навчальних технологій» та надавав можливість отримати ступінь бакалавра. За мету ставився розвиток АН завдяки он лайн освіті із застосуванням відповідних методів і технологій для його заохочення. Було виділено шість методів упровадження навчальної автономії − взаємонавчання, діалог, рецензування, навчальна рефлексія, обговорення освітніх технологій, оцінювання і самооцінювання. Дослідження виявило, що навчання засобами он лайн створює додаткові можливості для розвитку АН. Відповідно до запропонованої

моделі етапів АН он лайн, студентам ставилося за обов’язок бути мобільними між етапами навчання [128, с. 33, 44].

Отже, чинниками розвитку педагогічних підходів до АН у новій навчальній парадигмі стали сформовані навички критичного мислення студентів, що дали змогу оперувати інформаційними джерелами, об’єднувати інформацію з різних он лайн джерел, конструювати власне Інтернет-середовище. Обстоюємо думку, що між новими ІКТ, комп’ютерною грамотністю і досліджуваною концепцією існує нерозривний зв'язок. Для розвитку Інтернет-середовища потрібні автономні користувачі, котрі оперують он лайн інструментами і ресурсами, ставлять конкретні питання, складають і реалізують плани, беруть на себе відповідальність за індивідуальні й колективні он лайн проекти. Водночас очевидний успіх АН забезпечують сучасні навчальні підходи, стратегії, стилі й нові знання.

Урядовий Об'єднаний комітет з інформаційних систем Великої Британії започаткував у 1999 р. новий підхід до розвитку ІКТ у вищій освіті − «Управління навчальним середовищем» (The Managed Learning Environment − (MLE). Передбачалось об’єднати університетські системи (бібліотечні, ЦСН, управління інформацією, віртуального навчального середовища, розкладу тощо) в одну інформаційно-технологічну систему. У положеннях Об’єднаного комітету з інформаційних технологій MLE визначалось як уведення в дію процесів і стандартів, що допоможуть здійснювати доцільний вибір інформації та підвищать ефективність науково-практичної діяльності студентів і викладачів [301]. Інформаційно-технологічна система стала засобом особистісно орієнтованого навчання та позитивно впливала на АН, сприяла виробленню індивідуального навчального стилю кожного студента, задоволенню його освітніх потреб.

Для виконання урядової програми з навчання протягом життя Об’єднаний комітет з інформаційних технологій досліджував можливості плавного переходу студента від школи до коледжу, університету і до місця роботи за фахом. Роль системного підходу до ІКТ виконує MLE, що є умовою внутрішньо інституційного надання студентам освітніх послуг із метою формування їхньої здатності керувати власним навчанням протягом усього життя через персоналізований «навчальний

портал» [264, с. 10 − 11]. Розроблення системи MLE призвело до організації у країні руху за комп'ютеризацію, який спрямовувався на підтримку проектів інформатизації.

Отже, з поширенням через Інтернет значного обсягу інформації виникли інноваційні освітні технології і підходи до АН, розвивались існуючі моделі, підвищилася зацікавленість до CALL, що розвивалося в межах АНІМ. У рамках соціальних конструктивістських теорій учені (Ф. Бенсон, Ф. Блін, Л. Мерфі й ін.) розглядали CALL як головну умову конструювання знань, взаємонавчання, розвитку критичної рефлексії.

Іншою освітньою технологією, що продовжувала розвиватися в межах АНІМ і CALL стало самодоступне навчання на базі ЦСН. Багато освітніх установ були зацікавлені у його розвитку, оскільки такі центри зменшували витрати на персонал.

З появою Інтернету відкрився доступ до необхідних навчальних матеріалів, що застосовувалися у процесі вивчення ІМ. Розширення мережі Інтернет, удосконалення CALL зумовили активний розвиток у 1990-х рр. ЦСН. Беремо на увагу також виникнення великої кількості міжнародних програм обміну. Зокрема Socrates і Erasmus Program. За цих обставин було засновано Європейську конфедерацію мовних центрів у вищий освіті (CercleS), до якої ввійшла і членом якої стала Велика Британія. Конфедерація мала на меті об'єднати зусилля національних європейських асоціацій ЦСН у справі дослідження й розвитку центрів та поширити досвід (щорічні конференції, публікації). До 2005 р. у конфедерації нараховувалося 250 ЦСН із 22 країн.

К. Бичинг дослідила застосування систем АНІМ у мовному центрі університету Ньюкасл. Як твердить автор, більшість студентів використовують напівавтономні навчальні системи, що дає їм змогу до певної міри самостійно вибирати навчальні матеріали під час виконання завдань. Разом із тим К. Бичинг з'ясувала особливості ставлення студентів до цих навчальних систем і обґрунтувала їхню мотивацію до послуговування мовними центрами [132].

Водночас у 2000-х рр. в британських університетах простежується тенденція до закриття факультетів Сучасних іноземних мов на користь ЦСН. Останні стали культурними центрами, які створювали надійні умови для вивчення ІМ усім студентам університету, в тому числі й іноземним, для опанування англійської мови. Згідно досліджень 2003 р., основний прибуток факультети ІМ і ЦСН отримували саме за надання послуг іноземним студентам [153, с. 159].

Слід зазначити, що британські ЦСН з їх навчально-тренувальними вигодами вважаються найкращими в Європі. Великі центри, такі як Кембриджський, є автономними одиницями в системі університетів, тому мають свій бюджет, адміністративну структуру, а отже, самостійно вирішують освітні питання.

Не випадково, найбільш знаним ЦСН у Великій Британії вважається мовний центр Кембриджського університету, який пропонує широкий спектр послуг щодо самодоступного вивчення понад 140 ІМ, а також використовує гнучкий підхід до навчання з урахуванням освітніх потреб студентів. Місія мовного центру − підвищення мультилінгвізму серед студентів і викладачів університету, методичне забезпечення вивчення ІМ для особистих, академічних і професійних потреб. До завдань центру належить підтримка найвищого рівня академічної успішності студентів, чия перша мова не англійська; застосування сучасних педагогічних технологій розвитку індивідуального викладання ІМ; сприяння АНІМ студентів, котрі навчаються індивідуально чи відвідують курси для вивчення ІМ; надання студентам, які навчаються автономно, професійних консультаційних послуг.

Мовний центр Кембриджського університету (University of Cambridge Language Centre) запрошує студентів до участі в он лайн програмах вивчення ІМ (Cambridge University Language Programme − **(**CULP**)**, які було розроблено для змішаного навчання і АН під керівництвом консультанта. В межах центру використовується навчальна платформа Moodle [281].

Зокрема ЦСН Оксфордського університету має достатньо програмних засобів для вивчення стародавніх і сучасних ІМ, його діяльність головним чином спрямована на самодоступне навчання. У стратегічному плані розвитку університету до 2018 р. зазначено, що зміст навчання, повинен слугувати людині

протягом усього її життя. Складовою ринкової стратегії університету стали он лайн навчання і розвиток цифрових освітніх технологій. Завдяки цим нововведенням університет дистанційно постачає своїм студентам в усьому світі навчально-консультативні матеріали. Такий підхід до освітніх послуг заохочує студентів стаціонарної і заочної форм навчання, курсів гнучкого навчання, колишніх випускників і персоналу університету до здобуття якісної освіти на факультетах безперервної освіти (Department for Continuing Education) [290, с. 579 − 582, п. 2, 9, 40, 50]. Університет бере зобов'язання посилити розвиток індивідуальної творчої автономії студентів для вирішення фундаментальних і практичних освітніх питань [290, с. 580, commitment 2]. У цьому документі наголошується на перевагах тьюторської системи, яка сприяє впровадженню принципу індивідуального навчання через його підтримку викладачами на всіх рівнях, та на можливості студентів навчатись і думати критично й незалежно, що позитивно впливає на підготовку фахівців, готових до викликів інформаційного суспільства [290, с. 581, п. 29].

Отже, з початком 1990-х рр. ІКТ і ЦСН виконували важливу роль у розвитку АНІМ оскільки стали в допомозі студентам, які вивчали ІМ. Передусім задовольнялася потреба студентів у фізичній і соціальній незалежності (надто тих, які потребують соціальних послуг), використанні сучасних педагогічних технологій вивчення ІМ, встановленні ділових партнерських конструктивних взаємозв'язків між суб'єктами навчального процесу, носіями ІМ.

У 1997 р. уряд лейбористів Т. Блера визначив пріоритети розвитку Великої Британії − «освіта, освіта, освіта», що було спричинено глобалізацією міжнародної економіки. Наразі вища освіта розглядалася як основа розвитку освіти для всіх, на противагу політиці − освіта для еліти. В країні поширюються ідеї «активного навчання» (action learning). Так, Т. Бентлі вказував на безпосередній зв'язок між «активним навчанням», «навчанням у позааудиторному режимі» та здатністю і можливістю випускників вищих закладів освіти до подальшого працевлаштування. Вчений наголошував на потребі вищих закладів освіти і роботодавців

конструктивно взаємодіяти та налагоджувати щільні партнерські відносини для пошуку засобів досягнення спільних навчальних цілей [137, с. 18].

В урядовому інформаційному документі з питань безперервної освіти (1998 р.) міністр освіти і праці Великої Британії Д. Бланкетт, зазначав, що для вирішення складних завдань, які ставить суспільство інформації і комунікації, потрібно повернути громадян до освіти протягом життя, аби вони розкрили свій потенціал на користь нації [105, с. 163].

У зв'язку із запровадженням інноваційних ІКТ, нових форм навчання в освіті та демографічними змінами (зменшення кількості молодих робітників) у Великій Британії урядова Рада з фінансування вищої освіти Англії (HEFCE) у 2001 р. запланувала кількісне зростання фахівців із вищою освітою, з третини до половини населення до 2010 р.. Було наголошено на необхідності здобуття громадянами вищої освіти протягом життя [185].

Названі чинники зумовили нові дослідження концепції АНІМ у вищій школі у 2000-х рр. У контексті викладання ІМ навчальна автономія студента в цей період визначається як «touted term» (розрекламований термін) і «buzz-word» (слово, яке було на слуху) у викладанні ІМ [211, с. 2]. Ф. Бенсон засвідчив, що у 2006 р. кількість опублікованих наукових праць з питань АН за останні роки, перевищила кількість видань у відповідній галузі з моменту виникнення цього феномену наприкінці 1960-х рр. [137, с. 21]. Цей факт підтвердив зростання інтересу до цієї тематики у всьому світі. Зміст указаних термінів відображено у національному стандарті цілей навчання, які повинен засвоїти студент. Викликає інтерес «Декларація про мовне забезпечення та пов'язані з ним галузі знань» (2002) Агентства із забезпечення якості вищої освіти – (Quality Assurance Agency (QAA) у якій зазначається, що студент, має піднестися на вищий ступінь навчальної автономії та особистої відповідальності за розвиток своєї мовної компетенції засобами АН (section 2.5, p. 3). Очікується, що випускник стане ефективним і самосвідомим автономним студентом (section 6.3, p.13) [239, с. 28]. Відповідно до положень Агентства (2005) одним із завдань вищої освіти є зосередження уваги на

формуванні навчальній автономії студентів та спонукання їх до АН, у тому числі до дистанційного навчання з використанням електронних ресурсів.

З метою інноваційного розвитку вищої школи упродовж 10 років Рада з фінансування вищої освіти Англії та з Об'єднаний комітет з інформаційних систем у 2005 р. розробили стратегічний план електронного навчання (e-Iearning) студентів [149].

Британський Національний фонд підтримки науки, технологій і мистецтв – (National Endowment for Science, Technology and the Arts (NESTA) у своїй доповіді «Green report» (2005) порушив проблему вибору навчальних технологій і форм навчання студентів − суб'єктів АН. Акцентувалося на оцінюванні якості навчання студентів як засобу набуття ними позитивного і конструктивного досвіду. Крім того, рекомендувалося залучати студентів до процесу постійного моніторингу своїх знань і вмінь, з метою їх перетворення на активних учасників оцінювання [128, с. 36].

В університеті Харпер Адамс (Harper Adams' University) розвиток навчальної автономії студента відбувається на всіх рівнях і курсах навчання. На першому курсі студенти всіх факультетів університету проходять обов'язковий навчальний модуль «Персональний розвиток», який є другим у професійній програмі навчання. Окрім розвитку професійних навичок студента особлива увага приділяється навичкам саморозвитку, мета-навчання, навчальної автономії. Цей модуль пов'язаний із Службою академічної підтримки університету (Academic Support Services), що допомагає студентам вірно спланувати власний навчальний план. На цьому етапі студентів навчають брати відповідальність за власне навчання з допомогою і підтримкою викладачів, використовуючи всі можливі ресурси, що могли б сприяти найкращому засвоєнню знань і розвивати навчальну автономію. Цей етап відповідає напів-автономному рівню.

Університет Кардіф Метрополітан (Cardiff Metropolitan University) і його філія у м. Варна (Varna University of Management) так само спрямовують студентів до АНІМ з першого року навчання. Протягом академічного курсу з вивчення ІМ професійного спрямування (English for specific purposes) (180 годин, 3 кредити) студенти отримують індивідуальні, проектні, групові завдання з формування

навичок рефлексивного самооцінювання, навчальних стратегій та стилів, компетенції мета-навчання з метою формування навчальної автономії. Як і в університеті Харпер Адамс, протягом наступних років навчання студенти просуваються до бажаного рівня − повної автономії, що є метою. На другому і третьому курсах навчання цей процес відбувається з допомогою викладачів, які спрямовують студентів до саморозвитку, АН, допомагають у прийнятті рішень і визначенні необхідних навчальних ресурсів у академічних і практичних завданнях. Але поступово, на четвертому курсі зменшують свою підтримку, спонукаючи студентів діяти незалежно. На рівні магістерської підготовки студенти повинні вміти діяти автономно, ініціативно, зацікавлено, відповідно персональним і професійним вимогам, бути здатними до самостійного проведення наукових і практичних завдань. Таким чином, мається на увазі, що випускники повинні оволодіти ступенем повної навчальної автономії, навчитися вчитись. Слід наголосити, що протягом усього періоду навчання проводяться майстер-класи та сесії для студентів, які потребують спеціальної допомоги.

У 2005 р. Рада з фінансування вищої освіти Англії − (HEFCE) заснувала на базі університету Шеффілд Халаам (Sheffield Hallam University) три Центри передового досвіду викладання і навчання – (Centres for Excellence in Teaching and Learning (CETLs). Одним із них став Центр сприяння автономному навчанню – (The Centre for Promoting Learner Autonomy (CPLA), який координував освітню діяльність викладачів. За мету ставився розвиток педагогічної практики викладачів в аспекті АН. Головна стратегія Центру − не лише навчити студентів бути автономними, а й сформувати вміння, які допоможуть їм оволодіти навичками і знаннями, необхідними для працевлаштування, дослідницької діяльності, професійного розвитку протягом життя, розв’язування навчальних проблем на міждисциплінарному рівні. До завдань Центру належать: заохочення викладачів до спільної роботи з тьюторами і студентами, формування відповідальності студентів за своє навчання, демонстрування гнучких, трансформаційних підходів до конструювання навчання. Центр започаткував кілька проектів, щодо кардинальних змін в освіті, покращення викладання і навчання, поширення ідей АН серед

студентів університету. Центр спрямовувався на розвиток особистісно орієнтованого навчання студентів [149].

Іншим проектом цього університету, у якому брали участь 254 студента, стало дослідження розвитку АН студентів перших курсів із застосуванням ідей позитивної психології, яке провели Е. Макаскіл та Е. Денован. Учені провели низку навчальних заходів, метою яких було навчити студентів правильному самооцінюванню яке приводить до зростання самоефективності, впевненості і самоповаги, що позитивно впливає на здатність правильно організовувати навчальне середовище, АН і сприяє розвиткові навчальної автономії студентів [223].

Для виявлення навчального досвіду серед першокурсників університетів Великої Британії та вагомих чинників оцінювання і визначення психофізичних проблем, спричинених переходом до навчання у вищій школі Дж. Спенсер, П. Чайлдс виконали дослідження у межах трирічного проекту «Автономія і здатність до навчання» (2005). За дослідженням, залежність студента від надмірного контролю його дій і вчинків, дріб'язкової опіки і критики, пильного керівництва батьків і вчителів стає головною перешкодою щодо навчання в університетах, а відтак може призвести до зниження уваги, збентеження, викликати стан відчуття ізоляції і самотності. Вчені вирізнили проблеми студентів, які донедавна перебували під надмірним упливом дорослих: втрата керування навчанням; недостатня мотивація; невміння з'ясувати ефективність власної навчальної діяльності; брак упевненості, невміння визначити обсяг необхідного навчального матеріалу; обмаль часу на запитання і відповіді. Серйозним недоліком, на переконання дослідників, є нераціональний розподіл навчального навантаження [128, с. 34 − 35].

Британська дослідниця Т. Мей Ха Ло дійшла висновку: перехід студентів до режиму автономного управління навчанням став головною проблемою адаптації до навчання у вищих закладах освіти. Щоб виправити становище, навчання має організовуватися відповідно до навчального плану, який ґрунтується на навчальній меті. Студент має окреслювати позитивний результат навчання з опорою на його стандарти. Водночас, йому слід з'ясувати, що саме йому потрібно вчити; наскільки успішно досягнуто очікуваного результату; як саме рухатися далі? Іншою стратегію,

що сприяє піднесенню АН на вищий рівень, дослідниця визначила розвиток студента як рефлексивного учня з властивими йому здатностями до самоуправління, міжособистісних відносин, громадянської свідомості, моральної відповідальності, а також до вироблення власного навчального стилю, визначення дієвих навчальних підходів. Т. Мей Ха Ло наголошує на важливості соціальної взаємодії між студентами та порушує питання раціональної взаємодіяльності між викладачами і студентами [221, с. 164 − 166].

С. Херд з групою науковців британського Відкритого університету проаналізувала розвиток навчальної автономії в контексті вивчення ІМ у дистанційній освіті та питання і проблеми запровадження АНІМ, які виникають під час розробки навчальних курсів. Учені розглянули проблему заохочення студентів до АН через практикування навчальних стратегій на прикладі трьохрічного академічного курсу «Іспанська мова» (Див. додаток О) [197, с. 348]. Було визначено, що необхідно: 1) чітко формулювати мету навчання, таким чином, щоб студенти могли змогу відчувати свою причетність до навчального плану, вміти проектувати своє навчання; 2) можливість виконувати навчальні завдання різного рівня складності відповідно здібностей студентів − індивідуалізоване домашнє завдання; 3) пропонувати студентам види навчальної діяльності чи завдання, які спрямовують їх до застосування вивченого матеріалу в іншому контексті (зокрема, до контекстів, які мають відношення до їх власних життєвих потреб та інтересів); 4) спрямовувати студентів до вирішення специфічних завдань через практичну діяльність − регулярно пропонувати різноманітні навчальні стратегії з метою визначення найкращих, експериментальним шляхом; 5) рекомендувати студентам можливість обмірковувати результати навчання шляхом ведення МП; 6) рекомендувати самооцінювання і саморегуляцію через курсові види навчальної діяльності та завдання шляхом формального оцінювання навчальних стратегій; 7) надавати можливість студентам осмислити матеріал який вони опановують чи вже опанували у формі усвідомлення мовленнєвої діяльності (language awareness activities) [197, с. 352].

Разом із тим, Відкритий університет провів у 1998 і 2005 рр. дослідження з метою виявлення ключових елементів розвитку АН студентів. З'ясовувалися такі питання: 1) Як матеріали Відкритого університету, що стосуються вивчення ІМ, формують здатність студентів до критичної рефлексії?; 2) Які можливості надають студентам курсові матеріали для вибору АН чи розвитку навчальної автономії? 3) Яка користь від педагогічного діалогу та взаємодії на курсах?; 4) Яким чином підтримати автономність навчання?

Отримано такі результати дослідження: 1) Встановлено, що з 1998 р. відбулися вагомі зміни у змісті навчальних матеріалів − від заохочення щодо вивчення матеріалу до рефлексії навчальної діяльності та практичних пропозицій із набуття корисного досвіду і впевненості у навчанні. Завдяки практичній діяльності самооцінювання стало невід'ємною складовою навчальних програм з вивчення ІМ. На курсах ІМ висловлювалася пропозиція навчати студентів способів самооцінювання. Наприклад, на курсі «Іспанська мова» (ІІ рівень) (Spanish Level 2 Viento en popa) рекомендується розвивати навички письма разом з осмисленням методик самооцінювання. Зазначимо, що рефлексія навчальної діяльності стає у Великій Британії однією з центральних концепцій навчання протягом життя (К. Екклестоун, Е. Рейс, Дж. Рідлі, Дж. Мун й ін.); 2) Виявлено, що на початку дослідження у 1999 р. бракувало матеріалів, для самостійного розроблення АН. Після 2005 р. на деяких академічних курсах ІМ студентів спонукали до розроблення своїх засобів АН; 3) Взаємодія між усіма суб'єктами навчання зумовлена формуванням критичної рефлексії студентів, спонуканням їх до прийняття особистих рішень (під керівництвом викладача). Після 2005 р. створюються сприятливі умови для налагодження взаємодії між студентами і носіями ІМ завдяки використанню різних форм віртуального навчального середовища − (VLE); 4) У 1999 навчальні завдання мали ознаки рекомендацій, зводилися до типових форм, трафаретності, стандартності, а також не сприяли формуванню критичної рефлексії. Багато студентів долучалося до соціальної взаємодії поза курсами. Для організації взаємодії у процесі навчання запроваджувалися зміни до навчальних програм. У 2005 р. студентів почали заохочувати до планування і самооцінювання результатів

свого навчання. З метою надання більшої автономності навчанню, розробляються методичні матеріали із самооцінювання, підвищується ефективність взаємодії суб'єктів навчання через створення інтерактивних завдань у межах відкритого віртуального навчального середовища [241, с. 4 − 6].

Таким чином, зміна ролі суб'єктів навчання через взаємодію, переоцінка ролі викладача в системі мовної освіти та розуміння ідеї автономії як взаємозалежності всіх суб'єктів навчання спричинили подальший розвиток ідей автономії викладача у цей період. Беремо до уваги також залучення викладачів до створення університетських навчальних програм із ІМ, що стало можливим завдяки змінам у мовній освітній політиці Великої Британії. Отже, як зазначають Ф. Бенсон і Д. Літтл, розвиток ідей автономії викладача згідно з концепцією АНІМ став освітнім продуктом 1990-х рр. [139, с. 16], та продовжився у 2000-х рр.

У 2008 р. Рада з фінансування вищої освіти Англії − (HEFCE) визнала, що дотримання принципів АН у викладацькій діяльності є корисною практикою. Член Ради П. Рамсден у своїй доповіді до уряду про викладання у майбутньому та студентський досвід у вищій освіті (2008) пропонував підтримувати і зміцнювати взаємодію викладачів і студентів. На його переконання, до студентів слід ставитись як до партнерів. Отже, невід'ємною умовою провадження АН є орієнтування на студента як активного учасника навчального процесу [149, с. 10].

Агентство із забезпечення якості вищої освіти (Quality Assurance Agency (QAA) видало Рекомендації щодо кваліфікацій у вищій освіті Англії, Уельсу та Північній Ірландії (The framework for higher education qualifications in England, Wales and Northern Ireland (FHEQ) (2008), де було зазначено, що здатність бути автономним студентом залишається важливою необхідною метою вищої освіти [251].

Отже, розвиток АН та автономії викладача − складові навчального процесу у вищих освітніх закладах Великої Британії. У міру як розвивається АНІМ набирають сили дослідження автономії, неперервної освіти викладача. Зокрема, Д. Літтл із групою науковців брав участь у європейському проекті «Розвиток викладача у системі АНІМ у мовній освіті» − (Teacher development for learner autonomy (TDLA)

(2003−2005), який складався із 5 різних проектів. За мету ставилося просування педагогічних інновацій та розкриття професійного потенціалу викладачів ІМ [294, с. 20]. До завдань іншого проекту − Euro PAL «Європейська педагогіка для АН − освіта викладачів сучасних іноземних мов», створеного на базі на базі програми Socrates, належало: 1) поширення ідеї автономії з опертям на освітній потенціал викладача; 2) дослідження взаємозв'язку навчальних автономій − студента і викладача; 3) виробленням викладачем критичного погляду на мовну освіту; 4) стимулювання викладача до розроблення інноваційних методичних матеріалів; 5) сприяння впровадженню особистісно орієнтованого підходу до викладання; 6) організація навчально-наукового діалогу у професійному середовищі. Проект охопив сім європейських країн, у тому числі Велику Британію [294, с. 15, 24].

Проблема АНІМ обговорювалась на наукових конференціях. Так, у 2011 р. в університеті Ньюкасл (Newcastle University) відбулася науково-практична конференція «Інноваційне викладання і навчання в університеті: інтенсифікація навчання студентів, що вивчають ІМ». На секції «Розвиток навчальної автономії» (sessions 3: Group F (OLB 2.21) А. Мартінез-Арболеда виступив з доповіддю «Як представити АНІМ у навчальному середовищі вищої школи ефективно: потрфоліо АНІМ з іспанської мови в університеті Лідс (the University of Leeds)», де наголосив, що застосування МП АН, що складається з персоналізованої колекцій навчальної діяльності студента здійснюється в університеті Лідс як обов'язковий компонент вивчення курсу іспанської мови (post-A level Spanish Language Modules). Водночас К. Франк і А. Мортон доповіли про проект факультету французької мови Манчестерського університету «Сприяння в оволодінні ключових мовних навичок через електронне навчання у системі АНІМ», який виграв грант фонду Сприяння викладанню та студентського успіху − (the Teaching Enhancement and Student Success Fund (TESS) у якому брали участь 200 студентів першокурсників. Метою проекту стало визначення найефективніших електронних засобів навчання для покращення оцінювання з граматики, аудіювання, спрямування студентів до систематичного АНІМ щодо вільного володіння розмовною і письмовою французькою мовою [189].

У 2011р. уряд Д. Кемерона представив британському Парламенту «The White Paper (Higher Education: Students at the Heart of the System (2011)») («Біла книга» «Вища освіта: студенти у серці системи»), яка стала документом, що визначив його наміри щодо реформування вищої освіти країни. Зокрема, у п. 3.1. зазначено, що успішний студент не є простим споживачем знань, а є активним користувачем усіх ресурсів, що може запропонувати університет чи коледж, для опанування як можна більшої кількості знань. У документі особливо наголошується на традиції англійської системи освіти до автономії та незалежності у навчанні як студентів так й інституцій [148]. «Біла книга» стала головним документом країни, що зумовила подальший розвиток і шляхи реформування вищої освіти Великої Британії.

Отже, концепція АНІМ у Великій Британії стала одним із головних напрямів наукових досліджень у галузі вивчення ІМ. Це було спричинено розвитком економіки країни та ІКТ. Суспільство потребувало спеціалістів, здатних до самоосвіти протягом життя. Відбувається перехід до компетентнісної парадигми навчання. Звідси набирають ваги гнучкі програми навчання в університетах країни. Як наслідок, акцент у навчанні зміщується від традиційної аудиторної роботи до змішаних видів навчання згідно з концепцією АНІМ. Здійснюється комплексні дослідження відмітних особливостей змісту аудиторної роботи, зумовлені соціалізацією освітнього процесу, розширенням мережі Інтернет і впровадженням його засобів у навчально-наукову діяльність. Із кожного погляду нововведення сприяли розвиткові сучасних освітніх технологій і методів роботи, переходу вищої школи до конструктивістських моделей навчання. Збагачення методики ІМ комунікативним підходом позитивно вплинуло на соціальну взаємодію між суб’єктами навчання та на суб’єкт - суб’єктні відносини у навчанні. Інноваційні процеси в АНІМ привели до вироблення соціальних і кооперативних стратегій навчання, що спонукало студентів до об’єднання лінгвістичних засобів, задля управління комунікативними підходами у справі досягнення головної мети навчання – вільного спілкування ІМ. Ці процеси лягли в основу розвитку й концепції автономії викладача у межах АНІМ.

Таким чином, дослідженням установлено, що у 1990-х рр. наростає «…друга хвиля зацікавленості до автономії у навчанні...» [137, с. 22] у вищих закладах освіти Великої Британії, пов'язана з розвитком АН від його спрямованості на навчання для дорослих до навчання для кожного, або у співробітництві з викладачем. Цей процес продовжився на початку 2000-х рр. і став невід'ємною частиною провідних досліджень і практики у галузі викладання ІМ.

З аналізу системи освіти Великої Британії цієї пори, доходимо думки, що її модернізація стала закономірним суспільним явищем, а тому результати нашого дослідження будуть корисними для подальшого розвитку ідей вітчизняної вищої школи, оскільки реформування освіти сьогодні знаходиться серед найважливіших соціально-культурних та соціально-економічних завдань суспільства. Відбувається кардинальна зміна системи освіти України від авторитарної моделі, яка побудована на передачі знань − до освіти гуманістичного, демократичного напрямку, яка базується на особистісно орієнтованому навчанні, метою якого є розвиток індивідуальності, інтелектуального, творчого, духовного розвитку особистості, яка в сучасних умовах розглядається як активний суб'єкт навчальної діяльності і має здатність до незалежної, самостійної, автономної діяльності. Відбувається переорієнтація всього процесу навчання на вміння студентом самостійно здійснювати навчальну діяльність, проектувати особисті дії на основі суб'єкт - суб'єктного співробітництва у процесі взаємокеруючої системи відношень.

3.3. Визначення ролі викладача в організації автономного навчання іноземних мов (1990 – 2011 рр.)

З розвитком ідей АН формується нова концепція організації навчання у вищих освітніх закладах Великої Британії. Відповідно до сучасної освітньої парадигми у центрі уваги постає студент як автономний суб'єкт навчального процесу. Звіди головним для студента є актуалізація освітньої діяльності, вибір індивідуальних засобів та інтерактивних методів навчання. Компетентний викладач стає для студента консультантом і порадником, що дає змогу останньому діяти незалежно,

ухвалювати відповідальні рішення, тобто бути автономним. Треба відзначити, що до завдань викладача належить: створення у студентському колективі сприятливих обставин для співробітництва і взаємодопомоги його членів; поліпшення умов саморозвитку і самореалізації кожного студента як автономного індивіда, формування його здатності до самостійного управління навчальною діяльністю та специфічними особистими якостями (відповідальність, вимогливість, рефлексія, самоконтроль тощо), які позитивно впливають на реалізацію активних та інтерактивних складових навчального процесу. Іншим аспектом діяльності викладача є допомога студентові у виконанні навчально-методичних засобів оволодіння необхідними методами, компетентностями, стратегіями, індивідуальними стилями навчання тощо. Отже, головне завдання викладача − навчити студента самостійно орудувати ефективними засобами оволодіння знаннями, тобто навчити вчитися. Якість АН студента залежить від сформованості здатності викладача до наукової організації цього процесу.

З метою організації АНІМ, уважають учені Д. Гаднер і Л. Міллер, викладач повинен набути професійних навичок радника, менеджера, організатора, оцінювача, розробника навчального матеріалу тощо. Для розвитку навчальної автономії студента він має відмовлятися від авторитарності у своїй навчальній діяльності [175].

Відомо, що від 20 до 60% першокурсників українських університетів не спроможні виконувати університетські завдання. Однією з причин є недостатньо сформований рівень їхньої автономності, оскільки колишні випускники шкіл ще не набули досвіду самостійно планувати свою навчальну діяльність. Водночас освітня практика університетів Великої Британії показує, що з допомогою тьютора студент здатний розв’язувати свої навчальні проблеми [8, с.167].

Варто зауважити, що тьюторство в англійській системі освіти – це інституціолізована форма викладання, засіб індивідуалізації і гуманізації навчання, форма модернізації вищої школи. Теоретико-практичні засади розвитку цього феномену аналізували А. Барбарига, Є. Бєлицька, Н. Дем’яненко, С. Дудчик, Т. Ковальова й інші дослідники.

Тьютор (від лат. tutorem; від англ. tutor) означає опікун, наставник, репетитор. Тьюторство як форма наставництва пов'язане з історією середньовічних британських університетів − Оксфордського (XII ст.) і Кембриджського (XIII ст.), які утворилися з монастирів і надавали гуманітарну освіту переважно майбутньому духовенству. Спочатку на тьюторів покладалася здебільшого виховна місія. Іншим вагомим чинником розвитку тьюторства стало поважне ставлення до знань, що зумовило піднесення суспільства на вищий культурний рівень.

Відмітною особливістю університетського життя в епоху середньовіччя у Великій Британії була свобода викладання і навчання. Безперемінною умовою відкритого освітнього середовища вважалися самовизначення студента і прояв його автономних якостей. Поняття «тьютор» як форма університетського наставництва та посередництва між вільним педагогом і студентом почало формуватися у XVI ст. Головним засобом оволодіння знаннями була самоосвіта, тож тьютор спрямовував навчання студента та брав участь у його самовизначенні [37].

Прикметно, що тьютор продовжував займатися самоосвітньою діяльністю, здійснював дослідження та передавав студентам свій досвід володіння техніками рефлексії і самоосвіти. У XVII ст. така система підтримки студентів у їхньому навчанні визнавалася частиною університетської освіти. З часом до основних функцій тьютора, окрім виховних, належало надавати студентам конкретні освітні послуги: допомагати у складанні навчального плану; радити які лекції і курси треба відвідувати з огляду на вибрану спеціальність; стежити за підготовкою до іспитів, виконанням правил поведінки тощо. В XVIII − XIX ст. у британських університетах були відсутні публічні курси і кафедри, тож тьютор брав на себе відповідальність за підготовку студентів до іспитів. Слід відзначити, що попередніми часами головною була саме така система навчання, яку доповнювали лекційні заняття.

Отже, тьюторство − продукт британської децентралізованої системи вищої освіти. Розвивалося вона як форма індивідуальної освіти та ґрунтувалося на цінностях особистої свободи, самостійності, запереченні освітніх шаблонів й авторитаризму. Запит на тьютора виник у відкритому освітньому просторі, що визначався гуманістичними особливостями та не мав нічого спільного з

бюрократичною організацією навчального процесу. З аналізу наукових джерел [22; 37; 87; 282] ми з'ясували основні функції тьюторства, а саме:

- роль викладача (пояснення навчального матеріалу, допомога студентам у структуруванні курсу навчання, провокування метакогнітивного мислення студентів, оцінювання);
- соціальна й емоційна підтримка студентів;
- організаційна підтримка студентів навчального процесу.

Сучасна тьюторська система Великої Британії є невід'ємною складовою всіх ступенів освіти. Загалом вона поєднує в собі: допомогу в самовизначенні студента та керівництва цим процесом, моральну підтримку та власне тьюторство (рекомендування навчальної літератури й академічних курсів, складання плану навчання тощо). Виникають нові форми цього феномену, зокрема он лайн, домашнє, приватне, тактичне, стратегічне й інше тьюторство.

У «Довіднику персонального тьютора» Університетського коледжу Лондона (University College London) зазначається, що кожен студент повинен бути забезпечений хоча б одним тьютором. До обов'язків тьюторів належить моніторинг академічного прогресу, супровід особистого і професійного розвитку та створення належних умов повсякденного побуту студента. Разом із тим на персонального тьютора покладається відповідальність як за життєдіяльність своїх студентів, так і за приватні індивідуальні розмови з ними, що є конфіденційними. Тьютори допомагають студентам стати незалежними, усвідомити сенс свого навчання, сприяють розвиткові критичної рефлексії, самодостатності. При цьому наголошується, що першочерговою метою вищої освіти є виховання самостійності у навчанні методології. Підходи до АН залежать від особистого характеру студента, особливостей його особи , індивідуальних нахилів, а також від контексту навчання. Під цим кутом зору дослідники співвідносять АН зі здатністю студента ефективно планувати своє навчання через розуміння його вимог і кінцевої мети. Роль тьютора в Університетському коледжі Лондона відіграє ключову роль у цьому процесі. Окрім безпосереднього контролю навчання і консультування, до завдань тьютора належить 1) обговорення зі студентами навчально-виховних проблем, а саме: що

означає бути автономним студентом; які заходи необхідно вживати, щоб отримувати очікуваний результат вивчення дисциплін та набути культурного досвіду; 2) обмін міркуваннями про стратегії навчання та його моніторинг; 3) надання допомоги студентам у розвитку самовпевненості в індивідуальних здібностях [282, с. 2 − 4].

Так, у документі «Персональні стратегії тьютора» (2010) Університетського коледжу Лондона зазначено, що: метою тьютора є заохочення, спрямування і мотивація студентів із різним рівнем рефлексивного потенціалу та здібностей до розвитку АН, моніторингу результату свого навчання (пункт 3.3). Згідно з документом, метою рефлексивної практики є розвиток критичного мислення студента як чинника його АН (пункт 3.4). Рефлексія може коливатися від особистого осмислення об'єктивних навчальних явищ і суб'єктивних реакцій на них до глибших процесів критичного осмислення припущень, які є базою для усвідомлення таких явищ. Водночас у документі наголошується на його, тьютора, персональній схемі створення спеціального простору для його, тьютора, персональній схемі створення спеціального простору для керування процесами розвитку критичного мислення студентів завдяки використанню навчальних прийомів, як-от: уважне опитування студентів академічним тьютором чи його асистентом, які працюють з кожним студентом чи з невеликими групами студентів, різнорівневе навчання; віртуальне он лайн навчання; планування особистісного розвитку студента (пункт 5.3) [282].

Варто зауважити, що персональний тьютор зустрічається із студентом першого курсу не менше п'яти разів протягом навчального року (три з них є особистими і тривають 15 хв. і більше), після яких тьютор складає коротку доповідь.

За своєю метою і завданнями, зазначається у названому документі, університетська освіта не тільки забезпечує успішне оволодіння фаховими знаннями, а й спрямовується на формування здатності навчатися протягом усього життя та розв'язувати можливі проблеми. Наразі виділяється п'ять принципів персонального тьюторінгу: бути доступному в часі; бути готовим вислухати; розуміти проблему; заохочувати студента; знати коли скерувати навчання студента [282, с. 11].

Отже, зміна парадигми навчання, запровадження освітніх стандартів на основі компетентнісного підходу, індивідуальні освітні запити студентів, змушують шукати нові форми організації навчальної і виховної роботи у вищій школі. Зокрема, однією з таких форм є система академічного наставництва/ консультування чи тьюторінгу. Ефективне запровадження цієї системи у вітчизняну освітню галузь дасть змогу розв'язати низку проблем розвитку, навчання і виховання майбутніх фахівців.

У вітчизняній вищій освіті зазначена проблема ще достатньо не висвітлена. Проте з приєднанням України до Болонського процесу актуалізується технологія тьюторства. У цьому зв'язку, слід звернути увагу на підготовку професійних тьюторів у вищих закладах освіти країни. Наприклад, у Педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова на спеціальності магістерського рівня «Педагогіка вищої школи» тьюторські заняття організуються у формі індивідуальної і групової роботи викладача. На думку Н. Дем'яненко, за використання різних форм навчальної діяльності тьюторство є першорядним чинником організації і контролю самостійної роботи студентів. «Тьюторські заняття, зауважує науковець, сприяють поглибленню і розширенню знань, формуванню інтересу до пізнавальної діяльності, оволодінню прийомами процесу пізнання, розвиткові пізнавальних здібностей» [22, с. 121]. З метою здійснення відтворювальних і творчих процесів у академічній діяльності магістрантів на кафедрі педагогіки і психології вищої школи підготовлено варіативні моделі тьюторських занять, які ґрунтуються на системних завданнях для самостійної роботи, тематиці наукових рефератів, есе, доповідях, магістерських роботах. Таким чином, тьюторство визначається системою індивідуального навчання, заснованого на ідеї сприяння покращенню академічних успіхів у навчанні та особистісному розвиткові студента для формування умінь і навичок самостійного оволодіння необхідними знаннями. Заразом, тьюторство є одним із провідних методів університетської освіти і фахового керівництва, який позитивно впливає на провадження АН [98, с. 125 − 128].

Парадигму навчання, яке орієнтувалося на особистість студента, започатковано перше в західній системі освіти. Отож нові функціональні ролі

педагога означуються відповідними англомовними поняттями і в сучасній вітчизняній педагогіці. За аналізом автентичних джерел дослідження виявлено, що ширшим англомовним поняттям (порівняно з тьютор) є «guidance» (ведення, керівництво), що відповідає поняттю «супровід». З'ясовано, що набуло загального визначення поняття «наставник» (mentor, coach) в освітній системі Великої Британії. Поняття тьютор знаходить широке використання у рамках формальних ступенів освіти.

Зокрема, П. Воллер проаналізував роль викладача у працях учених та визначив його функції − як помічника (helper −А. Таф,), фасілітатора (facilitator − М. Ноулз), знавця (knower − Ч. Каррен), винахідника (resource − М. Брін, С. Кендлін), консультанта (consultant − Д. Абе, М. Греммо), порадника (counselor − М. Ноулз), координатора (coordinator − Р. Коллинз, М. Хеммонд), наставника (adviser − Дж. Статрідж). Учений класифікував обов'язки викладача на три категорії − як фасилітатора, порадника, винахідника. При цьому визначив участь викладача в АН, процесі перемовин зі студентами й адміністрацією та виявив, що «передача» знань відмінна від «інтерпретації» викладання. На думку П. Воллера, фасилітатор − це помічник, який пропонує технічну і психолого-педагогічну підтримку задля полегшення навчання. На фасилітатора покладається обов'язок бути турботливим, терплячим, емфатичним, відкритим і не схильним до критики; мотивувати студентів; удосконалювати обізнаність студентів [295, с. 109].

Роль фасілітатора, на переконання Л. Дікінсон, набуває великої ваги, оскільки завдяки його діяльності знижується напруга, зменшується кількість конфліктів, полегшується і стає гнучкішим процес навчання [150, с. 22].

Викладач, із погляду П. Воллера, дає слушні поради студентам, які мають вищий рівень автономності у навчанні. Роль викладача-порадника зводиться здебільшого до наглядання. Найчастіше це відбувається у ЦСН [295].

Попри все те, П. Райли визначає такі три функції викладача як порадника: допомогти студентові навчитися вчитись (визначати свій стиль навчання і його переваги); допомогти вивчати ІМ (здійснювати аналіз видів діяльності, техніки

опанування мови, навчальних матеріалів із метою їх подальшого вибору); навчити користуватися навчальними матеріалами та ІКТ у ЦСН.

Учений виконав порівняльний аналіз обов'язків викладача та порадника-консультанта, які беруть участь у навчальному процесі (див. Табл. 3.1) [258].

Таблиця 3.1

Роль викладача та порадника

Викладання	Консультування
1.Визначення мети	1.Ознайомлення з інформацією про цілі, наміри і побажання
2.Формулювання змісту курсу навчання	2.Чому, для чого, як, скільки: надавання інформації, роз'яснення
3.Відбір матеріалу	3.Пропозиція матеріалів, інших ресурсів
4.Визначення часу, місця та темпу	4.Пропозиція організаційних процедур
5.Визначення навчальних завдань	5.Пропозиція методології навчання
6.Управління взаємодією та активністю у класі	6.Вислуховування, відповіді
7.Моніторинг навчального процесу	7.Інтерпретація інформації
8.Ведення документації, складання домашнього завдання	8.Пропозиція щодо ведення документації та запланованих процедур
9.Представлення лексичного та граматичного матеріалу	9.Презентація матеріалів
10.Пояснення	10.Аналіз навчальних технологій
11.Відповіді на запитання	11.Пропозиція альтернативних процедур
12.Оцінка та атестація досягнень	12.Пропозиції щодо інструментів і технологій самооцінювання
13.Тестування знань	13.Зворотна реакція на самооцінювання
14.Мотивування	14.Бути позитивним
15.Заохочення, покарання	15.Підтримка

Дослідження дали П. Воллеру змогу оцінювати викладача як винахідника, що виступає у ролі компетентного фахівця та передає студентам свої знання [295]. Зауважимо, що важливим аспектом з'ясування взаємозв'язку автономної діяльності

викладача та АН студента є розуміння ролі викладача в АНІМ. Парадоксальність незалежного навчання виявляється у тому, зауважує С. Шерін, що майже всі студенти потребують підготовки та підтримки викладача задля підвищення рівня автономії у навчанні [263]. За Д. Літтл, АН – не означає навчання без викладача, а навпаки – це здатність контролювати своє навчання, яке може розвиватися і досліджуватися з допомогою викладача завдяки використанню різних підходів та створенню неоднорідних навчальних ситуацій. На викладача накладається обов'язок організувати і підтримувати автономне навчальне середовище студента [215]. До завдань викладача, наголошує вчений, належить просування навчальної автономії та розподілення відповідальності зі студентом за активне співробітництво під час організації АН. Вирішальним чинником розвитку АН, на думку Д. Літтла, завжди буде педагогічний діалог викладача і студента, оскільки відповідно до теорії інтелекту природа людини є діалогічною через її інтерсуб'єктивність [212, с. 175 − 178].

Репрезентативною є позиція Т. Райта, який відзначав, що роль викладача обмежується двома функціями: управління (виражає соціальний бік викладання) та інструктування (давання вказівок). Викладачі повинні вміти ставити навчальну мету, відбирати необхідні матеріали, оцінювати навчальний процес. Разом із тим викладач розподіляє із студентом відповідальність за остаточні рішення та виступає як фасилітатор, консультант чи помічник [303].

В доповіді Х. Холека у Раді Європи (1979) висловлюється думка, що роль викладача змінюється від продуктивної функції до полегшувальної. До завдань викладача належить допомагати студентові розвивати здатність до з'ясування всіх аспектів свого навчання (визначення мети відповідно до особистих освітніх потреб, змісту навчального матеріалу, навчальних стратегій і підходів; здійснення прогресивного моніторингу; складання реалістичного плану; самооцінювання і самомотивація) [188, с. 23].

Отже, роль викладача у процесі АН є складною і багатогранною. З кожного погляду викладач не є авторитарним керівником, який обстоює необхідність ретрансляції знань. Беремо на увагу, що сучасний викладач здатний скорегувати

навчальний план відповідно до навчальної ситуації та творчо його виконувати. Наразі, це означає не відсутність контролю за педагогічною діяльністю викладача, а лише піднесення його відповідальності за кінцевий результат навчання та рефлексію своєї професійної діяльності, через подолання бюрократичних перепон запобігання стандартизації навчального процесу і зайвому адміністративному втручанню.

Ретроспективний аналіз джерельної бази засвідчує, що роль викладача у системі АН на початку 1980-х рр., (другий період становлення і розвитку АН) пов'язувалася із зацікавленням і спонуканням студентів до позааудиторного навчання, здебільшого в ЦСН.

Ідею автономії викладача вперше обґрунтував Д. Оллрайт у праці «Автономія у педагогіці мовної освіти» (1990), що відповідає третьому періоду розвитку АНІМ (інтенсивний розвиток АНІМ під упливом ідей взаємозалежного навчання). Автор наголосив на потребі розподіляти відповідальність за результат навчання між його суб'єктами. Прикметно, що ідеї автономії викладача розвивали Д. Літтл й інші науковці у середині 1990-х рр.. Варто відзначити, що на цю пору акцент досліджень змістився з позааудиторного АН на АН у аудиторному режимі.

Розвиток концепції АН зумовив зростання зацікавленості феноменом автономії викладача як запоруки його щільної взаємодії і співробітництва зі студентом, формування особистих автономних якостей викладача зростання його ролі в навчальному процесі. Ця проблематика обговорювалася на міжнародних конференціях (Ноттінгем (1998), Токіо (1999), Единбург (2001), Сінгапур (2002) й ін.).

У сучасних дослідженнях актуалізуються наукові підходи до визначення поняття автономії викладача. Так, за Н. Аокі, автономія викладача (teacher autonomy) є здатністю, свободою та/чи відповідальністю робити правильний вибір, який стосується викладання [126]. Британські вчені Т. Лем і Г. Рейндерс визначили автономію викладача як можливість покращити своє викладання завдяки дослідженням своєї здатності ухвалювати правильні рішення про персональне викладання та свій професійний розвиток. Автономія викладача, на думку дослідників, передбачає свободу ухвалення цих рішень, володіння знаннями про

свої професійні якості, аби їх правильно застосовувати, сформованість вміння розуміти навчальні потреби студента, розвиток здатності допомогти студентові досягти вищого рівня своєї автономії [252, с. 17].

Наукова новизна дослідження Ф. Бенсона полягає в обґрунтуванні автономії викладача з позиції професійної свободи. За вченим, готовність викладача створити свій освітній простір у межах навчального середовища студентів для більшого контролю своєї викладацької діяльності є вирішальним аспектом його автономії. Таким чином, Ф. Бенсон визначає феномен автономії як застереження собі права на свободу від контролю, або як здатність до формування цієї якості [135, с. 115]. Цю думку висвітлюють також М. Брін, Т. Лєм, С. Манн. З упровадженням автономної моделі навчання, завважує вчений, переоцінюються ролі викладача і студента, зв'язки між ними та організація навчання. Зрештою, взаємодія викладача і студента має бути комплексною і не зводитися до простих навчальних дій [135, с. 111].

Ставимося з увагою до твердження П. Воллера, що в разі оволодіння студентами вмінням контролювати своє навчання викладач змушений буде навчитися створювати їм сприятливі умови для цієї діяльності та сформувати в себе готовність до особистої автономії [295]. Під цим кутом зору, Д. Літтл наголошує, що викладач здатний розвинути автономію студента, якщо сам стане автономним. І, звісно, «…немає сенсу очікувати від діяльності викладача зростання автономії у його студентів, якщо вони не знають, що означає бути автономним» [213, с. 45; 215]. За вченим, навчальна автономія студента залежить від автономії викладача. Тим-то у своїх педагогічних діях викладачі повинні вміти використовувати професійні вміння автономно, послуговуючись у перебігу викладання такими самими рефлексивними і самокерованими процесами, які вони намагаються запровадити у навчальну діяльність студентів. Отже, висновує Д. Літтл, саме така фахова вправність викладача і є його здатністю до організації АН [203; 212, с. 175;]. До всього того, Д. Літтл розглядає феномен автономії викладача крізь призму його самокерованих професійних дій, що передбачають професійну відповідальність за викладання, постійну рефлексію і підтримку емоційного і пізнавального контролю над процесом викладання [131, с. 220].

Науково аргументований підхід Д. Літтла підтримують інші дослідники − Ф. Виейра, С. Завениус, І. Макграс. Наприклад, С. Завеніус обстоює думку, що автономний викладач стимулює автономію студента, допомагає йому стати автономним і до міри незалежним. Учений переконаний, що автономія викладача виявляється у його здатності й волі до формування відповідальності студента за своє навчання [278, с. 160].

Автономія викладача, відзначають учені К. Клеппін і В. Тюнсхофф, розвивається за умови оволодіння ним стратегічною компетенцією у рамках професійної підготовки. Для цього викладач самостійно перевіряє ефективність засвоєних стратегій вивчення ІМ та здійснює їх апробацію (виняткова роль при цьому відводитися методиці викладання ІМ через демонстрацію стратегій навчання). Із твердження дослідників випливає, що важливою компетенцією викладача є здатність до консультування [186, с. 116 − 119].

Поняття автономії викладача Р. Сміт аналізує з погляду професійної дії, професійного розвитку та свободи від контролю ззовні. Вчений визначає феномен автономії викладача як уміння, його здатність розвинути в себе необхідні знання, вміння і навички, а також як ставлення до себе як до викладача, який співпрацює з іншими суб'єктами навчання [267, с. 89]. Водночас автор позиціонує позитивне ставлення до автономії як передумову її розвитку. Згідно з баченням Р. Сміта основою автономії викладача є свобода знань, а володіння навичками – знаряддям і гарантією набуття цієї автономії [268, с. 89 − 99].

За аналізом наукових джерел з'ясовуємо поняття *автономії викладача* як його здатність до самостійної професійної організації свого викладання та готовність його відповідати за визначення раціональних навчальних дій і стратегій студентів із метою навчити їх контролювати своє АН через розвиток критичної рефлексії, самооцінювання академічної діяльності й ін.

Для покращення освіти викладачів ІМ Європейський центр сучасних мов при Раді Європи у 1995 р. розробив на засадах проекту «Основи освіти викладачів» «Європейське портфоліо для студентів – майбутніх учителів іноземних мов» (European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL) [170]. Цей документ

був підписаний 33 країнами Європи, у тому числі Великою Британією. У документі наголошується на важливості рефлексії дидактичних знань і навичок, необхідних для викладання ІМ. Зокрема, ЄП допомагає студентам оцінити їхні дидактичні компетентності, здійснювати самомоніторинг навчання та облік академічного досвіду. Як засіб розвитку автономії майбутнього вчителя, портфоліо виконує певні функції, а саме: сприяє рефлексії навчальних стратегій студентів, якими вони мають оволодіти, та засвоєнню базових знань, які становлять основу цих стратегій; позитивно впливає на підготовку студентів до майбутньої професійної діяльності та ведення дискусій між студентами та викладачами з метою самооцінювання компетентностей студентів, підтримки їхньої впевненості щодо правильного професійного самовизначення. У документі відзначається, що АН є невід'ємною складовою вивчення ІМ, а не додатковим засобом навчання. Звідси викладачам треба знати, як структурувати урок і розробляти завдання щоб допомогти студентам здійснювати власний вибір, формувати їхню здатність рефлексувати та оцінювати своє навчання. Портфоліо скеровує увагу викладачів і студентів на сутність їхнього культурно-освітнього поступу як суб'єктів навчально-педагогічного процесу [170, с. 44].

Під егідою Міжнародної організації прикладної лінгвістики (Association internationale de linguistique appliquée (AILA) в м. Токіо відбувся Міжнародний симпозіум наукової комісії з питань дослідження навчальної автономії у вивченні ІМ (1999 р.). Підґрунтям симпозіуму стало визначення, що бракує достатньої ясності у розмежуванні концепцій − навчальної автономії, автономії студента (learner autonomy)/АН та автономії викладача (teacher autonomy) [208].

З науково-освітньої потреби в м. Токіо відбулася Міжнародна конференція «Від поширення автономії до розвитку освітян коледжів і університетів» (2001 р.). На семінарі «Дослідження та визначення автономії викладача» група британських учених (Е. Барфілд, Т. Ешвел, М. Керолл, К. Коллинз й ін.) звернулася до викладачів із метою залучити їх до оволодіння автономними якостями, а саме: навичками перемовин; інституційними знаннями задля ефективного використання засобів

викладання і навчання; вміннями протистояти інституційним бар'єрам завдяки соціально корисним діям; готовністю спонукати студентів до навчання протягом усього життя; умінням рефлексувати процес викладання та навчальне середовище; умінням заохочувати студентів до АН [131, с. 218].

Учені (С. Аль-Бусаіді, С. Борг й ін.) британського університету м. Лідс (University of Leeds) й університету Султана Кабус (Sultan Qaboos University, Оман) за посередництва Британської Ради у 2012 р. дослідили у рамках концепції АН очікування викладачів ІМ, які стосуються результатів викладання. За мету ставилося сприяння ефективному втіленню навчальної автономії в освітній процес. Було опитано 200 викладачів. Теоретично обґрунтувавши своє дослідження, вчені дійшли висновку: головною концепцією у галузі вивчення ІМ є АН; існує велика кількість наукової літератури з АН, але бракує навчальних цілей з огляду на концепцію; залучення викладачів ІМ до навчання на засадах концепції АН є головним чинником утілення навчальної автономії у їхню професійну діяльність.

Водночас учені визначилися з таких питань:

1. Викладачі позитивно ставляться до поняття навчальної автономії.
2. Трактування викладачами навчальної автономії збігаються з узвичаєними дефініціями в науковій літературі.
3. Поняття «навчитися вчитись» у контексті АН отримав найбільший відгук серед викладачів.
4. Між теоретичним розумінням концепції АН та її практичною реалізацією існує значна відмінність.
5. Наявна прогалина між ступенем розуміння необхідності розвитку автономних якостей студента та вмінням здійснювати цей розвиток.
6. Існує розбіжність у поглядах викладачів на рівень автономії студентів.
7. Більшість викладачів уважають, що стимулюють студентів до АН.
8. Здатність викладачів до запровадження АН у навчальний процес обмежується низкою чинників [143, с. 20].

У дослідженні було з'ясовано, що організація АНІМ передбачає наявність у викладача автономних якостей і психологічної готовності до розвитку власних

автономних якостей та у студентів, володіння вмінням створити сприятливі умови для такого навчання і правильно визначити своє місце та позицію в цьому процесі.

Зауважимо, що важливим аспектом розвитку автономії викладача є фахова підготовка у вищому освітньому закладі. Відповідно до вимог мовної політики Ради Європи у багатьох країнах відбуваються зміни в навчанні педагогічних кадрів. Приміром, у Великій Британії з 2012 р. чинні нові вчительські стандарти, які вимагають від викладача відповідної самооцінки, рефлексії, активного фахового розвитку на всіх стадіях професійної підготовки [233].

Прикметно, що АН, з погляду Д. Літтла, стає для викладачів об'єктом вивчення. Перший крок – запровадження викладацьких тренінгів із метою оволодіння викладачами необхідними знаннями у справі формування автономних навичок студентів. Другий – створення викладачем навчальних умов для набуття студентами початкового досвіду АН та опосередкованого розвитку автономних якостей самого викладача. Засоби розвитку навчальної автономії, уважає вчений, придатні також для вправляння викладачів у системі АН. Освіта викладача передбачає організацію процесу перемовин. Зокрема, навчальні цілі, зміст курсу, розвиток навчального процесу, навчальні завдання, контроль успішності студента слід обговорювати з викладачем. Попри все те освіта майбутнього викладача ІМ має охоплювати (разом з іншими компонентами) вивчення і спільний аналіз емпіричних досліджень і навчальних стратегій, застосування немасштабних дослідницьких проектів, що допоможе студентам оволодіти новими знаннями у співпраці з викладачем й одногрупниками. Вчений стверджує необхідність аргументувати вагомість АН та організувати навчальний процес таким чином, щоб формувались автономні якості студентів [212, с. 180]. У цьому зв'язку слушним є застереження С. Макнеіїр, що кожен індивід дістає вищу освіту з різним рівнем навчальної автономії. Зазвичай попередній досвід навчання також не сприяє розвиткові автономії студента. Через недостатню підтримку на ранніх стадіях АН студента виникає загроза, що його автономні якості перебуватимуть на низькому рівні розвитку [231, с. 3].

Для досягнення студентом автономії, наголошував П. Хьюджес, викладач має ознайомити його з перевагами цього навчання та підтримувати розвиток необхідних когнітивних, метакогнітивних й афективних стратегій. Серед прийомів, методів і підходів, які слід застосовувати, науковець виділив такі: використання індукції; керування навчанням відповідно до інституційних структур; удосконалення необхідних навичок і умінь та їх підтримка; навчання у співробітництві; проектне навчання; проблемне навчання; послуговування індивідуально розробленими модулями навчання; самоконтроль і самозабезпечення групової роботи та оцінювання рівня знань; стимулювання рефлексії завдяки опрацюванню у процесі навчання наукових журналів чи використанню засобів портфоліо; стимулювання критичного мислення [195, с. 5].

Переконливим є твердження Н. Аоки, згідно з яким розвиток автономних якостей студента залежить від того, наскільки гнучкою є освітня політика викладача, щоб гарантувати свободу і можливість вибору. Одночасно така освітня діяльність викладача повинна мати психологічну підтримку в студента щодо його персонального зростання та ґрунтуватися на взаємній довірі. На відміну від студентів, які доходять різних рівнів персональної автономії, всі викладачі, на думку дослідниці, мають досягти високого рівня викладацької автономії [126]. Отож становить інтерес пропозиція І. Макграсс щодо проведення практичних семінарів для викладачів, аби ті набували досвіду впровадження АН на своїх заняттях та виявляли проблеми, що виникають при здійсненні такого навчання [230].

Беремо до уваги результати дослідження посібників та іншої наукової літератури з методики викладання ІМ та впровадження автономії в навчальний процес, які отримав британський учений Х. Рейндерз із групою науковців. Унаслідок застосування структури з восьми стадій АН (див. Табл.3.4) було з'ясовано, що тільки деякі посібники містили рекомендації щодо розвитку в студентів навичок автономії. У низці посібників студентам і викладачам пропонувалося використовувати портфоліо для усвідомлення специфіки навчального процесу та наголошувалося на потребі самостійно планувати навчання, застосовувати стратегії незалежного навчання і моніторингу своєї навчальної

діяльності. Втім бракувало конкретних порад й інструкцій викладачам, як навчитися цього на практиці та які навчальні стратегії варто використовувати, щоб розвинути автономні навички. З 11 посібників, якими найчастіше послуговувалися британські викладачі, тільки чотири містили інформацію про АН, та жодний не давав інструкцій чи прикладів застосування його моделей (Див. додаток Л).

Науковці виходять з того, що для висвітлення у посібниках проблеми АН потрібно дотримуватися стандартів їх написання. Нові підходи до укладання посібників зумовлені, на їхню думку, зміною пріоритетів мовної освіти − піднесенням комунікативної, автентичної, особистісно орієнтованої педагогіки, та необхідністю розвитку необхідних автономних навичок і підтримки студентів, які вивчають ІМ за межами аудиторії [252, с. 16 − 24].

За аналізом категорій свободи, здатності й рефлексії Т. Лем виділив три компоненти, які розкривають взаємозв'язок навчальної автономії та автономії викладача, а саме:

1. Викладач навчається автономно, як професіонал або з опорою на критичну рефлексію.
2. Викладач уважає за свій обов'язок заохочувати студентів до АН через формування їхньої здатності до автономії та створення відповідного навчального середовища.
3. Викладач виявляє інтервенції, які розкривають принципи і сутність підтримки його та навчальної автономії студента [208, с. 280].

Для налагодження зв'язку між названими компонентами викладач має рефлексувати свою поведінку в перебігу АН та обмірковувати особливості співучасті студентів у цьому процесі. Поведінка викладача під час АН може набувати форми вивчення ІМ чи викладання-навчання, що частково співвідноситься з розвитком навчальної автономії студентів. Усе це приводить до циклічного зв'язку між автономією викладача та інноваціями, які стосуються навчальної автономії (Див. додаток Д) [208, с. 281].

Дотримуємося думки, що аспектом розвитку автономії викладача є культурні особливості освітньої системи тієї чи тієї країни. Наприклад, британська і

ліберальна європейська системи освіти зазвичай сприяють розвиткові автономії у навчанні й викладанні. Натомість викладач українського університету повсякчас обмежений бюрократичними, соціальними і політичними перепонами, що негативно впливає на розвиток автономних якостей – його і студентів.

Навчальну автономію в азіатському контексті описує Х. Пірсон. Індивід, який залежить від культурного впливу, вважає вчений, не є гармонійним щодо навчальної автономії, незалежності чи самокерування. Тим-то навчання є статичним і керованим викладачем, який передає «правильні» знання, а студенти пасивно їх засвоюють. Утім ряд науковців (Х. Ещ, Д. Літтл, Д. Літтлвуд) переконані, що культурні особливості країн в яких освіта орієнтована на групове навчання, не повинні ставати на заваді впровадженню АН. Навпаки їх традиційні практики навчання та культурні особливості повинні відіграти свою роль у розвитку АН [249, с. 52].

Таким чином, цілком відмітні обставини розвитку АН приводять до піднесення автономії викладача у процесі такого навчання, та вироблення демократичних стилів взаємодії викладача і студента. Вагомість автономії викладача підтверджується міжнародною освітньою політикою, згідно з якою автономія є освітньою метою, що спонукає до оволодіння ІМ.

Для розвитку автономних якостей студентів застосовуються різні методи і форми організації АН. Зокрема, викладач створює гармонійну атмосферу співробітництва і взаємодопомоги, виступає у ролі помічника, організатора, керівника, фасилітатора, кооператора, консультанта тощо. Водночас стимулює зацікавленість студента, і заохочує до вивчення ІМ, мотивує до активних навчальних дій, здійснює моніторинг і оцінку процесу навчання, рекомендує навчальну літературу та корисні Інтернет-ресурси.

Взаємодія викладача і студента відбувається на першому рівні співробітництва – стадії напівавтономії. Для студентів із вищим рівнем навчальної автономії викладач виступає у ролі помічника і порадника, це відбувається на другому рівні взаємодії викладач-студент − стадії співтворчості.

Отже, за результатами логіко-системного аналізу науково-педагогічної літератури досліджено, що автономія викладача розглядається у кількох вимірах. З одного боку, це свобода викладача у сприйнятті навчального плану та методів його реалізації. З другого, це атрибут самокерованого професійного розвитку викладача. Встановлено, що розвиток автономії студента залежить від рівня професійної автономії викладача. Як спостережено, автономія викладача розвивається на основі синергетичного принципу – діалогу викладача і студента, що приводить до вироблення у студента вміння самостійно орієнтуватися в навчальному процесі та правильно вибудовувати його траєкторію. У наслідку студенти оволодівають навичками рефлексії, в них розвивається здатність ухвалювати правильні рішення, формується відповідальність за ці рішення та готовність до самоосвіти протягом усього життя. Треба відзначити, що самоорганізація викладача сприяє актуалізації його внутрішніх резервів, які спрямовуються на досягнення різних рівнів фахової культури, акумуляцію нових знань, підвищення професіоналізму. Разом із тим, автономія викладача залежить від соціальних і культурних умов [91, с. 377].

З аналізу наукових джерел з'ясовано, що у 1970-х−80-х рр. автономія викладача розглядалась як чинник спонукання студентів до поза аудиторного навчання. Проте з 1990-х рр., постала неминучість розвивати автономію викладача у контексті аудиторного навчання. Концепція автономії викладача почала розвиватися пізніше порівняно з концепцією АН, тож не існує єдиного судження науковців про їх взаємозв'язок та природу. Встановлено, що взаємодія викладача і студента як педагогічний діалог є інтегрувальним чинником освітнього процесу та одним із головних аспектів розвитку АНІМ, оскільки воно є інтегративним. Акцентуємо на розділенні відповідальності у співробітництві в навчанні. До головних завдань викладача належить розвиток стратегій навчання, що сприяє формуванню у студентів уміння планувати, оцінювати, контролювати своє навчання та ухвалювати правильні рішення. Таким чином, розвиток автономії викладача є важливим ресурсом підвищення якості навчання в українській вищій школі.

3.4. Актуалізація британського досвіду автономного навчання іноземних мов у процесі реформування вищої школи України початку XXI ст.

У Новому словнику методичних термінів й понять (теорія і практика вивчення мов) [2] категорія «модель» (франц. modele, від лат. modulus − міра) − це «…спрощений уявний чи знаковий образ будь-якого об'єкта чи системи об'єктів, що використовуються як їх «замінники» і засоби оперування (у тому числі й навчання)». Має чинність модель навчання як інтерпретація викладачем методу навчання відповідно до цілей заняття та умов роботи [2, с. 145 − 146]. Зі сказаного випливає, що моделювання − це «…метод дослідження об'єктів різноманітної природи та їх аналогів (моделей) для визначення чи уточнення характеристик наявних об'єктів, які знову конструюються» [2, с. 145]. Пристаємо на думку Н. Алмазової, яка вважає, що моделювання ситуацій у навчальних умовах, сприяє невимушеній підготовці студентів до самостійної роботи завдяки інтеграції ними знань, набутих під час вивчення дисциплін різних циклів, та використання їх для вирішення практичних задач [3, с. 73].

У своїх моделях Л. Арнолд, Ф. Блін, Д. Вонг, Дж. Вонг, Д. Гаднер, К. Спенсер, представили моделі АНІМ підґрунтям яких є освітня технологія − CALL. Ф. Блінн робить наголос на застосуванні навчальних матеріалів та освітніх технологій із точки зору теорії діяльності Ї. Енгестрьома, а CALL розглядається вченим як засіб щодо розвитку навчальної автономії та навичок самоконтролю, де існує як незалежність так і взаємозалежність у навчанні [141].

В. Літтлвуд у моделі галузево-компонентної автономії виділив два основних елементи − готовність і здатність до АН. До готовності відносяться мотивація і впевненість у необхідності взяти відповідальність за таке навчання. До здатності навчатися автономно − набуті необхідні знання та навички (див.рис. 3.1) [219, с. 430]. Слід зауважити, що поняття мотивації лежить у площині психології і пов'язане з самооцінкою, самоконтролем, упевненістю. Недостатня мотивація до АН, на думку вченого, − є перешкодою для навчання.

Британський дослідник Е. Макаро представив свою модель навчальної автономії у трьох прогресивних стадіях, де третя найвища стадія − автономія вибору і дії відповідає моделі У. Літтлвуда, а саме − стан, коли студент виходить на стадію повної автономії не тільки під час вивчення ІМ, а і у повсякденному житті.

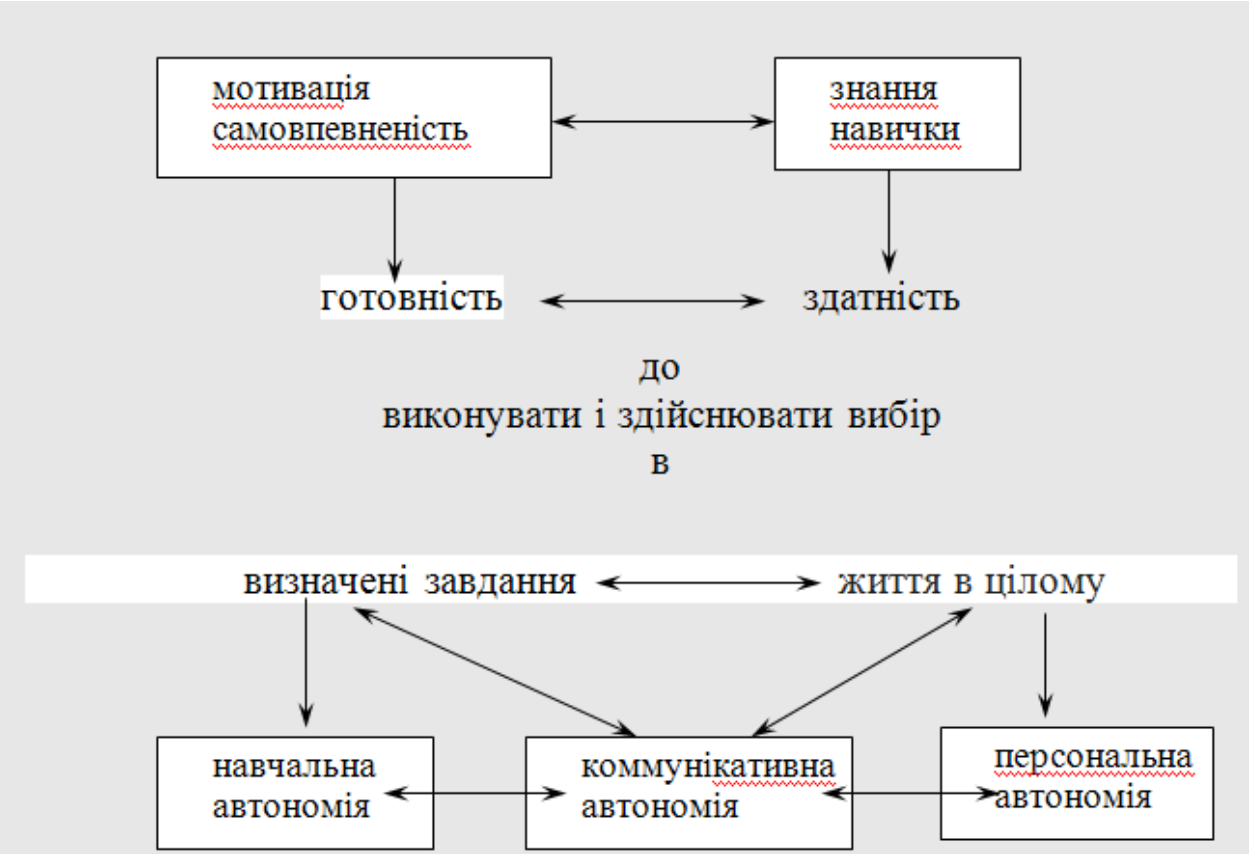


Рис. 3.1 **Модель галузево-компонентної автономії (У. Літтлвуд) (1996)**

Не можна не відзначити включення науковцем поняття компетентності мовної автономії до концепції АН, що веде до розвитку комунікативної компетентності, яка включає лінгвістичну, стратегічну та соціолінгвістичну компетенцію і підкреслює її соціальну значущість (див. таб. 3.2) [222, с. 170 − 172].

Таблиця 3.2

Модель тристадійної навчальної автономії Е. Макаро (1997)

Область автономії	Розвиток студента
Автономія мовної компетентності	Уміння спілкуватись, опанувавши систему правил вивчення ІМ. Здатність діяти без допомоги більш компетентного суб'єкта процесу вивчення ІМ (в аудиторній роботі − викладача). Прогрес від шаблонного до незалежного навчання, індивідуалізованого і глибокого результату.
Автономія навчальної мовної компетентності	Поширення і перенесення навчальних умінь в інші ситуації. Навчальні стратегії.
Автономія вибору і дії	Можливість розвивати автономію вибору з метою розвитку вмінь навчання.

Проте, Д. Вонг, Дж. Вонг, К. Спенсер представили модель двоканального режиму розвитку автономії в освіті, де вона бачиться науковцями більше ніж внутрішньоособистісний процес розвитку на противагу моделі Е. Макаро (див.рис. 3.2). Зокрема, вони погоджуються з моделлю Ф. Бліна [141, с. 166], де існує взаємозв'язок індивідуалізованого і взаємозалежного навчання.

Фундаментом їх моделі є платформа АН, яка складається із чотирьох компонентів:

1) курс вивчення ІМ за допомогою комп'ютера ведеться аутентичною мовою;
2) засоби контролю повинні допомогти засвоїти ІМ на початковому та кінцевому етапах вивчення із застосуванням зворотнього зв'язку;
3) процес навчання забезпечується контролем комп'ютера;
4) он лайн форум полегшує студентам взаємодію при вивченні ІМ [296, с. 3 − 4].

Перші два компоненти моделі відповідають самокерованому/ автономному навчанню, в той час як останні два − соціально-опосередкованому.

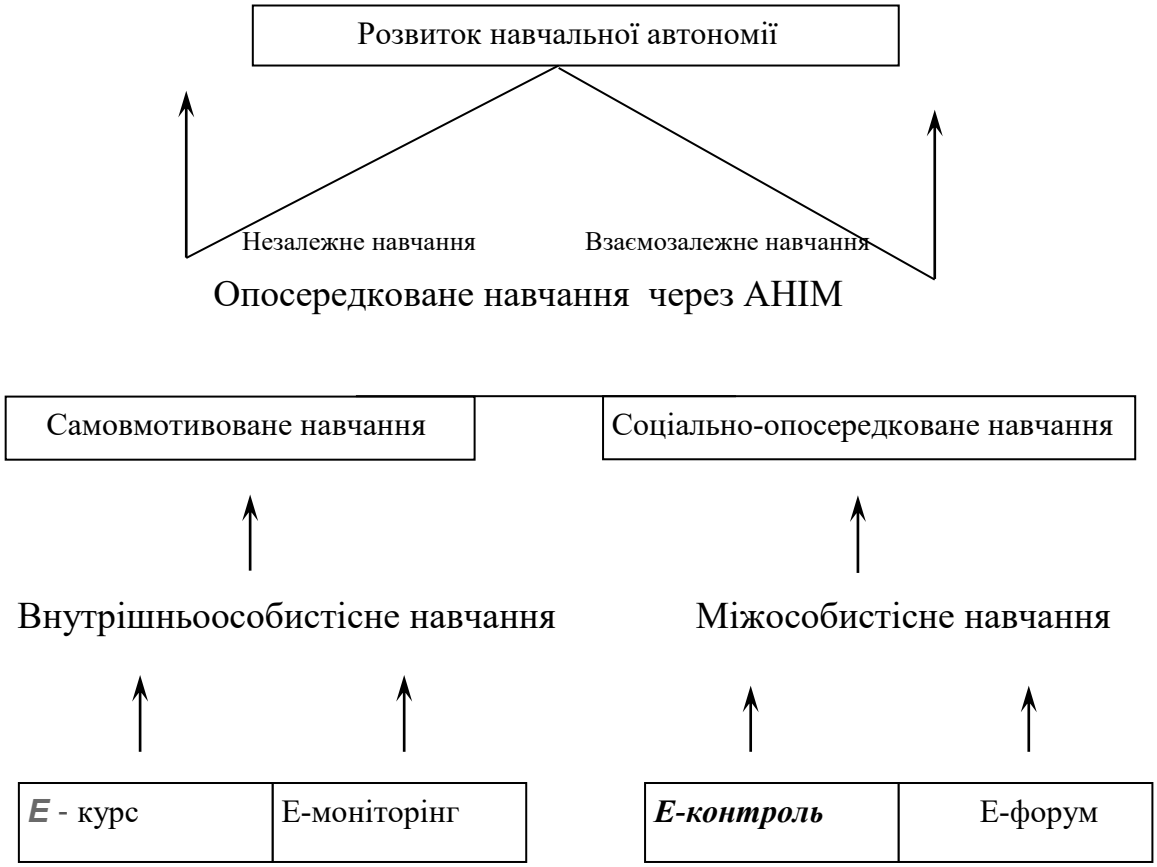


Рис.3.2 **Модель двоканального режиму розвитку автономії в освіті Д. Вонга, Дж. Вонга, К. Спенсера (2012)**

У моделі інтенсифікації навчальної автономії П. Бріна і С. Мана (1997) виділено 3 фази розвитку цього феномену (див. таб. 3.3). На першій стадії студент є залежним, а у груповій роботі викладач бере на себе головну ініціативу у навчанні. На другій стадії педагог спонукає до АН − відбувається зрушення до самостійності у навчанні. Третя фаза повинна стати сходинкою до повної автономії у навчанні, взаємозалежних відносин і співробітництва у межах групового навчання [145, с. 143].

Таблиця 3.3

Модель інтенсифікації навчальної автономії (П. Брін, С. Ман) (1997)

	Студент	Групове навчання (включаючи викладача)
Фаза 1	залежний або контр-залежний	автократичний
Фаза 2	незалежний чи індивідуалістичний	безсистемний, невизначений і фрагментарний
Фаза 3	взаємозалежний	Спільне групове навчання

Ф. Бенсон запропонував модель іншомовно-предметної автономії визначення ступеня автономії, де розглянув уплив контрою на процес навчання і визначив три взаємопов'язаних параметри щодо будь-якого етапу навчального процесу − контроль студента, контроль ззовні, без контролю. Вчений сформулював рівні контролю: 1) управління навчанням; 2) когнітивних процесів; 3) змісту навчання. На його думку, фактичний рівень контролю може бути різним за тих чи інших параметрів самоконтролю і контролю ззовні. Так, для студента, який навчається автономно, найсприятливішим є стан самоконтролю за часткового контролю ззовні. Науковець наголосив на відмінностях АН, а саме − студент бере відповідальність за власне навчання, яке контролюється ззовні; студент самостійно контролює своє навчання, яке є незалежним (independent learning); студент залучається до самоінструктованого (self-instructed learning) чи дистанційного навчання де його контролюють інші суб'єкти навчального процесу [137, с. 51 − 54].

Під цим кутом зору Ф. Бенсон виокремив основні підходи, що сприяють розвиткові автономії, зокрема: 1) ресурсний (вільне та правильне застосування необхідних навчальних ресурсів і завдань); 2) технологічний (вільне використання освітніх технологій, передусім комп'ютерних); 3) орієнтований на студента (спонукання до контролю та наполегливішого навчання через уплив на психологічні властивості особистості); 4) орієнтований на аудиторне навчання (контроль планування аудиторної організації навчання студента через кооперативне навчання);

5) заснований на навчальних програмах (контроль власного навчального плану); 6) заснований на автономії викладача (допомога студентові у визначенні всіх аспектів АНІМ) (Див. додаток Ї) [137, с. 111].

На основі моделі Ф. Бенсона британський учений Л. Кукер у межах свого дисертаційного дослідження «Формування (само)оцінювання у системі автономного навчання іноземних мов» розробила авторську модель категорійно-конструювальної цілісності автономного навчання. Дослідниця виділила сім її категорій: самоконтроль; метакогнітивне усвідомлення; критична рефлексія; гнучкості і взаємозалежності навчального середовища; довіра; мотивація та інформаційна компетентності. Було виділено 34 конструктивних елементи, які позитивно впливають на впровадження АН (див. додаток К) [155, с. 84].

Х. Рейндерс створив модель освітньо-дидактичної автономії на основі психологічного підґрунтя автономної навчальної діяльності (див. рис. 3.3). Автор виокремив контроль за навчальною діяльністю, який він уважає політичним аспектом автономії. На думку вченого, студент повинен не тільки мати можливість взяти відповідальність за власне навчання, а й усвідомлювати весь процес і самотворення найкращих можливостей, які б дозволили йому навчатися у необхідному руслі. Навчальне середовище − це результат роботи суспільства і педагогів, яке повинно забезпечувати зовнішню мотивацію до такого навчання студента, та підтримувати його самомотивацію.

Як зазначає Х. Рейндерс, у разі, якщо студент має можливість (політичний аспект), є вмотивованим і якщо немає інших афективних чи соціальних факторів які б перешкоджали навчанню − існують всі передумови правильної організації АН, що співпадає з позицією У. Літтлвуда. Це вимагає певного рівня свідомості з боку студента, що сприятиме полегшенню у навчанні, оскільки існує необхідність розуміння реального стану навчання, цілей, завдань, потреби неодмінних навичок та здатності планувати, контролювати та оцінювати таке навчання на основі отриманої інформації. У свою чергу, освіта повинна розвивати чи вдосконалювати необхідні знання та навички. Тільки за умови, що всі ці аспекти дотримані, на думку Х. Рейндерса, ми можемо говорити про акт АН [254, с. 46 − 48].

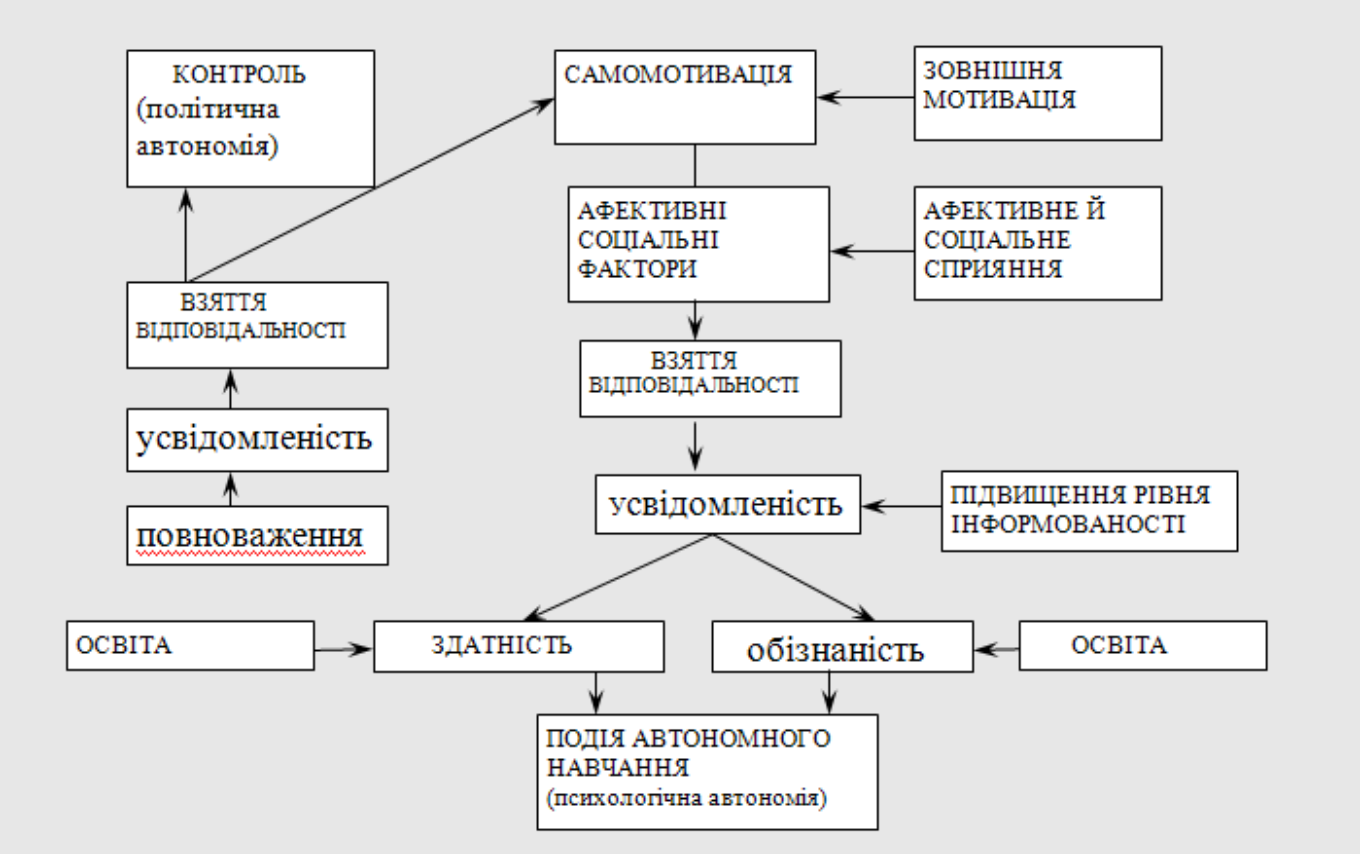


Рис. 3.3 **Модель освітньо-дидактичної автономії Х. Рейндерса (2011)**

Крім того, Х. Рейндерс виділив вісім стадій процесу самокерованого/автономного навчання (див. таб. 3.4) [252, с. 16 − 24].

Проте слід відзначити, що важливою проблемою організації АНІМ є неоднорідність сформованої навчальної автономії студентів і рівень знань сучасних випускників. Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти: навчання, викладання, оцінювання (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment) [288] передбачається, що випускник загальноосвітньої школи, та, відповідно, абітурієнт при вступі в університет, повинен опанувати ІМ на рівні В1+ (див. додаток Г).

На жаль, рівень підготовки з ІМ випускників загальноосвітніх шкіл, не завжди відповідає цим вимогам. Першокурсники володіють певними навчальними стратегіями, але не завжди правильно оперують ними, не усвідомлюють їх важливості. Крім того, вони не вміють планувати свою навчальну та пізнавальну

діяльність, правильно розподілити час, не готові шукати, працювати, систематизувати і засвоювати наукові джерела, працювати з навчальними посібниками та Інтернет-ресурсами, тощо. У них відсутня мотивація та навички самоосвітньої діяльності. Наразі постає потреба сформувати у першокурсника структуру практики навчання з огляду на взаємозв'язок усіх його складових, спрямувати студента від репродуктивного набуття знань до активного.

Таблиця 3.4

Вісім стадій процесу самокерованого навчання (Г. Рейндерс) (2011)

Стадії навчання	Приклади
Визначення навчальних прагнень	Навчальні проблеми/навички у використанні ІМ
Формулювання мети	Визначена контекстуально, відносно гнучка
Планування навчання	Визначено контекстуально. Дуже гнучке
Вибір ресурсів	Самостійна селекція студента
Відбір навчальних стратегій	Самостійна селекція студента
Практика	Запровадження (використання мови) і експериментальна робота
Моніторинг	Самомоніторинг, зворотній зв'язок
Оцінювання та перевірка	Самооцінювання, рефлексія

Отже, організація АНІМ у вищих навчальних закладах є діяльнісним процесом і має складну структуру. Загальне уявлення щодо її будови може дати описова схема.

У «Новому словнику методичних термінів і понять (теорія і практика викладання мов)» категорія «схема» (від грець. schēma – образ, вид, форма) визначається як умовне чи абстрактне зображення пристрою чого-небудь або взаємодії частин, елементів чого-небудь [2, с. 300].

У «Великому енциклопедичному словнику» поняття схема визначається як: 1) креслення, на якому умовними графічними позначеннями показані складові частини виробу чи установки та з'єднання чи зв'язки між ними; 2) опис, виклад чого-небудь у загальних, головних рисах [73, с. 1295].

Таким чином, за аналізом науково-методичної, психолого-педагогічної зарубіжної і вітчизняної літератури (Ж. Анікіна, Л. Арнолд, Ф. Бенсон, Дж. Беттс, Ф. Блінн, П. Брін, Д. Вонг, Дж. Вонг, Д. Гаднер, М. Г. Гордієнко, Л. Кукер, У. Літтлвуд, Е. Макаро, С. Ман, Ю. Петровська, Х. Рейндерс, К. Спенсер, А. Сренг, Л. Черчата й ін.), на основі системного узагальнення змісту семи британських моделей АНІМ (галузево-компонентної автономії (В. Літтлвуд, 1996); тристадійної навчальної автономії (Е. Макаро, 1997); іншомовно-предметної автономії (Ф. Бенсон, 2001); освітньо-дидактичної автономії (Г. Рейндерс, 2011); двоканального режиму розвитку автономії в освіті (К. Спенсер, Д. Вонг, Дж. Вонг, 2012) та ін., з метою імплементації та актуалізації досвіду розробки АНІМ британських учених у процес реформування вітчизняної вищої школи, нами теоретично обґрунтовано і розроблено універсальну описову схему організації АНІМ у вищих навчальних закладах (див. рис. 3.4).

Авторська універсальна описова схема організації АНІМ у вищій школі включає: 4 блоки − *цільовий* (мета, завдання); *теоретико-методологічний* (наукові підходи, принципи; первинні зарубіжні моделі); *змістовно-організаційний* (форми, методи, освітні технології, рівні автономності та педагогічно доцільної взаємодії викладач - студент); *результативно-прогностичний* (аналіз і оцінка, самоконтроль і саморегулювання, саморефлексія, самооцінювання, постановка нових завдань); 3 послідовні рівні формування АНІМ – *мотиваційно-підготовчий, упроваджувально-практичний, оцінювально-коригувальний*.

У цільовому блоці визначена мета моделі − організація АНІМ у вищому навчальному закладі.

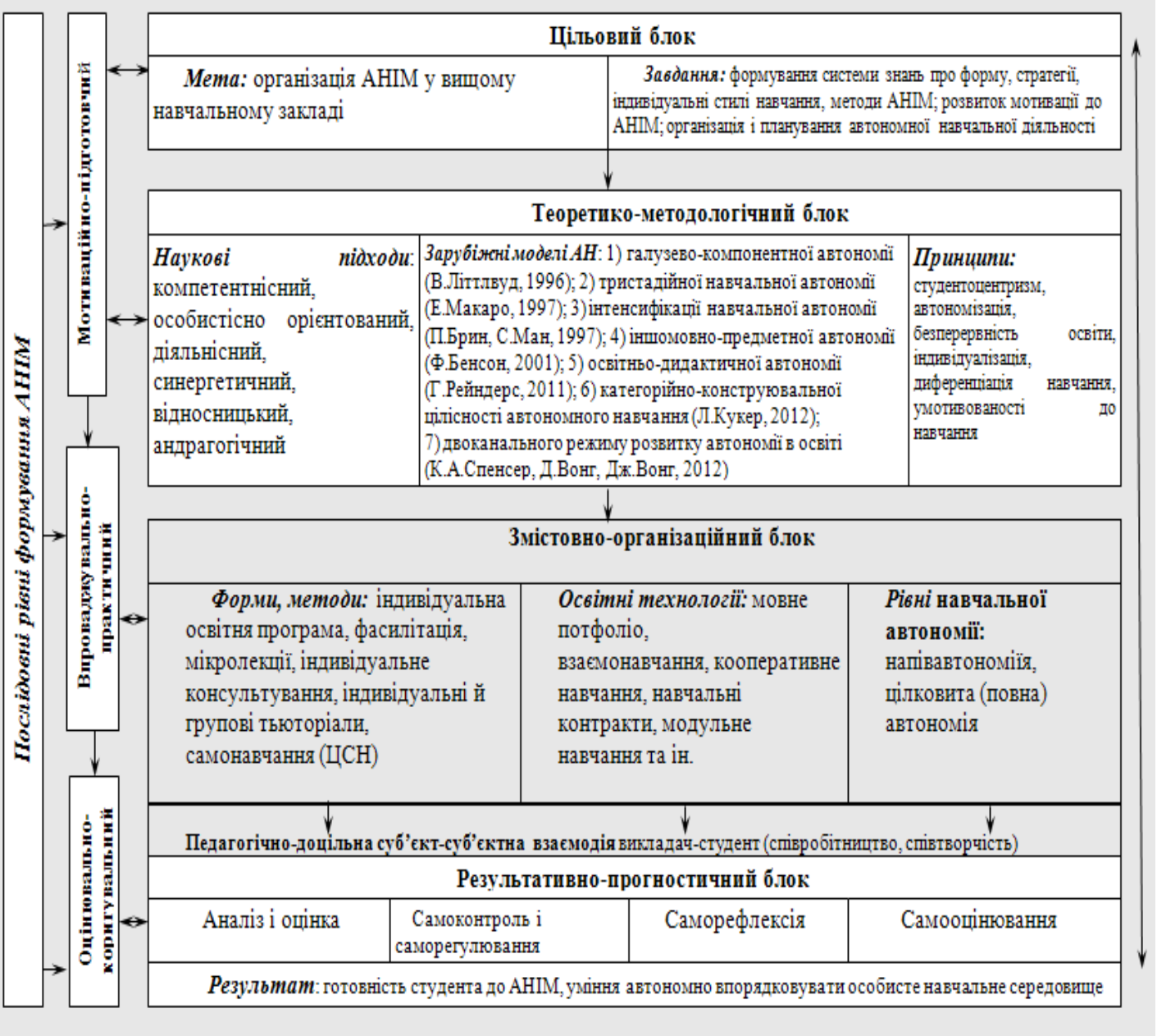


Рис. 3.4. **Універсальна описова схема організації АНІМ у вищих навчальних закладах**

Для досягнення мети моделі було виділено *завдань*, як-от:

− формування системи знань про форму, стратегії, індивідуальні стилі навчання, методи АНІМ;

− розвиток мотивації до АНІМ;

− організація і планування автономної навчальної діяльності.

- Реалізація описової схеми організації АНІМ майбутніх спеціалістів відбувається на основі його теоретично-методологічного обґрунтування, що включає у себе відповідні наукові принципи та підходи, визначені на основі проаналізованих моделей британських науковців, які є основою іншомовного навчання, невід'ємними теоретичними складовими представленої схеми та які визначають її структуру.

Основою універсальної схеми АН є визначення *підходів* щодо організації та формування навичок АНІМ у межах ідей гуманізації освіти.

Системоутворювальним підходом під час організації АНІМ є компетентнісний, який обумовлює зміну наголосу з простого запам'ятовування необхідного матеріалу на спонукання до діяльнісного пошуку та ініціативності під час організації власного процесу навчання, проектування індивідуальних траєкторій. Цей підхід зумовлює формування головної компетенції при вивченні ІМ – комунікативної.

Формування компетентісного підходу співвідноситься з іншими гуманістично-спрямованими підходами, де центром навчання є студент. Зокрема, особистісно орієнтований підхід сприяє реалізації індивіда в його потребі до самоактуалізації, самодетермінації та самоідентифікації, допомагає створити найкращі умови щодо навчання.

Діяльнісний підхід застосовується з метою аналізу діяльності суб'єктів навчання та надає практикоорієнтовну спрямованість.

Відповідно синергетичного підходу завдання повинні відрізнятися різноманіттям за складністю та проблемністю, відповідати рівню знань і можливостям студента.

Відносницький підхід обумовлює рівноправний, діалогічний характер і ефективну взаємодію між субєктами, задіяними у процесі навчання.

Адрагогічний підхід забезпечує спрямування студента на навчання та розвиток професійних і мовних навичок протягом життя.

На основі аналізу зарубіжних наукових джерел і моделей АНІМ британських учених нами було визначено основні *принципи*, застосування яких повинно носити комплексний характер.

В основі принципу студентоцентризму знаходяться досягнення студента, його відповідальність, права. Студент є рівноправним активним учасником і творцем навчального процесу, зростає його автономність, що обумовлює принцип автономізації та активності, який передбачає організацію суб'єктів навчання на основі особистісно орієнтованої взаємодії та їх активної участі в цьому процесі. Цей принцип визначає першорядну роль власної навчальної діяльності студента, а успішна мовна підготовка безпосередньо залежить від активної навчальної діяльності та поведінки студента, оскільки студенти стають рівноправним учасниками навчального процесу, і таким чином несуть відповідальність за результати навчання.

Принцип умотивованості є одним із головних під час організації АНІМ. Проблема вмотивованості навчання розглядається з 1960-х рр. багатьма вченими (Д. Гаднер, Е. Десі, М. Келлі, Л. Кукер, В. Літтлвуд, Х. Рейндерс, Б. Стренг, Е. Ушиода й ін.).

М. Келлі у межах свого дисертаційного дослідження «Формування автономії, генеруючи мотивацію і формування ідентичності у межах аудиторного навчання підлітків: Експериментальний дослідницький проект», дослідила взаємозв'язок навчальної автономії і мотивації студента до навчання та виділила історичні періоди розвитку теорії мотивації навчання:

- Соціально-психологічний період (1959−1990 рр.);
- Когнітивно-ситуативний період (90-ті рр. XX ст.);
- Процесуально-орієнтований (1998−2000-ні рр.) [202, с. 17].

Нею досліджено вплив стратегій посередництва на генерацію рівня автономії та мотивації у навчанні, доведена їх ефективність експериментальним шляхом.

Британський учений Е. Ушиода стверджує, що студенти, які навчаються автономно це вмотивовані студенти, оскільки існує взаємозв'язок між цими двома концепціями. Вона наголошує, що необхідно сприяти здатності студента брати

відповідальність за навчання, регулюючи його мотивацію і навчальну діяльність [291, с. 24].

Отже, ступінь сформованості мотивації визначає весь процес організації іншомовного навчання, його продуктивність.

Принцип безперервності освіти реалізується за допомогою планування та системного виконання всіх визначених етапів процесу навчання, тематичних модулів і формулювання змісту, форм і методів навчання, враховуючи поступове ускладнення завдань, відповідно опанованого матеріалу, що обумовлює наступний принцип – індивідуалізації та диференціації навчання, який будується на індивідуально-психологічних особливостях студентів, на їх потребах до самореалізації. Він допомагає врахувати особисті й професійні інтереси студента при вивченні ІМ, проаналізувати розвиток його можливостей, позбутися причин нерівномірної успішності, передбачає підбір навчального матеріалу до рівня знань студента.

На основі визначених принципів і підходів визначається зміст навчання, що відображений у *змістовно-організаційному блоці*. Він повинен відповідати сучасним умовам і бути чітко структурованим. Змістом організації АНІМ є так само розуміння студентом важливості такої діяльності, формування ціннісного відношення до АН і до навчання протягом життя. Ефективна автономна діяльність студента обумовлена сформованою системою знань. *За ступенем розвитку* навчальної автономії нами було виділено наступні *рівні*: напівавтономії, цілковитої (повної) автономії. Суб'єктами нашої схеми виступають викладач і студент, які знаходяться на різних стадіях взаємодії в залежності від рівня розвитку навчальної автономії: напівавтономії – співробітництва, повної автономії − співтворчості у навчанні.

Відтак, діяльність і взаємодія суб'єктів навчання відбувається так само через зміст навчання, який визначає вибір форм, методів, освітніх технологій, засобів, що сприяє розвитку вмінь і навичок організації та готовності до АНІМ, де форми визначаються як індивідуальна освітня програма, фасилітація, мікролекції, індивідуальне консультування, індивідуальні й групові тьюторіали, за способом та містом проведення і отримання навчального продукту (аудиторне, позааудіторне,

дистанційне, заочне, самодоступне навчання у ЦСН), за кількістю (групове, парне, індивідуальне, колективне), а методи є засобами реалізації цілей і змісту АН. Таким чином, головними методами виступають методи активного співробітництва та навчання, в результаті чого студенти, що знаходяться на рівні напівавтономії опановують навчальний матеріал самостійно, під непрямим керівництвом викладача, шляхом узгодженого виконання його завдань та настанов.

Питання визначення ефективних освітніх технологій, що застосовуються під час організації АНІМ ми висвітлили у §1.2 та § 3.1. Основними з них є ІКТ, спрямовані на пошук і самостійне навчання.

Важливою освітньою технологією щодо організації і розвитку АНІМ є ведення студентом МП [169] − засобу оцінки і самооцінки знань, рефлексії, аналізу навчальних досягнень, планування власної діяльності. Як указувалося вище, ця педагогічна технологія ґрунтується на ЄМП (див. § 3.1). За послуговування ЄМП студент співвідносить результати своєї навчальної діяльності з європейськими нормами, наявними у дискрипторі цього документа, прогнозує її перебіг, вибирає доцільні засоби досягнення поставленої мети тощо. При цьому ЄМП студента складається з 3-х розділів:

- паспорта, який містить основні відомості про а) мови, якими спілкуються родичі студента; б) місце його навчання; в) мови, які вивчалися; г) перебування за кордоном; д) проекти, мови які вивчаються, таблицю самооцінювання;
- мовної біографії, де визначається рівень опанування студентом ІМ відповідно до таблиці а) самооцінювання; б) вміння; в) набуті компетенції; г) компетенції, що необхідно засвоїти;
- досьє − сукупності матеріалів (тести, твори, проекти, доповіді, сертифікати, дипломи, реферати), що свідчать про успішне опанування студентом ІМ.

Уважаємо, що для АНІМ найбільш придатний «Портфель із вивчення ІМ» (Language Learning Portfolio), що передбачає облік різних форм навчальної діяльності − читання, письмо, розвиток видів мовленнєвої діяльності, аудіювання. Робота над МП здійснюється протягом періоду, необхідного для переходу до

вищого рівня опанування ІМ. З метою корегування процесу АНІМ студент аналізує, оцінює свою навчальну діяльність та регулярно коментує її перебіг.

Іншими освітніми технологіями та методами, що застосовуються під час організації АНІМ є: проблемний метод, метод проектів, кейс-метод, метод контрактів, взаємонавчання, співробітництва й ін., які сприяють розвиткові продуктивного творчого мислення під час взаємодії суб'єктів навчання. При застосуванні цих технологій і методів створюється проблемна ситуація з домінувальним ступенем самостійності та індивідуальності, що дозволяє організувати АНІМ відповідно до принципів компетентісного підходу.

Результативний компонент розробленої нами схеми вказує на досягнуту студентом навчальну мету і перехід на наступний рівень навчальної автономії за допомогою аналізу і оцінки, самоконтролю і саморегулюванню навчання, саморефлексії та само оцінювання.

Отже, *результативно-прогностичний блок* висвітлює бажаний підсумок і результат організованого процесу АНІМ, готовність студента до АНІМ, уміння автономно впорядковувати особисте навчальне середовище, виконаної заданої мети і завдань у вигляді сформованої індивідуальної траєкторії АН протягом життя майбутніх професіоналів, розвитку навичок саморефлексії, самоконтролю, вміння організувати власне навчальне середовище автономно.

Процес організації майбутніх фахівців до АНІМ протягом життя, як і будь-яка діяльність – послідовний процес. Відповідно, нами було *визначено послідовні рівні формування АНІМ*:

- Мотиваційно-підготовчий рівень. Опрацювання плану автономної діяльності студента узгоджений з робочою програмою чи особистими навчальними потребами, визначеною метою, завданнями навчання, рівнем знань і вмінь, індивідуальним навчальним стилем та стратегією АН з урахуванням рівня сформованості АНІМ.
- Впроваджувально-практичний. Відбір форм, методів, засобів, технологій, підходів, видів навчальних завдань, матеріалів щодо організації АНІМ. Організація взаємодії суб'єктів АНІМ. Практичне виконання і реалізація

навчальних дій щодо підвищення ступеня навчальної автономії, виконання поставленої мети та визначених завдань. Консультативна діяльність викладача.

– Оцінювально-корегувальний. Корекція, оцінювання та аналіз результатів навчального процесу, відповідно рівня сформованих навичок АНІМ та саморефлексії, самоконтролю, саморегулюванню і самооцінюванню.

Опрацювання плану автономної діяльності та аналіз особистих навчальних потреб студента є першим і важливим етапом організації АНІМ. На початковій стадії суб'єкти навчання оговорюють розгорнутий цільовий інструктаж майбутньої автономної діяльності з урахуванням індивідуальних вимог, психологічної готовності, вмотивованості та з урахуванням рівня особистої навчальної автономності студента, визначають мету і завдання, створюють єдиний план навчальних дій, що поєднує аудиторну та позааудиторну навчальну діяльність. Необхідним є обговорення строків виконання завдань, доцільного розподілення часу, визначення навчального стилю та стратегій. Відтак, визначити індивідуальний навчальний стиль студента можливо за допомогою психолого-педагогічного тестування (наприклад, П. Хані і Х. Мамфорда), у відповідності до якого, визначаються наступні необхідні навчальні дії.

Варто зазначити, що готовність до АНІМ студентів залежить від багатьох чинників: персональних та вікових особливостей, попереднього досвіду, ступеня мотивації та ін..

Проте слід наголосити на першочерговості та важливості визначення викладачем рівня знань і вмінь студента, за допомогою письмових та усних завдань і тестів із усіх видів навчальної діяльності: говоріння, аудіювання, читання й письма. Адже зазвичай студент суб'єктивно самостійно оцінює власні можливості, що може призвести до проблем із роботою на наступних етапах організації АНІМ і визначенням мети, завдань навчання, індивідуального навчального стилю та стратегій АН.

Отже, після здійснення планування та організаційно-методичних дій навчальної діяльності, студенти готові до наступного кроку – застосування його на практиці, а саме – до Впроваджувально-практичного рівня. На цьому рівні,

відповідно визначеного стиля навчання і виробленої стратегії, з метою реалізації змісту навчання, важливим є формулювання форм, методів, засобів, освітніх технологій, підходів щодо організації АНІМ. Зважаючи на недостатню сформованість автономних якостей колишніх випускників загальноосвітніх навчальних закладів, та на їх зорієнтованість на репродуктивні методи навчання, важливим є спрямування студентів до активних та інтерактивних методів опанування знань. Щодо подальшої ефективної організації, на основі аналізу, пропонується визначити необхідні види і форми навчальних завдань, технологію їх виконання, розробити технологічну карту дисципліни, яка сприятиме розвитку комунікативної, професійної, загальнокультурної компетенції студента, розвитку нових умінь, знань і навичок, що визначить зміст навчання студентів.

Визначившись із метою, рівнем, підходами, освітніми технологіями необхідно з'ясувати ефективні засоби навчання, спрямовані на забезпечення розвивальної та виховної дії навчання. А саме − ІКТ, підручники, словники, газети, телевізійні та радіо програми, кінофільми, навчально-методичні комплекси, комп'ютерні та мобільні навчальні системи, можливість залучення носіїв мови, ЦСН чи мовна лабораторія, робочі програми. Відібраний матеріал повинен бути аутентичним, вирізнятися тематичністю, функціональністю, когнітивністю. Підбір завдань, їх складність і перехід від одного до іншого рівня повинен відповідати ступеню сформованості автономності студента, рівню його пізнавальної діяльності та можливостям.

Визначені навчальні дії допоможуть структурувати типи завдань та вправ, відповідно до поставленої мети: вправи на розвиток метакогнітивних умінь, спрямовані на розвиток умінь і навичок навчальної автономії − рефлексивних, планування, організаційних, самоконтролю; вправи на розвиток профільних умінь, спрямовані на вдосконалення мовного матеріалу – фонетичні, читання, письма, аудіювання; лексичні, граматичні, говоріння. При цьому, обов'язковим є ведення словника. Завдання викладача полягає у відборі завдань, які б викликали у студентів зацікавленість до роботи.

Зокрема, одним із завдань, що сприятиме розвитку навичок письмового мовлення студента − є комунікація ІМ з однолітками із інших країн, яке слід проаналізувати і скорегувати під час консультації з викладачем. Іншим завданням може бути написання есе, анотацій після прочитання аутентичних текстів, чи побаченого фільму, а також письмове виправлення помилок у тексті з обов'язковим аналізом і поясненнями, складання власних речень за наданою моделлю.

Проте, варто зауважити, що ефективність навчання залежить від попередження невідповідності персональних можливостей студента і визначеними викладачем навчальними аутентичними комунікативними та іншими завданнями.

Водночас, одним із головних засобів організації АНІМ уважається ЦСН, де сконцентровано всю необхідну методичну базу навчальних матеріалів у вигляді підручників, посібників, комп'ютерних програм, аудіо та відео курсів тощо. І. А. Бокун виділила чотири типи ЦСН:

1) система, розроблена виключно для вивчення ІМ, де всі матеріали класифіковані за навичками, рівнем, темами, функціям та зберігаються у електронному чи роздрукованому вигляді;

2) система самодоступу (ЦСН), що дає студентові змогу самому вибирати матеріали за категоріями − аудіювання, читання, фонологія тощо;

3) використання студентами певного набору матеріалів, запропонованого викладачами з огляду на зміст практичних занять ІМ;

4) відділ бібліотеки, де всі студенти користуються матеріалами самодоступного навчання [10, с. 10 − 13].

Беремо на увагу, що перший тип центрів створено за зразком ресурсного центру CRAPEL (м. Нансі) − передового офіційного центру з дослідження АНІМ. У такому центрі викладач виконує керівну роль у справі АН студентів, які знаходяться на «напівавтономному» рівні навчання АН. На нашу думку, в центрах другого типу можуть навчатись добре вмотивовані «автономні» студенти; третього типу − студенти, котрі знаходяться на інструктивно-варіативному чи на «напівавтономному» рівнях сформованості навчальної автономії.

Невід'ємною умовою покращення іншомовної комунікації студентів є залучення до позааудиторного режиму носіїв ІМ, виконання за допомогою аудіо і відеоматеріалів завдань із вимови, вивчення напам'ять віршів та інших аутентичних текстів.

Організація навчального середовища передбачає оснащення ЦСН необхідними для АН матеріалами і засобами. Це − комп'ютерні навчальні програми, аутентичні тексти, газети, посібники і підручники, касети, СД-диски, відеокасети тощо. Важливою фазою Впроваджувально-практичного етапу є визначення взаємодії суб'єктів навчальної діяльності (викладач – студент), через забезпечення зворотного взаємозв'язку завдяки консультаціям викладачів, саморефлексії, самоконтролю та, за потреби, контролю.

Головною моделлю взаємодії суб'єктів АНІМ є самоорієнтувальна, суб'єктна модель, де автономія студента реалізується найповніше. Студент виступає в ролі як суб'єкта, так і об'єкта навчання [18, с. 66], він є рівноправним суб'єктом навчального процесу, відбувається організація і формування навичок АНІМ. Викладач (інший суб'єкт навчального процесу), виконує роль помічника, консультанта, порадника. Головним чинником організації АН виступає взаємодія цих суб'єктів, у вигляді безпосереднього та непрямого контактів, узгодженості дій на всіх етапах навчання у формі співробітництва і взаємоповаги. Поняття суб'єктність ми розглядаємо як найвищий рівень активності, цілісності, автономності людини [12].

Організація взаємодії суб'єктів АНІМ – комплекс когнітивного, психологічного, операціонального впливу оточуючого середовища, взаємозв'язок, який забезпечується системністю дидактичної підготовки студента.

Важливою фазою організації АНІМ є розвиток навичок саморефлексії, самоконтролю та самооцінювання студента. Необхідно заохочувати їх до перевірки набутих знань і навичок, перевіряти чи відповідає результат означеній меті, і за необхідності корегувати розроблений навчальний план дій.

Контроль автономної діяльності поєднує самоконтроль студента та контроль із боку викладача. Засобами самоконтролю можуть виступати ключі та тестові

завдання для самоперевірки. Тестування дозволить визначити і скорегувати пробіли в навчанні. До способів корегування технології навчання відносимо змінення темпу та строків виконання завдання, його змісту, полегшення і ускладнення завдань тощо.

Рефлексія і самоконтроль може відбуватися за допомоги аудіопрограм, тестів і друкованих посібників із ключами відповідей.

Самокорегування процесу АН може виявлятися у вигляді додаткового тренування, відвідання мовних заходів, вивчення додаткового матеріалу, взаємодії із іншими студентами у практикуванні ІМ.

Заключним необхідним рівнем універсальної схеми організації АНІМ є оцінювально-корегувальний, що визначає результати навчання, а саме − оцінку досягнутого результату (приблизно за місяць від початку навчальної діяльності), шляхом порівняння досягнутого рівня з початковим. Унаслідок аналізу програми навчання вносяться зміни та корективи щодо поставленої навчальної мети і завдань.

Таким чином, з метою результативної організації АНІМ, необхідно сформувати чітку систему знань про форму, методи, стратегії, індивідуальні стилі навчання студента. Проте, одним з головних чинників є стійка мотивація до такої організації навчання, розуміння необхідності автономної навчальної діяльності протягом життя та визначення рівня розвитку компетенції та компетентності студента відносно АНІМ.

Розроблена нами універсальна описова схема організації АНІМ у вищих навчальних закладах є складною конструкцією, яка складається з взаємопов’язаних компонентів які сприяють досягненню сформованості у майбутніх спеціалістів навичок навчальної автономії та, відповідно, здатності до АНІМ.

Описова схема не відображає весь складний процес організації АНІМ, але може сприяти оптимізації освітніх інноваційних технологій і покращенню академічного процесу у вітчизняній вищій школі.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі «Тенденції реалізації автономного навчання іноземних мов у вищій школі Великої Британії (1990 – 2011 рр.)» проаналізовано розвиток форм і методів АНІМ у вищих закладах освіти Великої Британії (1990 – 2011 рр.), досліджено роль викладача в організації АНІМ, актуалізовано британський досвід і обґрунтовано можливість його застосування в освітньому процесі української вищої школи шляхом упровадження універсальної авторської схеми АНІМ.

1. Досліджено, що успішному опануванню знань і формуванню навичок АНІМ сприяє ряд інноваційних освітніх технологій, що одночасно знаходиться у їх підґрунті. Найбільш ефективне та інтенсивне використання таких технологій відбувається в системі дистанційної, змішаної та відкритої освіти. Ефективними інноваційними технологіями, що орієнтовані на формування навчальної автономії і слугують автономному опануванню навчання стали технології інтерактивного, продуктивного, проблемного, програмованого, групового навчання, що спрямовані на навчання у співробітництві, роботу з різними джерелами інформації.

Освітнє середовище вищої школи Великої Британії цього періоду остаточно підпадає під уплив конструктивістських моделей навчання. Відповідно впроваджуються особистісно орієнтовані моделі навчально-стратегічного практикування, коннективізму, колективного, кооперативного навчання, навчання у співробітництві та взаємодії тощо. Всі вони реалізовувалися в рамках АН. Одним із найефективніших засобів розвитку автономних якостей, накопичення, фіксації та оцінювання досягнень студента на певному етапі навчання, інструментом формування АН стала технологія «мовне портфоліо/мовний портфель».

2. У теоретичних розробках акцент змістився на актуалізацію історичного, соціокультурного контексту освітніх процесів, що спричинило зміну методологічних підходів до навчання. Крім цього, швидке поширення ІКТ, опертя на комунікацію у методиці викладання ІМ сприяли розвиткові знання про взаємозалежність навчання та наукового дослідження, зумовили переведення досліджень АН із позааудиторного режиму в аудиторний.

3. Визначено, що Соціалізація навчання і збагачення методики ІМ комунікативним підходом позитивно вплинули на соціальну взаємодію між суб'єктами навчання та на суб'єкт - суб'єктні відносини у навчанні, що сприяло розвиткові концепції автономії викладача (teacher autonomy). Відповідно виявлено, що рівень розвитку навчальної автономії студента знаходиться у прямій залежності від рівня професійної автономії викладача, яка, у свою чергу, зумовлюється законами синергетики, зокрема, діалогічної взаємодії викладача і студента, як систем, що самоутворюються. Це врешті й приводить до формування вміння студента самостійно орієнтуватися в навчальному процесі, правильно вибудовувати свою освітню траєкторію.

Визначено, що до завдань викладача належить формування у майбутнього випускника ключових компетенцій, автономних навчальних якостей, здатності до рефлексивного самооцінювання, самоконтролю і самокоригування навчання на основі застосування інноваційних освітніх технологій. Окрім безпосереднього передавання знань, викладач має створювати гармонійну атмосферу співробітництва і взаємодопомоги, виступає у ролі тьютора, помічника, організатора, керівника, фасилітатора, кооператора, консультанта тощо. Отже, «автономія викладача» передбачає його здатність організувати власну автономну професійну діяльність, брати на себе відповідальність за визначення студентами навчальних дій, індивідуальних стилів і стратегій з метою навчити їх брати під контроль власне навчання.

4. Виділені наступні особливості і тенденції третього періоду розвитку АНІМ в університетах Великої Британії *1990 – 2011 рр. − загальні:* зміна моделі вищої освіти Великої Британії з педагогічної на науково-дослідницьку, перехід до компетентнісної парадигми навчання, застосування змішаних і гнучких форм навчання, швидке поширення ІКТ, зміщення акценту з індивідуальної відповідальності за навчання до взаємозалежності в навчанні та посилення його соціокультурного контексту, переходу закладів освіти на конструктивістські моделі навчання; *специфічні:* закриття факультетів «Сучасних іноземних мов» на користь ЦСН, розвиток автономії викладача; *пролонговані:* еволюція АН від освіти

дорослих до освіти для кожного, співробітництво з викладачем, розвиток концепції мета-навчання; *короткотривала:* розвиток ідеї вмотивованості до АНІМ.

5. Практика АНІМ розкрита через аналіз розвитку мережі ЦСН в університетах Великої Британії. Проаналізовано навчальні плани і проекти з організації АНІМ у британських університетах (Anglia Ruskin University (Університет Англія Раскін), Cardiff Metropolitan University (Університет Кардіфф Метрополітан) , Harper Adams' University (Університет Харпер Адамс), Sheffield Hallam University (Університет Шефілд Халаам), The Open University (Відкритий університет), The University of Cambridge (Кембриджський університет), The University of Oxford (Оксфордський університет), The University of Lancaster (Ланкастерський університет), The University of Warwick (Уорікський університет), University College (Університетський коледж Лондону) та ін. Охарактеризовано діяльність Центрів сприяння АН. Визначено, що розвиток навчальної автономії студента й організація АНІМ здійснюється в британських університетах упродовж всього періоду навчання студентів. Протягом академічного року студенти «навчаються вчитися», розвиваючись до рівня цілковитої (повної) навчальної автономії в магістратурі.

6. Відбір і системний аналіз зарубіжних моделей АНІМ (Ф. Бенсон (P. Benson), Л. Кукер (L. Cooker), У. Літтлвуд (W. Littlewood), Е. Макаро (E. Macaro), Х. Рейндерз (H. Reinders), А. Спенсер (A. Spencer), Д. Вонг (D. Wang), Дж. Вонг (J. Wang), узагальнення досвіду його реалізації в університетах Великої Британії дозволили розробити універсальну описову схему організації АНІМ у вищій школі, яка включає: цільовий; теоретико-методологічний, змістовно-організаційний і результативно-прогностичний блоки та реалізується через мотиваційно-підготовчий, упроваджувально-практичний і оцінювально-коригувальний послідовні рівні. Застосування схеми спрямовано на формування готовності студентів до автономного впорядкування свого освітнього середовища.

Основні наукові положення розділу викладено в опублікованих працях [91; 98].

ВИСНОВКИ

У дослідженні обґрунтовано процес розвитку теорії і практики автономного навчання іноземних мов у вищих закладах освіти Великої Британії другої половини XX − початку XXI ст., виявлено його особливості і тенденції, актуалізовано британський досвід АНІМ для вищої школи України. Реалізовані мета і завдання дозволили сформулювати такі висновки:

1. Логіко-системний аналіз документально-законодавчої бази, наукової літератури і архівних джерел з проблеми дослідження дозволив уточнити поняття «автономія» (Ф. Бенсон (P. Benson), Х. Холек (H. Holec), Д. Літтл (D. Little), О. Похилько, Т. Яценко, М. Яцюк) як міждисциплінарну категорію. Звідси «*навчальну автономію» («learner autonomy»)* визначено метакогнітивною здатністю студента до автономного навчання; «*автономне навчання» («autonomous learning»)* трактовано як процес організації та систематизації власного навчального середовища, завдяки настановам і порадам викладача або самостійно (залежно від особистого рівня розвитку навчальної автономії). Встановлено, що досліджуваний феномен у британській освітній традиції часто ототожнюється з іншими поняттями («самонавчання» (self-study), «незалежне навчання» (independent learning), «самокероване навчання» (self-directed learning), які окреслюють різні рівні та способи самостійного навчання студентів.

2. Виявлено передумови становлення і розвитку АН в університетах Великої Британії: *соціально-економічні* (значні втрати і збитки країни під час Другої світової війни, нестача кваліфікованої робочої сили, розвиток промисловості, економіки та новітніх технологій, налагоджування міжнародних торгівельних відносин, удосконалення ІКТ (кінець 1960-х рр.), інтенсивне використання Інтернет-ресурсу (з 2000-х рр.); *суспільно-політичні* (розпад Британської імперії у повоєнний час, масова міграція до Великої Британії громадян Співдружності націй, зокрема, з колишніх колоній Британської імперії (1948 − 1962 рр.), розвиток білінгвізму, збільшення кількості студентів (з 1960-х рр.), створення нового середнього класу, поширення руху за права меншостей, студентські заворушення (1960-70-ті рр.); *освітньо-організаційні* (реформування освіти Великої Британії на засадах

особистісно орієнтованого навчання («Education Act», 1944 (Закон (Акт) «Про освіту»), розвиток освіти дорослих («The Organization and Finance of Adult Education in England and Wales (The Ashby Report)», 1954 («Про організацію і фінансування просвіти дорослих у Англії та Уельсі (доповідь Ешбі)»), елітарність системи вищої освіти Великої Британії, децентралізація в управлінні освітніми процесами (1950-ті рр.), реформування вищої освіти («The Robbins Report (the report of the Committee on Higher Education)», 1963 («Доповідь Роббінса (звіт урядового комітету у справах вищої освіти)»), розвиток попиту на іншомовну освіту, нові дослідження у лінгвістиці та методиці викладання ІМ (з 1960-х рр.), скорочення британським урядом витрат на освіту (від 1970-х рр.), стандартизація та централізація освіти Великої Британії **(**«The Education Reform Act», 1988 («Закон «Про реформу освіти»), розширення університетського сектору (1980-ті рр.) та ін.

3. Обґрунтовано *процес* розвитку теорії і практики автономного навчання іноземних мов у вищих закладах освіти Великої Британії другої половини XX − початку XXI ст. як послідовно-поступальне розроблення теоретичних засад АНІМ, концептуалізації наукових підходів, поетапної трансформації змісту, організації, методів і засобів практичного втілення під упливом соціально-економічних, суспільно-політичних і освітньо-організаційних змін у країні. Визначено його основні етапи: 1) 1954 − 1969 рр. (обґрунтування доцільності АНІМ на основі особистісно орієнтованого підходу до навчання); 2) 1970 − 1989 рр. (концептуалізація основних положень АНІМ, його ототожнення з індивідуалізацією навчання); 3) 1990 – 2011 рр. (інтенсифікація впровадження АНІМ із застосуванням інформаційно-комунікаційних, інноваційних освітніх технологій у контексті компетентнісної парадигми навчання).

Серед критеріальних характеристик авторської періодизації виділено: особливості соціально-економічного, суспільно-політичного розвитку країни, формування соціального запиту, спрямування освітньо-законодавчої бази, розширення мережі вищих закладів освіти, реформування організації і змісту освітнього процесу у вищій школі, рівень розроблення проблеми АНІМ у теорії, особливості його реалізації на практиці.

4. Відповідно до обумовлених хронологічних етапів виявлено особливості й тенденції розвитку автономного навчання іноземних мов у вищих закладах освіти Великої Британії досліджуваного періоду: *1954 − 1969 рр. – загальні:* обґрунтування АНІМ у контексті особистісно орієнтованого підходу до навчання, освіти дорослих, перевага гуманістичних і когнітивних ідей на противагу біхевіоризму, технологізація АН; *специфічні:* концептуалізація теорії АНІМ, авторські моделі впровадження; *пролонговані:* розвиток АНІМ під упливом білінгвізму, на засадах індивідуалізації та диференціації навчання; *короткотривала:* превалювання напряму освіти дорослих у концепції неперервної освіти; *1970 − 1989 рр. − загальні:* урядова політика «розширених освітніх можливостей», скорочення державного фінансування освіти; *специфічні:* ототожнення АНІМ з індивідуалізацією навчання, запровадження Центрів самодоступного навчання (ЦСН) у вищих закладах освіти; *пролонговані:* стандартизація освіти Великої Британії, поглиблення зв'язку навчання і практичної професійної діяльності, зростання кількості студентів, комерціалізація вивчення ІМ, розвиток ідей відкритого навчання; *короткотривала:* прирівнювання АНІМ до самокерованого навчання; *1990 – 2011 рр. − загальні:* зміна моделі вищої освіти Великої Британії з педагогічної на науково-дослідницьку, перехід до компетентнісної парадигми освіти, застосування змішаних і гнучких (інтерактивних) форм навчання, швидке поширення ІКТ, зміщення акценту з індивідуальної відповідальності за навчання на взаємозалежність у навчанні та посилення його соціокультурного контексту, перехід вищих закладів освіти на конструктивістські моделі навчання; *специфічні:* закриття факультетів «Сучасних іноземних мов» на користь ЦСН, розвиток автономії викладача; *пролонговані:* еволюціонування АН від освіти дорослих до освіти для кожного, співробітництво викладач – студент, превалювання концепції мета-навчання, суспільна вмотивованість АНІМ; *короткотривала:* розвиток позааудиторних форм АНІМ.

Виявлено єдину мегатенденцію поступового зміщення акцентів у розвитку АНІМ − від теоретичного обґрунтування на засадах особистісно орієнтованого навчання (1950-і рр.), технологізації в освітньому процесі університетів Великої Британії (1970-і рр.) до інтенсивно-практичного її впровадження в період активного

розвитку ІКТ та інноваційних освітніх технологій у системі компетентнісного навчання (від 1990-х рр.).

5. Актуалізовано та доведено можливість упровадження в сучасну практику вищої школи України: 1) британського досвіду АНІМ (формування навичок навчальної автономії студентів, компетентності автономної навчальної діяльності, розвитку здатності до саморегуляції, імплементації інноваційних освітніх технологій на базі АНІМ у системі дистанційної, змішаної і відкритої освіти); 2) персоніфікованого наукового доробку з розвитку АНІМ: гуманістично зорієнтованого самонавчання та персонального конструювання знань (Д. Колб, А. Маслоу, Д. Нейл); концепції неперервної освіти та самокерованого навчання (П. Джарвіс, М. Ноулз, К. Роджерс, С. Хоул); соціокультурного підходу до навчання (В. Енгестрьом); пізнавальних стратегій та індивідуальних стилів навчання (Дж. Андерсон, Дж. Брунер, Дж. Рубін); самодетермінації (Е. Десі (E.Deci), Р. Райан (R. Ryan); диференціювання АНІМ у вищій школі Великої Британії (Л. Арнолд (L. Arnold), Ф. Бенсон (P. Benson), М. Греммо (M. Gremmo), Х. Холек (H. Holec), Д. Літтл (D. Little), Л. Мерфі (L. Murphy), П. Райлі (P. Riley).

6. На основі системного узагальнення змісту семи британських моделей АНІМ (галузево-компонентної автономії (В.Літтлвуд, 1996); тристадійної навчальної автономії (Е. Макаро, 1997); іншомовно-предметної автономії (Ф. Бенсон, 2001); освітньо-дидактичної автономії (Г. Рейндерс, 2011); двоканального режиму розвитку автономії в освіті (К. А. Спенсер, Д. Вонг, Дж. Вонг, 2012) та ін. теоретично обґрунтовано і розроблено універсальну описову схему організації АНІМ у вищих навчальних закладах. Головними завданнями упровадження (реалізації) схеми є формування системи знань студента про форму, стратегії, індивідуальні стилі навчання, методи та суть АНІМ з опертям на його когнітивний потенціал, а також розвиток мотивів студента до АНІМ протягом життя, організації і планування своєї автономної навчальної діяльності. Авторська універсальна описова схема організації АНІМ у вищій школі включає: 4 блоки − *цільовий* (мета, завдання); *теоретико-методологічний* (наукові підходи, принципи; первинні зарубіжні моделі); *змістовно-організаційний* (форми, методи, освітні технології,

рівні автономності та педагогічно доцільної взаємодії викладач - студент); *результативно-прогностичний* (аналіз і оцінка, самоконтроль і саморегулювання, саморефлексія, самооцінювання, постановка нових завдань); 3 послідовні рівні формування АНІМ – *мотиваційно-підготовчий, упроваджувально-практичний, оцінювально-коригувальний*. Результатом має стати формування готовності студентів до АНІМ протягом життя та здатності переходити на вищій рівень АН, розвиток навичок саморефлексії і самоконтролю, оволодіння умінням автономно впорядковувати своє освітнє середовище.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблематики АНІМ. На часі − компаративний аналіз досвіду організації АНІМ у вищих закладах освіти розвинених країн світу, розроблення методики впровадження АНІМ в освітній процес вищих навчальних закладів України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Автономная учебная деятельность в иноязычном образовании (теория и практика) : Монография / Н. М. Платоненко, Н. Ю. Милютинская, Н. Е. Брим та ін.]. – Ижевск : Удмуртский университет, 2011. – 266 с.
2. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения язикам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин– М.: ИКАР, 2009. – 447 с.
3. Алмазова Н. И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе : дис. докт. пед. наук : 13.00.02 / Н. И. Алмазова– СПб, 2003. – 446 с.
4. Антонова Д.О. Система образования взрослых в Англии (состояние и тенденции развития) : автореф. дис. … на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / Д.О. Антонова– М, 1974. – 41 с.
5. Баев Б. Ф. Психология обучения / Б. Ф. Баєв. — К., 1994. — С. 59–61.
6. Бенера В. Є. Формування пізнавальної самостійності в майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів засобами інтелектуальної гри : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Валентина Єфремівна Бенера – К., 2002. – 243 с.
7. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь / Б.М. Бим-Бад – М.: Большая рос. энцикл, 2002. – 528 с.
8. Бобыкина И. А. Концепция формирования культуры лингвосамообразования при обучении иностранному языку в высшей школе : дис. … докт. пед. наук : 13.00.02 / И. А. Бобыкина– Нижний Новгород, 2012. – 301 с.
9. Боднар С. В. Проблеми автономного навчання іноземної мови у навчальному процесі вищої школи [Електронний ресурс] / С. В. Боднар // Науковий вісник Донбасу. – 2012. –№ 4 Режим доступу до ресурсу: http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN20/12bsvpvs.pdf.
10. Бокун І. А. Центри самостійного вивчення іноземної мови / І. А. Бокун // Вісник Житомирського держ. ун – ту ім. І.Франка. – 2005. – №22. – С. 10 – 13.
11. Брунер Дж. Психология познания / Дж. Брунер – М.: Прогресс, 1977. – 412 с.

12. Брушлинский А. В. Психология субъекта / А. В. Брушлинский – М.: Алетейя, 2003. – 272 с.
13. Ватютнев М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М. Н. Ватютнев // Русский язык за рубежом. – 1977. – С. 38–45.
14. Вовк Л.П. Історія освіти дорослих в Україні : нариси. / Л.П. Вовк – К.: УДПУ, 1994. – 226 с.
15. Гаргай В.Б. Повышение квалификации учителей на Западе: рефлексивная модель обучения / В.Б. Гаргай // Педагогика : научно-теоретический журнал. – 2004. – С. 72–79.
16. Гофрон А. Культурно-епістемологічні положення освітніх концепцій у вибраних країнах Європи : Монографія / А. Гофрон – К: Вища школа, 2003. – 152 с.
17. Гребнев Л. Лондонское коммюнике : завершающий этап Болонского процесса / Л. Гребнев // Высшее образование в России. – 2007. – С. 3–20.
18. Гусак Т. М. Підвищення самостійності студентів під час вивчення іноземних мов / Т. М. Гусак, О.Г. Малінко // Педагогіка і психологія. – 2000. – №4. – С. 63
19. Гущина Т. Ю. Психолого-педагогічний аналіз самоосвітньої діяльності як професійної якості / Т. Ю. Гущина // Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер. : Педагогічні науки : зб. наук. пр. / Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. Володимира Винниченка. – 2013. – №121. – С. 218–222.
20. Данилов М. А. Дидактика средней школы / М. А. Данилов, М. Н. Скаткин – М.: Просвещение, 1982. – 319 с.
21. Дем’яненко Н. М. Концепція компетентнісно-професійного підходу в підготовці викладача вищого навчального закладу / Н. М. Дем’яненко // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: методологічний семінар. – К.: Педагогічна думка, 2009. – С. 322 – 332.
22. Дем’яненко Н. М. Система тьюторства : Актуалізація ретродосвіду Великої Британії для вищої школи України / Н. М. Дем’яненко // Збірник наукових

праць Полтавського держ. педагогічного університету ім. В. Г.Короленка. – 2007. – №7. – С. 116–122.

23. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег– М.: Учпедгиз, 1956. – 374 с.
24. Днепров С.А. Педагогическое сознание: теория и технологии формирования у будущих учителей : Монография / С.А. Днепров. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 1998. – 298 с.
25. Долгоруков А. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированногообучения [Електронний ресурс] / А. Долгоруков – Режим доступу до ресурсу: www.evolkov.net/case/case.study.html.
26. Дубенюк Н. Большая психологическая энциклопедия / Н. Дубенюк. – М.: Эксмо, 2007. – 544 с.
27. Есаулова М. Б. Персонификация высшего профессионально-педагогического образования : на пути к самоуправляемому обучению : монография / М. Б. Есаулова– СПб: СПГУТД, 2010. – 160 с.
28. Ивин А. А. Философия: Энциклопедический словарь / А. А. Ивин – М.: Гардарики, 2004. – 1072 с.
29. Ильясов Д. Ф. Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров: мат-лы VII Всероссийской науч.-практич. конф. / Д. Ф. Ильясов. – Челябинск: «Образование», 2006. – 49 с.
30. Капранова В. А. Сравнительная педагогика. Школа и образование за рубежом: Учебное пособие / В. А. Капранова – Мн: Новое знание, 2004. – 240 с.
31. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / Под ред. А. М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.
32. Каптерев П. Ф. Очерки по истории русской педагогики: Л. Н.Толстой / П. Ф. Каптерев // Пед. сборник. 1888. - № 9. - С. 209−240.
33. Карпенчук С. Г. Самовиховання особистості / С. Г. Карпенчук – К.: ІЗМН, 1998. – 216 с.
34. Келли Дж. Теория личности. Психология личных конструктов / Дж. Келли – СПб: Речь, 2000. – 104 с.

35. Климентьев Д.Д. Методические основы автономного компьютерного обучения взрослых чтению на английском языке : Начальный этап : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Д.Д. Климентьев– Курск, 1999. – 181 с.
36. Клюєва Н. В. Педагогічна психологія / Н. В. Клюєва– М: ВЛАДОС-ПРЕС, 2003. – 400 с.
37. Ковалёва Т. М. Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании»: лекции 1–4. / Т. М. Ковалёва– Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения: Педагогический университет «Первое сентября», 2010. – 56 с.
38. Коменский Ян Амос. Большая дидактика / Ян Амос Коменский // Избранные педагогические сочинения : В 2-х томах. Т. 1. — М.: Педагогика, 1982. — 656 с.
39. Коряковцева Н. Ф. Теория обучения иностранным языкам : продуктивные образовательные технологии : учеб. пособие для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений / Н. Ф. Коряковцева. — М. : Издательский центр «Академия», 2010. — 192 с.
40. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособие для учителей / Н. Ф. Коряковцева – М.: АРКТИ, 2002. – 176 с.
41. Кряжев П. В. Тенденції реформування вищої освіти в країнах Західної Європи : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / П. В. Кряжев – Ніжин. держ. ун-т ім. М. Гоголя, 2008. – 246 с.
42. Кузьмина Н. В. Рационализация самообразования, самоподготовки, самоконтроля учащихся СПТУ : метод, рекомендации / Н. В. Кузьмина – Л., 1988. – 93 с.
43. Кузнецова О. Ю. Розвиток мовної освіти у середніх і вищих навчальних закладах Великої Британії другої половини ХХ ст. : дис. … докт. пед. наук: 13.00.01 / О. Ю. Кузнецова – Х., 2002. – 494 с.
44. Кузнецова О. Ю. З досвіду використання сучасних технічних засобів у навчанні іноземних мов у Великій Британії в другій половині ХХ ст. Наукові

записки. – Випуск32. Частина ІІ. – Серія : педагогічні науки. − Кіровоград КДПУ ім. В. Винниченка, 2001.−220 с.

45. Кукуева Н. Н. Лингводидактическое тестирование в образовательных контекстах России и Великобритании конца XX - начала XXI века: сравнительно-педагогическое исследование : автореф. дис. … на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / Н. Н. Кукуева– Ростов-на-Дону, 2006. – 26 с.
46. Лапенок М. И. Теория и технология обучения филологическим дисциплинам в вузе и школе : коллективная монография / М. И. Лапенок, И. Н. Авдеева– Белгород-Севастополь-Харьков : Щедрая усадьба плюс, 2013. – 440 с.
47. Леонтьев Д. А. Феномен свободы : от воли к автономии личности / Д. А. Леонтьев // Только уникальное глобально : сб. статей в честь 60-летия Г. Л. Тульчинского. СПб.: СПбГУКИ. – 2007. – С. С. 64–89.
48. Леонтьева Н. В. Организация «самоучета» в российской высшей школе в 20-30-е гг. XX в. / Н. В. Леонтьева // ЧГПУ. – 2011. – С. 114–122.
49. Леонтьева Н. В. Применение дневников для оценки качества знаний студентов / Н. В. Леонтьева // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). – 2014. – №6. – С. 43–46.
50. Локк Д. Педагогические сочинения / Д. Локк– М.: Учпедгиз, 1939. – 318 с.
51. Лукша И. В. Языковая лаборатория как средство оптимизации учебной автономии в мультимедийном профессионально-ориентированном контексте (на примере факультета иностранных языков педагогического вуза) : автореф. дис. … на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / И. В. Лукша– М., 2008. – 239 с.
52. Луценко В. В. Організація самостійної роботи студентів в умовах особистісно орієнтованого навчання : дис. … канд. пед. Наук : 13.00.04 / В. В. Луценко – Х., 2002. – 164 с.
53. Люботинский А. А. Формирование методической компетентности у будущих учителей иностранного языка в условиях инновационной образовательной среды» : дис. …канд. пед. наук: 13.00.02 / А. А. Люботинский– СПб, 2014. – 350 с.

54. Макіавеллі Нікколо. Біографія, праці [Електронний ресурс] / Нікколо Макіавеллі // infanata. – 2007. – Режим доступу до ресурсу: //infanata.org/2007/09/29/franchesko-gvichchardini. - Sochinenija.html.
55. Маслоу А. По направлению к психологии бытия / А. Маслоу – М.: ЭксмоПресс, 2002. – 272 с.
56. Матвієнко О. В. Стратегії розвитку середньої освіти у країнах Європейського Союзу : Монографія / О. В. Матвієнко– К.: Ленвіт, 2005. – 381 с.
57. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителей / М. И. Махмутов– М.: Просвещение, 1977. – 240 с.
58. Мей Р. Новый взгляд на свободу и ответственность / Р. Мей [пер. А. Лызлова, под ред. Д. Леонтьева in : May R. Psychology and the Human Dilemma. Princeton: Van Nostrand. – 1967. – P. 168-181] // Экзистенциальная традиция. – 2005. – №2. – С. 52–65.
59. Мелешко В. Формирование логического умения как компонента алгоритмичной культуре младших школьников / В. Мелешко, Ю. Мельник // Початкова школа. — 2006. — № 11. — С. 55–58.
60. Надеждина Е. Ю. Формирование навыка автономии как средство развития непрерывного образования / Е. Ю. Надеждина // Вестн. Томс. гос. ун-та. – 2007. – №304. – С. 173–176.
61. Насонова Е. А. Анализ интерпритаций понятия «учебная автономия» / Е. А. Насонова // Известия вузов. Серия «Гуманитарные науки». – 2010. – С. 145–149.
62. Насонова Е. А. Обучение профессионально-ориентированному диалогическому общению студентов в условиях учебной автономии средствами Интернет-чата :неязыковой вуз, английский язык : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Е. А. Насонова– Волгоград, 2008. – 209 с.
63. Нещадим И. О. Применение кейс-метода и интернет-ресурсов в формировании коммуникативной компетентности у студентов технических вузов. [Електронний ресурс] / И. О. Нещадим // Гуманитарный вестник. – 2013. – Режим доступу до ресурсу: hmbul.bmstu.ru/catalog/pedagog/engped/92.html.

64. Ніколаєва С. Ю. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
65. Ольшанский В. Б. Практическая психология для учителей / В. Б. Ольшанский– М.: Онега, 1994. – 268 с.
66. Панкова С. В. Электронный портфолио ученика / С. В. Панкова, Н. Е. Есенина. // Информатика и образование. – 2007. – №2. – С. 85–86.
67. Панкратьева Г. И. Рефлексивная самооценка как методологическая основа автономного обучения иностранному языку [Електронний ресурс] / Г. И. Панкратьева // Письма в Эмиссия. Оффлайн. – 2011. – Режим доступу до ресурсу: http://www.emissia.org/offline/2011/1651.htm.
68. Петровська Ю. В. Методика організації автономного навчання англійської мови студентів технічних спеціальностей : дис. …канд. пед. наук: 13.00.02 / Ю. В. Петровська – К., 2010. – 199 с.
69. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В. А. Петровский– Ростов-н /Д.: Феникс, 1996. – 512 с
70. Петросян К. А. Методические указания по интерактивному автономному обучению немецкому языку [Електронний ресурс] / К. А. Петросян // Сайт Южного Федерального Университета- Ростов-на-Дону. – 2007. – Режим доступу до ресурсу: http://sfedu.ru/kaf/deutschland/page01/page01_7. htm.
71. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 680 с.
72. Програма з англійської мови для професійного спілкування. Колектив авторів / Г.Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок та ін.]. – К.: Ленвіт, 2005. – 119 с.
73. Прохоров А. М. Большой энциклопедический словарь: [А − Я] / А. М. Прохоров. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1991. – 1408 с. – (1-е изд.).
74. Прыгин Г.С. Психология самостоятельности : монография / Г. С. Прыгин– Ижевск : Изд-во Института управления, 2009. – 408 с.
75. Рабинович Ф. М. Самостоятельная работа учащихся / Ф. М. Рабинович // Иностр. яз. в школе. – 1988. – №4. – С. 31–37.

76. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен – М.: Когнито-Центр, 2002. – 396 с.
77. Рибак О. Б. Індивідуалізація навчання в середній школі Англії : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / О. Б. Рибак– К., 1994. – 156 с.
78. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс – М: Прогресс, 1994. – 480 с.
79. Розина И. Н. Дистанционные и открытые формы обучения: организационные и методологические вопросы / И. Н. Розина // Инновационные образовательные технологии. – 2007. – №1 (9). – С. 60–74.
80. Сабирова Д. Р. Обеспечение качества непрерывного педагогического образования в Великобритании (вторая половина XX в.) : дис. … докт. пед. Наук : 13.00.01 / Сабирова Диана Рустамовна.- Казань, 2008.- 474 с.: ил.
81. Санжаревский И. И. Политическая наука: Словарь-справочник. [Електронний ресурс] / И. И. Санжаревский // Политическое управление. Издание 4-е, испр. и доп. Тамбов– 2014. – Режим доступу до ресурсу: http://glos.virmk.ru/.
82. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англомовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. XX - початок XXI ст.) : дис. … докт. пед. наук : 13.00.01 / Сбруєва Аліна Анатоліївна – К., 2005. – 462 с.
83. Сисоєва С. О. Педагогічні технології: коротка характеристика сутнісних ознак / С. О. Сисоєва // Педагогічний процес: теорія і практика. – К. Міленіум. – 2006. – №2. – С. 127–131.
84. Соболева А. В. Понятие когнитивного стиля и его роль в функционировании познавательной сферы личности при обучении иностранному языку / А. В. Соболева, О. А.Обдалова, Е. А. Найман // Вестник ТГУ. – 2013. – №366. – С. 126–131.
85. Соколова А. В. Професійна підготовка вчителя у системі педагогічної освіти Англії і Шотландії : автореф. дис. … на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / А. В. Соколова – Одеса : Південноукраїнський держ. пед. ун-т К., 2009. – 21 с.

86. Соколова А. В. Етапи реформування системи педагогічної освіти в Англії / А. В. Соколова // Педагогіка : зб. наук. пр. — Севастополь : Вісник СевНТУ. – 2010. – №105. – С. 153–156.
87. Соколова Е. И. Анализ терминологического ряда «коуч», «ментор», «тьютор», «фасилитатор», «эдвайзер» в контексте непрерывного образования [Електронний ресурс] / Е. И. Соколова // 4. – 2013. – Режим доступу до ресурсу: http://LLL21.petrsu.ru http://petrsu.ru.
88. Соловова Е. Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного язика : интегративно-рефлексивный поход : монография / Е. Н. Соловова– М.: ГЛОССА-ПРЕСС, 2004. – 336 с.
89. Смольнікова О. Г. Категорія автономного навчання у предметному полі педагогіки вищої школи / О. Г. Смольнікова // Збірник наукових праць Полтавського держ. педагогічного університету ім. В. Г. Короленка : Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 61/62 : 100-річчю присвячується. – С. 108−114.
90. Смольнікова О. Г. Обґрунтування феномену автономного навчання іноземних мов / О. Г. Смольнікова // Наукові записки : [збірник наукових статей]/ Нац. пед. ун-т імені М.П.Драгоманова. – Випуск CXIX (119). – (Серія педагогічні та історичні науки). – 2014.− С. 186−192.
91. Смольнікова О. Г. Особистість викладача в системі автономного навчання іноземних мов / О. Г. Смольнікова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015.− №5(49).− С.372−379.
92. Смольнікова О. Г. Професійна компетентність, як основа розвитку автономного навчання іноземних мов майбутнього фахівця / О. Г. Смольнікова // Гуманітарний вісник ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. Сковороди"–Додаток 1до вип.35, Том II (62) : Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – К.: Гнозис.2015.−С.241−249.

93. Смольнікова О. Г. Концепція технології автономного навчання іноземних мов / О. Г. Смольнікова // Наукові записки : / Нац. пед. ун-т імені М.П.Драгоманова. – Випуск CXXIII (123). – (Серія педагогічні та історичні науки). – 2015.− С.210−217.
94. Смольнікова О. Г. Становлення і розвиток автономного навчання іноземних мов у системі вищої освіти Великої Британії / О. Г. Смольнікова // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск LXX. Том 1.–Херсонський державний університет, 2016. – С.22−26.
95. Смольнікова О. Г. Інноваційні технології у системі освіти англомовних країн / О. Г. Смольнікова // Історико-педагогічні студії: Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. − 2014. − Вип. 8. – С. 262 − 266.
96. Смольнікова О. Г. Концепція автономного навчання іноземних мов у контексті гуманізації системи вищої освіти / О. Г. Смольнікова // Молода наука НПУ імені М. П. Драгоманова: збірник праць за матеріалами семінару «Основи педагогіки вищої школи» для аспірантів – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014.− С. 191−198.
97. Смольнікова О. Г. Автономне навчання іноземних мов, як невід'ємна складова освітнього процесу вищої школи / О.Г.Смольнікова // Нові концепції викладання іноземної мови в світлі сучасних вимог. Матеріали міжнародної науково-педагогічної конференції. − К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2014.− С.106−108.
98. Смольнікова О. Г. Тьюторство у контексті концепції автономного навчання (досвід Великої Британії) / О.Г.Смольнікова // Чинники розвитку психологічних та педагогічних наук у XXI столітті : Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції. – Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2014. – С.125−128.
99. Смольнікова О. Г. Індивідуальний стиль як основа формування автономного навчання іноземних мов / О. Г. Смольнікова // Нове та традиційне у дослідженнях сучасних представників психологічних та педагогічних наук.

Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції. – Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2015. – С. 69−72.

100. Степин В. С. Новая философская энциклопедия. В 4х томах. Том 3. / В. С. Степин, Г. Ю. Семигин – М.: Мысль, 2001. – 692 с.

101. Тамбовкина Т. Ю. О некоторых методах самообучения иностранным языкам / Т. Ю. Тамбовкина // Иностранные языки в школе. – 2001. – №5. – С. 29–34.

102. Тамбовкина Т. Ю. Самообучение иностранным языкам как подсистема вузовского лингвистического образования : диссертация : дис. докт. пед. наук : 13.00.02 / Т. Ю. Тамбовкина– Москва, 2007. – 375 с.

103. Терновых Т. Ю. Методика формирования стратегий автономной учебной деятельности у студентов первокурсников в работе с иноязычным текстом : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Т. Ю. Терновых– М., 2007. – 281 с.

104. Ткачева А. Е. Технологическое обеспечение автономности учебной деятельности в профессиональной подготовке преподавателя-лингвиста : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / А. Е. Ткачева – Ставрополь, 2005. – 190 с.

105. Топоркова О. В. Перспективы развития дополнительного образования взрослых в Великобритании в XXI веке // Известия ВолгГТУ . 2006. №8. С.163 − 165.

106. Топоркова О. В. Развитие дополнительного образования взрослых в Великобритании : дис. … канд. пед. Наук : 13.00.01 / О. В. Топоркова– Волгоград, 2007. – 237 с.

107. Торопчина С. В. Определение индивидуального стиля учения как необходимое условие формирования автономии специалистов профессионалов / С. В. Торопчина // Ползуновский альманах. – 2007. – №4. – С. 125–128.

108. Ушинский К. Д. Собрание сочинений Т. 6 / К. Д. Ушинский – М.-Л.: АПН РСФСР, 1949. – 446 с.

109. Федорова О. Н. Обучение английскому языку студентов неязыкового вуза на основе компетентностного подхода : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / О. Н. Федорова – СПб, 2007. – 278 с.

110. Франк С. Л. Реальность и человек / С. Л. Франк– М.: Респ., 1997. – 479 с.

111. Френе С. Избранные педагогические произведения / С. Френе – М.: Прогресс, 1990. – 304 с.

112. Фром З. Бегство от свободи / З. Фром – М.: Прогресс, 1989. – 280 с.

113. Хуторской А. В. Развитие одаренности школьников: Методика продуктивного обучения / А. В. Хуторской– М.: Владос, 2000. – 319 с.

114. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58 – 64.

115. Цывкунова Е. А. Формирование автономности студента лингвистического вуза на основе междисциплинарного взаимодействия учебных курсов : Английский и латинский язики : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Е. А. Цывкунова– М., 2002. – 203 с.

116. Чувилина О.В. Методика обучения студентов неязыкового вуза самостоятельной работе с материалами СМИ при использовании Интернет-технологий : автореф. дис. …на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / О.В. Чувилина– Н.Нов, 2009. – 25 с.

117. Шарков Ф.И. Основы теории коммуникации: Учебник / Ф.И. Шарков – М.: Издательский Дом «Социальные отношения», изд-во «Перспектива», 2002. – 246 с.

118. Шестопалова І. О. Індивідуалізація навчання іноземних мов у вищій школі Великої Британії : автореф. дис. … на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / І. О. Шестопалова – Луганськ, 2010. – 20 с.

119. Шуневич Б. І. Розвиток дистанційного навчання у вищій школі країн Європи та Північної Америки : автореф. дис. …на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.01 / Б. І. Шуневич – К., 2008. – 509 с.

120. Ягупов В. В. Педагогіка : Навч. посібник / В. В. Ягупов – К.: Либідь, 2002. – 560 с.

121. Яцюк М. В. Соціально-психологічні умови розвитку автономності особистості в юнацькому віці : дис. … канд. псих. наук : 19.00.07 / М. В. Яцюк – К., 2009. – 246 с.

122. Acts of Parliament. Education Act, [Електронний ресурс] / Education Act. – 1944. – Режим доступу до ресурсу: educationengland.org.uk/documents/acts/1944-education-act.pdf.

123. Acts of Parliament. Education (Scotland) Act [Електронний ресурс] / Acts of Parliament.–1945.–Режим доступу до ресурсу: http://www.educationengland.org.uk/documents/acts/1945-education-(scotland)-act.pdf.

124. Allwright D. Autonomy in language pedagogy. CRILE Working Paper 6 / D. Allwright – Lancaster : Centre for Research in Language Education, 1990.

125. Allwright R. L. Autonomy and individualization in whole-class instruction / R. L. Allwright // Individualization and autonomy in language learning / A. Brookes, P. Grundy – London : Modern English Publications and the British Council, 1988. – P. 35–44.

126. Aoki N. Aspects of teacher autonomy : Capacity, freedom and responsibility / N.Aoki // Learner autonomy 7 : Challenges to research and practice / P. Benson, S. Toogood – Dublin: Authentik, 2002. – P. 110–124.

127. Arnold L. Learning to learn through real world inquiry in the virtual paradigm [Електронний ресурс] / L.Arnold, K.Thompson // Faculty of Education, Anglia Ruskin University. – 2007. – Режим доступу до ресурсу: www.ceilidhfolk.co.uk/arnold_thompson_2007.pdf.

128. Arnold L. Understanding and Promoting Autonomy in UK Online Higher Education / L. Arnold // International Journal of Instructional Technology and Distance Learning. – 2006. – Vol. 3. №7. – P. 33–45.

129. Baillie IC. Improving the quality of learning through the development of autonomous learning among foreign language learners, Project Report / IC Baillie, R. Edwards, C. Flanagan, University of Salford. – 1999.

130. Baldi G. Ch. The politics of differentiation: education reform in postwar Britain and Germany : A Dissertation of Doctor of Philosophy / G. Ch. Baldi – Washington, DC, 2010. – 306 p.

131. Barfield A., T. Ashwell M. Carroll K. Collins N. Cowie, M. Critchley, E. Head, M. Nix A. Obermeier, M. C. Robertson (forthcoming). Exploring and defining teacher autonomy: A collaborative discussion. In On developing autonomy, Proceedings of the 2001 CUE Conference, Shizuoka, Japan. Tokyo : JALT p.217−222

132. Beeching K. Evaluating a self-study system / K. Beeching // Promoting Learner Autonomy in University Language Teaching / Beeching K. – London: CILT, 1996. – P. 81–103.

133. Benson P. Autonomy and Independence in language learning / P. Benson, P. Voller – London, New York: Longman, 1997. – 270 p.

134. Benson P. Making Sense of Autonomous Language Learning : Monograph / P. Benson, W. Lor – Hong Kong : Hong Kong Univ., 1998. – 65 p.

135. Benson P. Autonomy as a learners' and teachers' right / P. Benson // Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions / B. Sinclair, I. McGrath, T. Lamb. – London: Longman, 2000. – P. 111–117

136. Benson P. Autonomy in language teaching and learning / P. Benson // Lang. Teach. – 2007. – №40. – P. 21–40.

137. Benson P. Teaching and researching autonomy in language learning / P. Benson– London : Longman, 2001. – 114 p.

138. Benson P. Measuring autonomy : should we put our ability to the test? / P. Benson // Testing the untestable in language education / A. Paran, L. Sercu– Bristol : Multilingual Matters, 2010. – C. 77–97.

139. Benson P. What's new in autonomy? / P. Benson // The Language Teacher. – 2011. – №35. –P. 15–16.

140. Blatchford R. What is the legacy of the Education act, 70 years on? [Електронний ресурс] / R. Blatchford // theguardian. – 2014. – Режим доступу до ресурсу: theguardian.com/education/2014/apr/22/1944-education-act-butler-policy-today?CMP=share_btn_link.

141. Blin F. CALL and the development of learner autonomy - An activity theoretical study **:** Dissert. … for the Degree of Doctor of Philosophy / F. Blin– The Open University, 2005. – 344 p.

142. Bordonaro K. Self-Directed Language Learning of ESL Students / K. Bordonaro // American College Library Journal of Language and Learning. – 2006. – Volume 5.– №1. – P. 29–49.

143. Borg C. Learner Autonomy : English Language Teachers' Beliefs and Practices. ELT. Research Paper / C. Borg, S. Al-Busaidi – London : British Council, 2012. – 45 p.

144. Boud D. Developing Student Autonomy in Learning / D. Boud – New York: Kogan Page, 1988. – 356 p.

145. Breen M. P. Shooting arrows at the sun; perspectives on a pedagogy for autonomy / M. P. Breen, S. J. Mann // Autonomy and Independence in Language Learning / P. Benson, P. Voller. Vol. N/A – London : Longman, 1997. – P. 132 –149.

146. Broady E. Promoting learner autonomy in university language teaching / E. Broady, M. M. Kenning– London : Association for French Language Studies/CILT, 1996. – 268 p.

147. Brockett R. B. Self-direction in adult learning : Perspectives on theory, research, and practice / R. B. Brockett, R.Hiemstra – London: Routledge, 1991. – 276 p.

148. Cable V. Higher Education : Students at the Heart of the System [Електронний ресурс] / V. Cable, D. Willetts // Crown copyright. – 2011. – Режим доступу до ресурсу: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/31384/11-944-higher-education-students-at-heart-of-system.pdf.

149. Case Studies : Volume 1 / I.Moore, J.Elfving-Hwang, K. Garnett, Ch.Corker – Sheffield : the Centre for Promoting Learner Autonomy, 2008. – 241 p.

150. Cavana P. M. Autonomy and self-assessment of individual learning styles using the European Language Portfolio (ELP) / P. M. Cavana // Language Learning in Higher Education. Journal of the European Confederation of Language Centres in Higher Education. – 2012. – №1. – P. 211–228.

151. Chi-Yen Chiu Teacher roles and autonomous language learners:case study of a cyber English writing course : Dissert. … for the Degree of Doctor of Philosophy : Chi-Yen Chiu. – The Pennsylvania State University, 2005. – 180 p.

152. Chomsky N. Aspects of the theory of syntax / N. Chomsky– Cambr. (Mass.) : MIT, 1965. – 258 p.

153. Coleman J. Modern Languages in British universities : past and present / J. Coleman // Arts and Humanities in Higher Education. – 2004. – №3. – P. 147–162.

154. Conaway W. Andragogy : Does One Size Fit All? A Study to Determine the Applicability of Andragogical Principles to Adult Learners of All Ages : Dissert. … for the Degree of Doctor of Philosophy / W. Conaway – Walden University, 2009. – 145 p.

155. Cooker L. Formative (self-)assessment as autonomous language learning : Dissert. … for the Degree of Doctor of Philosophy / L. Cooker– University of Nottingham, 2012. – 422 p.

156. Crandall J. A. Cooperative language learning and affective factors / J. A. Crandall // Affect in language learning / Arnold J.– Cambridge : Cambridge University Press, 1999. – P. 226–246.

157. Dam L. Learner Autonomy 3: From Theory to Classroom Practice / L. Dam– Dublin : Authentik, 1995. – 91 p.

158. Davies D. Managing change through curriculum innovation (building a Network of Learning: beyond the boundary) : Dissert. …for the Degree of Doctor of Philosophy / D. Davies – Middlesex University, 1999. – 488 p.

159. Deci E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being / E. L. Deci, R. M. Ryan // American Psychologist. – 2000. – №55. – P. 68–78.

160. Developing Autonomy in Language Learners. Learning Strategies Instruction in Higher Education / A. U. Chamot, C. Keatley, Ch. Foster Meloni та ін.]. – Georgetown University, George Washington University : National Capital Language Resource Center, 2003. – 103 p.

161. Dewey J. Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education [Електронний ресурс] / J. Dewey // New York : Free Press. – 1916. – Режим доступу до ресурсу: https://s3.amazonaws.com/arena-attachments/190319/2a5836b93124f200790476e08ecc4232.pdf.

162. Dickinson L. Learner Autonomy 2 : Learner Training for Language Learning / L. Dickinson – Dublin : Authentik, 1992. – 267 p.

163. Dickinson L. Self-instruction in language learning / L. Dickinson – Cambridge, UK : Cambridge University Press, 1993. – 200 p.

164. Dömyei Z. Teaching and researching motivation / Z. Dömyei, E. Ushioda – Harlow, UK : Longman, 2011. – 325 p.

165. Donmall-Hicks B. The History of Language Awareness in the UK / B. Donmall-Hicks, B. Gillan // Knowledge about Language. Encyclopedia of Language and Education / L. Van Lier, D. Corson – Dordrecht : Kluwer, 1997. – P. 21–31.

166. Edwards D. The Managed Learning Environment in Scottish Higher Education : Dissert. … for the Degree of Doctor of Philosophy in Information Systems / D. Edwards – Napier University, 2008. – 307 p.

167. Enhancing the quality of adviser support for self-directed language learning / R. Pemberton, S. Toogood, S. Ho, J. Lam // Further Case Studies of Improving Teaching and Learning from the Action Learning Project / D. K. Kember, S. Candlin, L. Yan – Hong Kong : Hong Kong., 2001. – P. 143–160.

168. Esch E. Promoting learner autonomy: criteria for the selection of appropriate methods / E. Esch // Taking Control: Autonomy in Language Learning / R. Pemberton, S. L. Edward, W. W. F. Or, H. D. Pierson – Hong Kong : Hong Kong University Press, 1996. – P. 35–48.

169. European language portfolio : feasibility study / I. Christ, R. Schärer, F. Debyser, A. Dobson– Strasbourg : Council of Europe, Document CC-LANG, 1996. – 30 p.

170. European Portfolio for Student Teachers of Languages / D. Newby, R. Allan, A. B. Fenner та ін.]. – Strasbourg: Council of Europe, 2007. – 90 p.

171. Exploring and defining teacher autonomy : A collaborative discussion / A. M. Ashwell, K. Carroll та ін.] // On developing autonomy, Proceedings of the 2001 CUE Conference / A. Barfield, M. Ashwell, K. Carroll та ін.]. – Shizuoka, Japan. Tokyo : JALT, 2001. – P. 217–222.

172. Faure Edgar. Learning to Be [Електронний ресурс] / Faure Edgar // UNESCO, Paris. – 1972. – Режим доступу до ресурсу: http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000018/001801e.pdf.

173. Fernández-Toro M. Innovative teaching and learning at university: enhancing the learning experience of Modern Languages students [Електронний ресурс] / M. Fernández-Toro // Newcastle University. – 2011. – Режим доступу до ресурсу: http://studylib.net/doc/8381405/abstracts---newcastle-university.

174. Finch A. A. Formative Evaluation of a Task-based EFL Programme for Korean University Students [Електронний ресурс] / A. A. Finch– Режим доступу до ресурсу: http://www.finchpark.com/afe/aut2.htm.

175. Gardner D. Establishing Self-Access : from Theory to Practice / D. Gardner, L. Miller – Cambridge: Cambridge University Press, 1999. – 244 p.

176. Gardner D. Evaluating User Interaction With Interactive Video : Users' perceptions of self-access language learning with MultiMedia Movies : Dissert. … for the Degree of Doctor of Philosophy / D. Gardner– Milton Keynes, 2002. – 327 p.

177. Godwin-Jones R. Emerging Technologies Autonomous Language Learning / R. Godwin-Jones // Language Learning &Technology. – 2011. – №15. – P. 4–11.

178. Gremmo M. Autonomy, Self-Direction and Self-Access in Language Teaching and Learning: The History of an Idea. / M. Gremmo, P. Riley // System. – 1995. – №23. – P. 151–164.

179. Grenfell M. Language learner strategy research and modern foreign language teaching and learning / M. Grenfell // Language Learning Journal. – 2007. – №35. – P. 9–22.

180. Guglielmino L. M. Development of the self-directed learning readiness scale : Dissert. … for the Degree of Doctor of Philosophy / L. M. Guglielmino – University of Georgia, 1977. − 345 p.

181. Guglielmino L. M. Self-directed Learning and the Learning Organization / L. M. Guglielmino, P. J. Guglielmino // Current developments in E-learning and self-directed learning / H. B. Long – Boynton Beach, FL: International Self-Directed Learning Symposium Publications (electronic), 2003. – P. 20–29.

182. Gulc E. Using Blended Learning to Accommodate Different Learning Styles [Електронний ресурс] / E. Gulc // heacademy. – 2006. – Режим доступу до ресурсу: https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/2917.pdf.

183. Harding-Esch E. M. Self-Directed Learning and Autonomy. Report of a Seminar held at Cambridge, 13-15 December 1976 [Електронний ресурс] / E. M. Harding-Esch // University of Cambridge, Department of Linguistics and CRAPEL. – 1977. – Режим доступу до ресурсу: https://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/al/research/groups/llta/research/past_projects/dahla/archive/esch_1977/.

184. Harri-Augstein S. Learning Conversations : The Self Organized Learning Way to Personal and Organizational Growth / S. Harri-Augstein, L. Thomas – England: Routledge, 1991. – 104 p.

185. HEFCE publications in 2001 http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20100202100434/ http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2002/02_01.htm

186. Helbig B. Sprachlehrforschung im Wandel: Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen / B. Helbig – Tübingen: Stauffenburg, 2000. – 598 p.

187. Holec H. Autonomie et apprentissage des langues étrangères / H. Holec– Strasbourg : Council of Europe, 1979. – 87 p.

188. Holec H. Autonomy in Foreign Language Learning / H. Holec – Oxford : Pergamon, 1981. – 87 p.

189. Holec H. Autonomy and self-directed learning : present fields of application / H. Holec – Strasbourg : Council of Europe, 1988. – 231 p.

190. Holec H. Apprendre à apprendre et apprentissage hétéro-dirigé / H. Holec // Les auto-apprentissages, Le Français dans le Monde, Recherches et Applications / L. Porcher, 1992. – P. 46–52.

191. Holliday A. Social autonomy: addressing the dangers of culturism in TESOL / A. Holliday // Learner Autonomy across Cultures: Language education perspectives / Holliday A. – New York: Palgrave Macmillan Ltd., 2003. – P. 110–126.

192. Hosmer W. Self-education: or The philosophy of mental improvement [Електронний ресурс] / W.Hosmer // N. Y. Havana, W. H. Ongley, Geneva, N. Y., Derby, Wood & Co. – 1847. – Режим доступу до ресурсу: ttps://archive.org/stream/selfeducationorp00hosm#page/n0/mode/2up.

193. Houle C. O. The Inquiring Mind / C. O. Houle– Wisconsin: The University of Wisconsin Press.,1961.− xi+87p.

194. Howatt A. P. R. A History of English Language Teaching / A. P. R. Howatt, H. G. Widdowson– Oxford: Oxford University Press, 2004. – 417 p.

195. Hughes P. Autonomous Learning Zones [Електронний ресурс] / P. Hughes // University of Durham. – 2003. – Режим доступу до ресурсу: https://www.york.ac.uk/media/staffhome/learningandteaching/documents/keyfactors/autonomous_learning_zones_hughes.pdf.

196. Hunter D. The Workforce Strategy Report for the Further Education Sector in England [Електронний ресурс] / D. Hunter // London: LLUK. – 2009. – Режим доступу до ресурсу: http://dera.ioe.ac.uk/2305/8/Guide_for_Learning_Providers_Implementating_the_WFS_2009_Redacted.pdf.

197. Hurd S. Developing autonomy in a distance language learning context: issues and dilemmas for course writers / S. Hurd, T. Beaven, A. Ortega // System. – 2001. – №29. – P. 341–355.

198. Jarvis P. Adult and Continuing Education. Theory and Practice / P. Jarvis– London and New York: Routledge, 1995. – 302 p.

199. Jarvis P. Adult Education and Lifelong Learning. Theory and practice / P. Jarvis– London: Routledge, 2004. – 374 p.

200. Jonassen D. Theoretical foundations of learning environments / D. Jonassen, S. Land – London : Routledge, 2014. – 272 p.

201. Innovative teaching and learning at university: enhancing the learning experience of Modern Languages students [Електронний ресурс] // Newcastle University. – 2011. – Режим доступу до ресурсу: http://studylib.net/doc/8381405/abstracts---newcastle-university.

202. Kelly M. Fostering Autonomy, Generating Motivation and Shaping Identities in the Adolescent Language Classroom - An Experimental Research Project : for the degree of Doctor of Philosophy / M. Kelly – Dublin City University, 2014. – 337 p.

203. Kenny B. For more autonomy / B. Kenny // System. – 1993. – №21. – P. 431–42.

204. Knoll M. The Project Method : Its Vocational Education Origin and International Development [Електронний ресурс] / M. Knoll // Journal of Industrial Teacher Education, 34(3), 59−80. – 1997. – Режим доступу до ресурсу: http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll. html.

205. Knowles M. S. Using Learning Contracts / M. S. Knowles – San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc., Publishers, 1986. – 89 p.

206. Koivista M. Promoting Reflective Independent Learning in HE Student Handbook [Електронний ресурс] / M. Koivista, L. Jokinen– 2006. – Режим доступу до ресурсу:http://www.dsw.edu.pl/fileadmin/www-ranlhe/files/Handbook_PRILHE.pdf.

207. Kolb D. A. Experiential Learning: experience as the sore of learning and development. / D. A. Kolb– NJ : Prentice Hall, 1983. – 256 p.

208. Lamb T.E. Learner and teacher autonomy : synthesizing an agenda / T. E. Lamb // Learner and teacher autonomy : concepts, realities and responses / T. E. Lamb, H. Reinders – Amsterdam : John Benjamins, 2008. – P. 269–284.

209. Learning styles and Pedagogy in Post-16 Learning. A Systematic and Critical Review / F. Coffield, D. Moseley, E. Hall, K. Ecclestone. – London : Learning and Skills Research Centre, 2004. – 174 p.

210. Lima A. Why learner autonomy? Why not? A case study of an English student and her teacher seeking learning opportunities : monograph / A. Lima – Rio de Janeiro, 2007. – 79 p.

211. Little D. Learner Autonomy 1: Denitions, Issues, and Problems / D. Little– Dublin : Authentik, 1991. – 175 p.

212. Little D. Learning as dialogue : The dependence of learner autonomy on teacher autonomy / D. Little // System. – 1995. – №23. – P. 175–182.

213. Little D. Learner autonomy: why foreign languages should occupy a central role in the curriculum / D. Little // New Perspectives on Teaching and Learning Modern Languages / S. Green – Clevedon: Multilingual Matters, 2000. – P. 24–45.

214. Little D. Constructing a theory of learner autonomy: some steps along the way / D. Little // Future perspectives in foreign language education / K. Macinen, P. Kaikkonen, V. Kohonen – Oulu : Faculty of Education in Oulu University, 2004. – P. 15–25.

215. Little D. Learner autonomy, teacher autonomy and the European Language Portfolio [Електронний ресурс] / D. Little // Universite de Compiegne. – 2004. – Режим доступу до ресурсу: http://www.utc.fr/~untele/2004ppt/handouts/little.pdf.

216. Little D. Learner autonomy, inner speech and the European Language Portfolio [Електронний ресурс] / D. Little // GALA Teaching. – 2010. – Режим доступу до ресурсу: http://sun.enl.auth.gr/gala/14th/Papers/Invited%20Speakers/Little.pdf.

217. Littlejohn A. Self-access work and curriculum ideologies / A. Littlejohn // Autonomy and Independence in Language Learning / Littlejohn A. – London : Longman, 1997. – P. 177–194.

218. Littlewood W. Communicative Language Teaching / W. Littlewood – Cambridge : Cambridge University Press, 1981. – 225 p.

219. Littlewood W. Autonomy: an anatomy and a framework / W. Littlewood // System. – 1996. – №24. –P. 427–435.

220. Littlewood, W. 'Defining and developing autonomy in East Asian contexts'. Applied Linguistics, 1999.− 20:1.− p.71−94.

221. Lo Mei Ha T. From High School to Higher Education: Processes, Changes, and Ways toSucceed : Dissert. for the Degree of Degree of Doctor of Education: 13.00.02 / T. Lo Mei Ha– Durham University, 2011. – 201 p.

222. Macaro E. Target language, collaborative learning and autonomy / E. Macaro – Clevedon : Multilingual Matters, 1997. – 231 p.

223. Macaskill A. Developing autonomous learning in first year university students using perspectives from positive psychology / A. Macaskill, A. Denovan // Studies in Higher Education. – 2013. – №38. – P. 124–142.

224. Macleod Ch. John Stuart Mill [Електронний ресурс] / Ch.Macleod // The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Spring 2017 Edition). – 2017. – Режим доступу до ресурсу: https://plato.stanford.edu/archives/spr2017/entries/mill/>.

225. Manchyn R. M. Fostering the autonomous use of communication strategies in the foreign language classroom / R. M. Manchyn // Links & Letters. – 2000. – №7. – P. 13–27.

226. Manpower Services Commission. An 'Open Tech' Programme, A Consultative Document – Sheffield : MSC, 1981. − 17 p.

227. Manpower Services Commission. A New Training Initiative – Sheffield: MSC, 1984. – 19 p.

228. Mariani L. Learning strategies, teaching strategies and new curricular demands : a critical view / L. Mariani // a Journal of TESOL-Italy. – 2002. – Vol. XXIX, №2. – P. 45–56.

229. Marti E. Mechanisms of internalization and externalization of knowledge / E. Marti // Piaget and Vygotsky : The social genesis of thought / A. Tryphon, J. Voneche. – East Sussex : Taylor & Francis Ltd, 1996. – P. 57—84.

230. McGrath I. Teacher Autonomy / McGrath I. // Learner autonomy, teacher autonomy : Future directions / B. Sinclair, I. McGrath, T. Lamb – Harlow, UK: Longman, 2000. – P. 100–110.

231. McNair S. Getting the most out of HE: Supporting learner autonomy / S. McNair– Sheffield : Department of Education and Employment, 1997. – P. 2−6.

232. Medel-Aconuevo C. Revisiting Lifelong Learning for the 21st Century [Електронний ресурс] / Medel-Aconuevo C. // UNESCO Institute for Education. – 2001. – Режим доступу до ресурсу: http://www.unesco.org/education/uie/publications/uiestud28.shtml.

233. Merriam S. B. Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide / S. B. Merriam, R. S. Caffarella – San Francisco, CA : Jossey-Bass Inc., Publishers, 1991. – 376 p.

234. Miller G. History of distance learning [Електронний ресурс] / G. Miller– 2014. – Режим доступу до ресурсу: http://www.worldwidelearn.com/education-articles/history-of-distance-learning.html.

235. Moon J. Guide for Busy Academics No. 4 : Learning Through Reflection [Електронний ресурс] / J. Moon // Higher Education Academy. – 2005. – Режим доступу до ресурсу: https://nursing-midwifery.tcd.ie/assets/director-staff-edu-dev/pdf/Guide-for-Busy-Academics-No1-4-HEA.pdf.

236. Moore M. G. Learner autonomy : The second dimension of independent learning / M. G. Moore // Convergence. – 1972. – №5. – P. 76–88.

237. Moore M. G. Editorial: Three types of interaction / M. G. Moore // The American Journal of Distance Education. – 1998. – №3. – P. 1–6.

238. Murakami Ch. VT. Language Awareness & Knowledge About Language : A history of a curriculum reform movement under the Conservatives, 1979 -1997 : Dissert. … for the Degree of Doctor of Philosophy / Ch. VT. Murakami– University of Exeter, 2013. – 195 p.

239. Murphy L. Reflection and the distance language learner : Dissert. … for the Degree of Doctor of Philosophy / L. Murphy – London, 2002. – 232 p.

240. Murphy L. Supporting learner autonomy : theory and practice in a distance learning context / L. Murphy // Learner Autonomy 10 : Integration and support. / D. Gardner – Dublin, Ireland : Authentik, 2007. – P. 72–92.

241. Murphy L. Autonomous Distance Language Learning: Supporting Critical Reflection, Interaction and Decision-Making [Електронний ресурс] / L. Murphy // Kanda University of International Studies, Chiba, Japan. – 2007. – Режим доступу до ресурсу: http://www.independentlearning.org/uploads/100836/ILA2007_029.pdf.

242. Nodari C. Autonomie und Fremdsprachenlernen / Nodari C. // Fremdsprache Deutsch / C. Nodari – Sondemummer : Autonomes Lemen, 1996. – P. 4–10.

243. Oxford R. L. Language learning styles and strategies / R. L. Oxford // Teaching English as a second language / M. Celce-Murcia – Boston: Heinle, 2001. – P. 359–366.

244. Oxford R. L. Variables affecting choice of language learning strategies by university students / R. L. Oxford, M. Nyikos // The Modern Language Journal. – 1998. – №73. – P. 291–300.

245. Paul R. Towards a new measure of success: developing independent learners / R. Paul // Open Learning. – 1990. – №5. – P. 31–38.

246. Pemberton R. Maintaining Control : Autonomy and Language Learning / R.Pemberton, S.Toogood, A.Barfield – Hong Kong : Hong Kong University Press, 2009. – 304 p.

247. Pennycook A. The cultural politics of English as an international language / A. Pennycook – Harlow, UK : Longman, 1994. – 376 p.

248. Piaget J. Genetic Epistemology / J. Piaget– W W Norton & Co, 1971. – 84 p.

249. Pierson H. D. Learner culture and learner autonomy in the Hong Kong Chinese context / H. D. Pierson//Taking Control : Autonomy in Language Learning / H. D. Pierson– Hong Kong: Hong Kong University Press, 1996. – P. 49–58.

250. Problem-based learning [Електронний ресурс] // Wikipedia. – 2003. – Режим доступу до ресурсу : http://en.wikipedia.org/wiki/Problem-based_learning.

251. Quality Assurance Agency. Framework for higher education qualifications in England, Wales and Northern Ireland. QAA [Електронний ресурс] / Quality Assurance Agency. – 2008. – Режим доступу до ресурсу: http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure /FHEQ/EWN108/default.asp*p4.3.

252. Reinders H. Learning to foster autonomy : The role of teacher education materials Studies / H. Reinders, C. Balcikanli // Learning Journal. – 2011. – №2. – P. 15–25.

253. Reinders H. Do it yourself? A learners' perspective on learner autonomy and self-access language learning [Електронний ресурс] / H. Reinders // Groningen: Unpublished MA thesis. – 2000. – Режим доступу до ресурсу: http://www.innovationinteaching.org.

254. Reinders H. From Autonomy to Autonomous Language Learning / H. Reinders // English in Multilingual Contexts: Current Challenges, Future Directions / A. Ahmed, G. Cane, M. Hanzala – Cambridge, UK: Cambridge Scholars Publishing, 2011. – P. 205.

255. Richards J. Professional development for language teachers : strategies for teacher learning / J. Richards, S. Thomas, C. Farrell– Cambridge : Cambridge University Press, 2005. – 22p.

256. Ridley J. Learners' ability to reflect on language and on their learning / J. Ridley // Learner autonomy in the foreign language classroom / J. Ridley – Dublin: Authentik, 2003. – P. 78–89.

257. Riley P. Discourse and learning / Ph. Riley – London, New York: Longman, 1985. – 389 p.

258. Riley P. The guru and the conjurer: aspects of counselling for self-access / P. Riley // Autonomy and Independence in Language Learning / P. Benson, P. Voller– Harlow, UK : Longman, 1997. – P. 114–131.

259. Rogers C. Freedom to Learn for the 80's. / C. Rogers, 1983. – 370 p.

260. Ross E. W. Towards a Critical Theory of Reflective Inquiry / E. W. Ross, L. M. Hannay // Journal of Teacher Education. – 1986. – №37. – С. 9–15. DOI: 10.1177/002248718603700402

261. Rothwell W. J. The sourcebook for self-directed learning / W. J. Rothwell, J. S.Kevin, 1999. – 235 p.

262. Self-regulated learning [Електронний ресурс] // Wikipedia, the free encyclopedia – Режим доступу до ресурсу : http://en.wikipedia.org/wiki/Self-regulated_learning.

263. Sheerin S. An exploration of the relationship between self-access and independent learning / S. Sheerin // Autonomy and Independence in Language Learning / P. Benson, P. Voller – London : Longman, 1997. – P. 54–65.

264. Sinclair B. Learner autonomy : the next phase? / B. Sinclair // Learner autonomy, teacher autonomy : future directions / B. Sinclair, I. McGrath, T. Lamb – Harlow, UK : Longman, 2000. – P. 4–14.

265. Smiles S. Self-Help [Електронний ресурс] / S. Smiles – 1859. – Режим доступу до ресурсу: http://files.libertyfund.org/files/297/Smiles_0379.pdf.

266. Smith E. Individualisation in Language Learning / E. Smith – London: British Council, 1978. – 128 p.

267. Smith R. Pedagogy of autonomy as a rescue strategy [Електронний ресурс] / R. Smith // University of Warwick, UK – Режим доступу до ресурсу: https://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/al/people/smith/smith_r/r._smith_-_ppt_for_pedagogy_of_autonomy_as_a_rescue_strategy.pdf.

268. Smith R. C. Starting with ourselves : Teacher-learner autonomy in language learning. / R. C. Smith // Learner autonomy, teacher autonomy: future directions / B. Sinclair, I. McGrath, T. Lamb – Harlow, UK : Longman, 2000. – P. 89–99.

269. Smith R. C. Learner and teacher development : Connections and constraints / R. C. Smith // The Language Teacher. – 2001. – №25. – P. 43–44.

270. Smith R. The History of Learner Autonomy [Електронний ресурс] / R. Smith // Copenhagen: CVU. – 2006. – Режим доступу до ресурсу: http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/al/research/groups/llta/research/past_projects/dahlla/histories/the_history_of_learner_autonomy.pdf.

271. Smolnikova O. G. Самоконтроль і рефлексивне само оцінювання як підґрунтя розвитку автономного навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах / O. G. Smolnikova// Nowoczesna edukacja : filozofia, innowacja, doświadczenie. Modern education : philosophy, innovations and experience – Nr 1(5). − Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki i Umiejętności, 2016. − P. 179−185.

272. Smolnikova O. G. Development of autonomous language learning concept at higher educational establishments / O. G. Smolnikova // Қазақ білім академиясы − 3/2016. − P.103−111.

273. Strang A. B. A model of learning: an investigation of technicians` approaches to open learning : Dissert. … for the Degree of Doctor of Philosophy / A. B. Strang– University of London, 1989. – 275 p.

274. Sudhershan A. Fostering autonomy in intercultural language learning in the foreign language classroom : a case study of international students learning English at a higher education institution in Ireland : Dissert. … for the Degree of Doctor of Philosophy / A. Sudhershan – Dublin City University, 2012. – 209 p.

275. Taking Control : Autonomy in Language Learning / R. Pemberton, S. L. Edward, W. W. F. Or, H. D. Pierson – Hong Kong: Hong Kong University Press, 1996. – 337 p.

276. Teacher education towards teacher (and learner) autonomy : What can be learnt from teacher development practices? / I. Vieira, I. Barbosa, M. Paiva, I. Fernandes // Learner and Teacher Autonomy : Concepts, realities and responses. Amsterdam / T. Lamb, H. Reinders – Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2008. – P. 217–235.

277. Teaching and learning in an expanding higher education system : report of a working party of the Committee of Scottish University Principals. – Edinburgh : SCFC, 1992. – xi,93p.

278. Thavenius C. Teacher autonomy for learner autonomy / C. Thavenius // Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change, Bayreuth Contributions to Glottodidactics / Cotterall S., Crabbe D. – Frankfurt am Main : Lang, 1999. – P. 160–163.

279. The Dearing Report. Higher Education in the learning society [Електронний ресурс] / Her Majesty's Stationery Office // London. – 1997. – Режим доступу до ресурсу : educationengland.org.uk/documents/dearing1997/dearing1997.html.

280. The Further and Higher Education Act 1992 http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1992/13/contents

281. The Language Centre at Cambridge University http://www.langcen.cam.ac.uk/lc/about/elearning.html

282. The Personal Tutors' Handbook [Електронний ресурс] // UCL Centre for the advancement of learning and teaching. – 2015. – Режим доступу до ресурсу: http://www.cnmd.ac.uk/personaltutors/info/documents/PT_Staff_Handbook_2015-16__final_.pdf

283. The Robbins Report. Higher Education; Report of the Committee Appointed by the Prime Minister, Under the Chairmanship of Lord Robbins, 1961- 63. – London : HMSO, 1963. – 335 p.

284. The Stanford Encyclopedia of Philosophy [Електронний ресурс]. – 2002. – Режим доступу до ресурсу: http://plato.stanford.edu/search/search?query=autonomy.

285. Tonshoff W. Lemerstrategien / W. Tonshoff // Handbuch Fremdsprachenunterricht / K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm – Tubingen: A. Francke Verlag Tubingen und Basel, 1995. – P. 240–243

286. Tough A. The adult's learning projects : a fresh approach to theory and practice in adult learning / A. Tough– Ontario : Ontario Institute for Studies in education, 1979. – 207 p.

287. Toward a Theory of Self-directed Learning : A Study of Experts without Formal Training / M. Gibbons, A. Bailey, P. Comeau та ін.] // Journal of Humanistic Psychology. – 1980. – №20. – P. 41–45.

288. Trim J. L. M. Common European Framework of Reference for Languages : Learning, Teaching, Assessment / J. L. M. Trim, D. Coste, B. North – London : Cambridge University Press, 2001. – 278 p.

289. Umino T. Foreign language learning with self-instructional television materials: an exploratory study : Dissert. … for the Degree of Doctor of Philosophy / T. Umino – University of London, 2002. – 208 p.

290. University of Oxford Strategic Plan 2013–2018 [Електронний ресурс] // University of Oxford Gazette. – 2013. – Режим доступу до ресурсу: https://www.ox.ac.uk/about/organisation/strategic-plan?wssl=1.

291. Ushioda E. Motivating learners to speak as themselves / E. Ushioda // Identity, motivation and autonomy in language learning. Second language acquisition / G. Murray, X. Gao, T. Lamb – Bristol: Multilingual Matters, 2011. – P. 11–24.

292. Van Ek J. A. Vantage / J. A. Van Ek, J. L. Trim – Cambridge, UK : Cambridge University Press, 2002. – 176 p.

293. Vandergrift L. Second language listening : Listening ability or language proficiency / L. Vandergrift // The Modern Language Journal. – 2006.– №90. – P. 6–18.

294. Vieira F. Struggling for autonomy in language education / F. Vieira– Frankfurt am Main: Peter Lang, 2009. – 195 p.

295. Voller P. Does the teacher have a role in autonomous language learning? / P. Voller // Autonomy and Independence in Language Learning / P. Benson, P. Voller – Harlow, UK : Longman, 1997. – P. 98–113.

296. Wang J. A Double-Channel Model for Developing Learner Autonomy in an EFL Context / J. Wang, K.A.Spencer, D. Wang // International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching. – 2012. – №2. – P. 1–16.

297. Wang Xu-sheng Promoting language Learners' Autonomy in Cooperative Learning / Sino-US English Teaching, Feb. 2010, Volume 7, No.2 (Serial No.74) P.1−6

298. Wenden A. Learner strategies in language learning / A. Wenden, J. Rubin – New Jersey : Prentice Hall International, 1987. – 181 p.

299. Wenden A. Learner strategies for learner autonomy / A. Wenden, J. Rubin – London: Prentice Hall International, 1991. – 299 p.

300. Werning R. Konstruktivismus. Eine Anregung für die Pädagogik? / R. Werning // Pädagogik. – 1998. – №78. – P. 39–41.

301. Why might you want an MLE? [Електронний ресурс] // JISC. – 2006. – Режим доступу до ресурсу: http://tools.jiscinfonet.ac.uk/downloads/mle/MLE2.pdf.

302. World Data on Education [Електронний ресурс] // UNESCO-IBE. – 2010. – Режим доступу до ресурсу: http://www.ibe.unesco.org/en/document/world-data-education-seventh-edition-2010-11

303. Wright T. Roles of Teachers and Learners / T. Wright – Oxford : Oxford University Press, 1987. – 164 p.

304. Wright V. Promoting and evaluating the use of the European Language Portfolio [Електронний ресурс] / V. Wright // LLAS Centre for languages, linguistics and area studies. – 2006. – Режим доступу до ресурсу: https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/2569#ft7.

305. Yeaxlee B. A. Lifelong Education : A sketch of the range and significance of the adult education movement / B. A. Yeaxlee – London : Cassell, 1929. – 166 p.

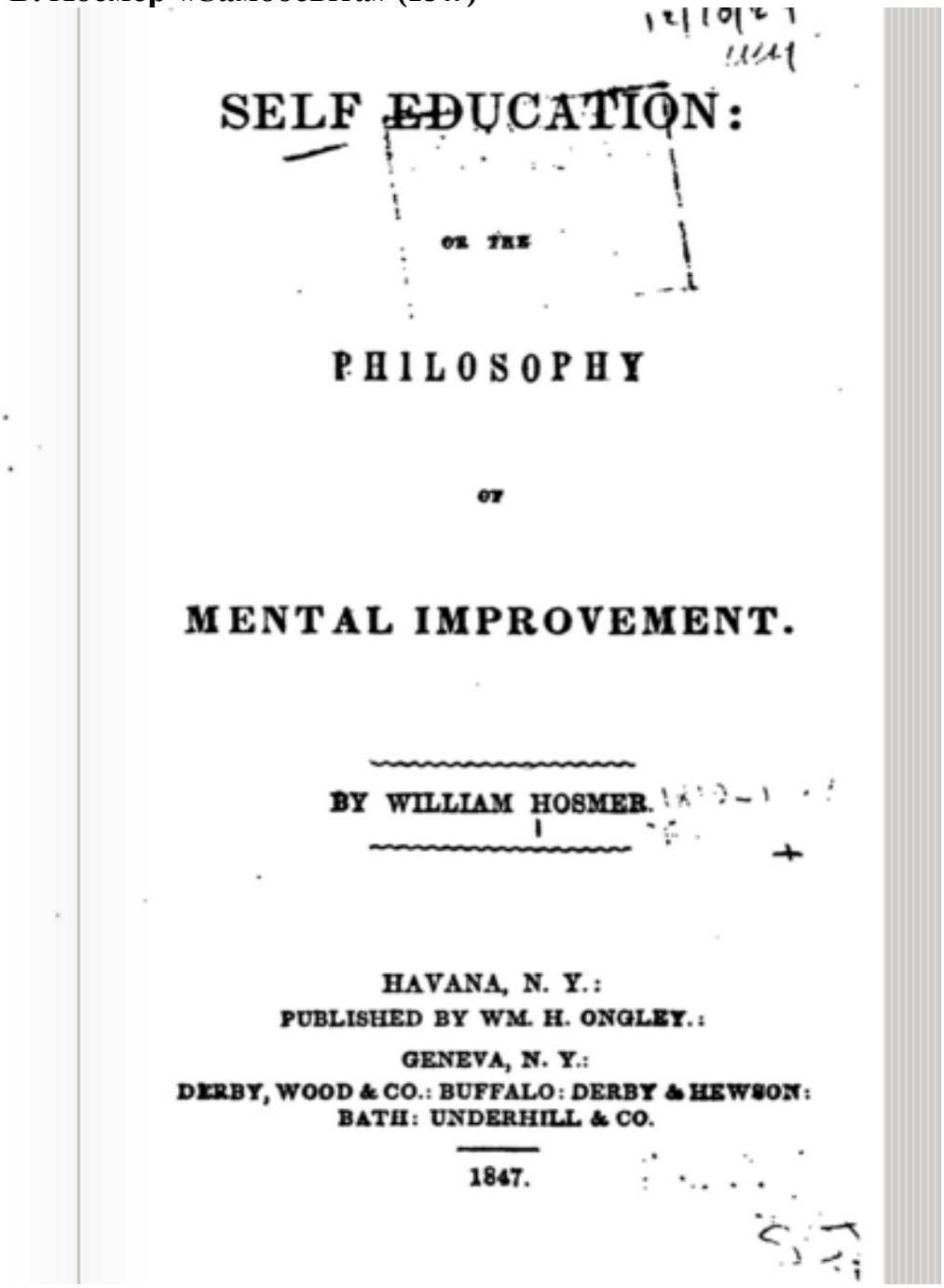
306. Young D. Impact Evaluation and Collaboration arising from FDTL 5 Programme [Електронний ресурс] / D. Young – 2008. – Режим доступу до ресурсу:

https://www.heacademy.ac.uk/resource/overview-report-impact-fdtl-4-and-5-programmes.

ДОДАТКИ

Додаток А

В. Хосмер «Самоосвіта» (1847)



SELF EDUCATION:

OR THE

PHILOSOPHY

OF

MENTAL IMPROVEMENT.

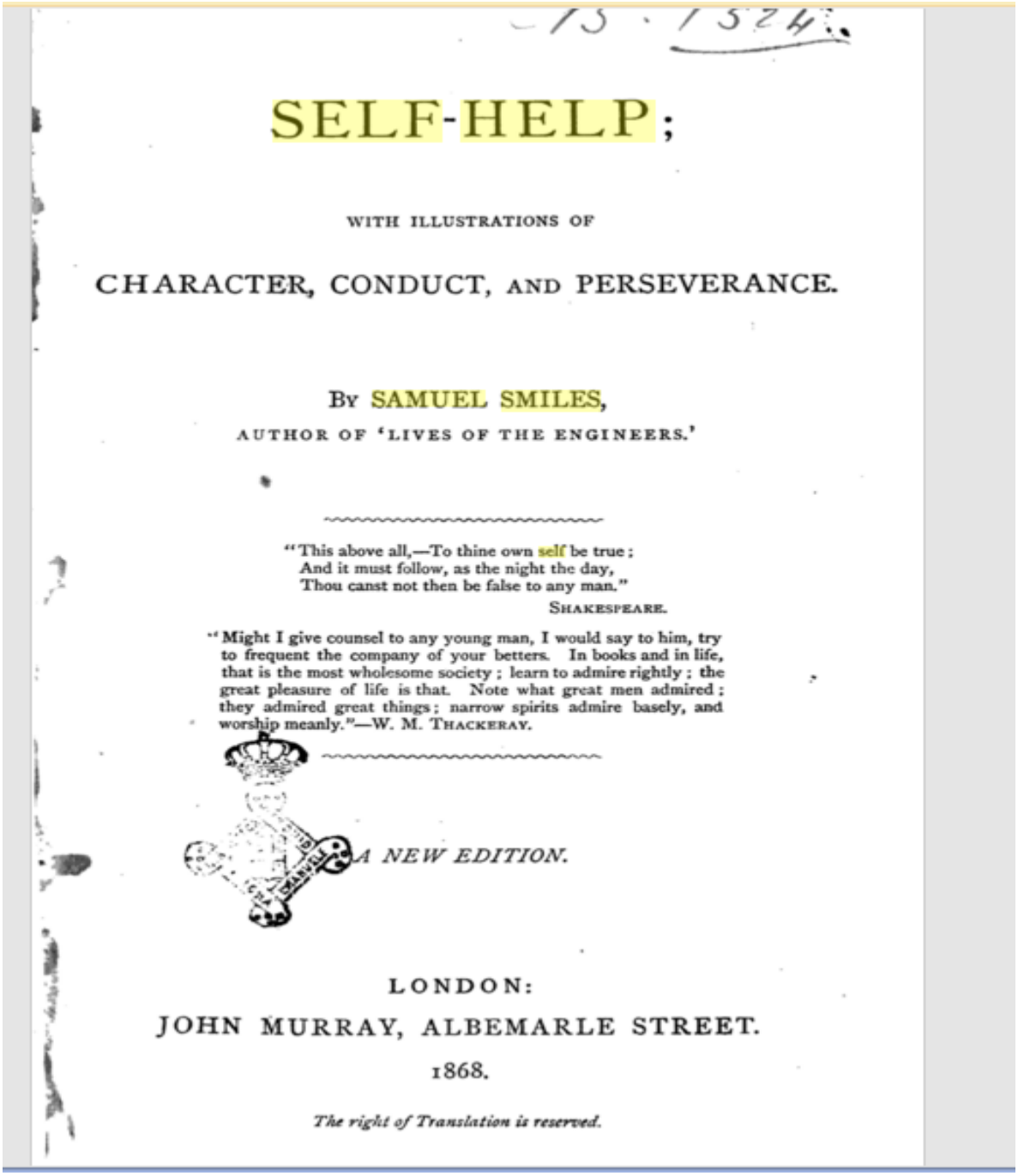
BY WILLIAM HOSMER.

HAVANA, N. Y.:
PUBLISHED BY WM. H. ONGLEY.:
GENEVA, N. Y.:
DERBY, WOOD & CO.: BUFFALO: DERBY & HEWSON:
BATH: UNDERHILL & CO.

1847.

Додаток Б

С. Смайлз «Самопоміч» (1859)



SELF-HELP;

WITH ILLUSTRATIONS OF

CHARACTER, CONDUCT, AND PERSEVERANCE.

By SAMUEL SMILES,

AUTHOR OF 'LIVES OF THE ENGINEERS.'

"This above all,—To thine own self be true;
And it must follow, as the night the day,
Thou canst not then be false to any man."

SHAKESPEARE.

"Might I give counsel to any young man, I would say to him, try to frequent the company of your betters. In books and in life, that is the most wholesome society; learn to admire rightly; the great pleasure of life is that. Note what great men admired; they admired great things; narrow spirits admire basely, and worship meanly."—W. M. THACKERAY.

A NEW EDITION.

LONDON:

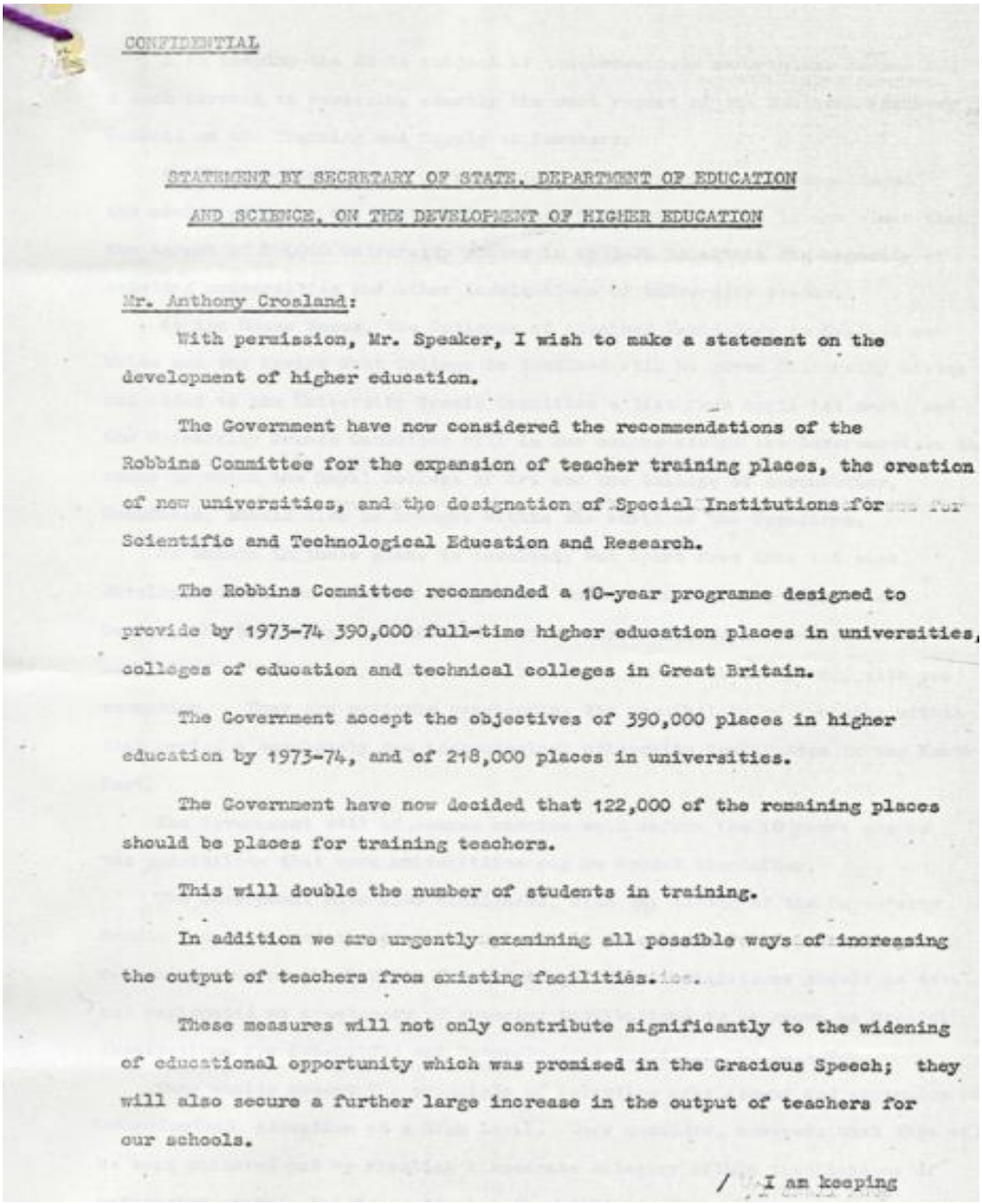
JOHN MURRAY, ALBEMARLE STREET.

1868.

The right of Translation is reserved.

Додаток В

«Доповідь Роббінса (звіт урядового комітету у справах вищої освіти)»» (1963)



CONFIDENTIAL

STATEMENT BY SECRETARY OF STATE, DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE, ON THE DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION

Mr. Anthony Crosland:

With permission, Mr. Speaker, I wish to make a statement on the development of higher education.

The Government have now considered the recommendations of the Robbins Committee for the expansion of teacher training places, the creation of new universities, and the designation of Special Institutions for ... for Scientific and Technological Education and Research.

The Robbins Committee recommended a 10-year programme designed to provide by 1973-74 390,000 full-time higher education places in universities, colleges of education and technical colleges in Great Britain.

The Government accept the objectives of 390,000 places in higher education by 1973-74, and of 218,000 places in universities.

The Government have now decided that 122,000 of the remaining places should be places for training teachers.

This will double the number of students in training.

In addition we are urgently examining all possible ways of increasing the output of teachers from existing facilities.

These measures will not only contribute significantly to the widening of educational opportunity which was promised in the Gracious Speech; they will also secure a further large increase in the output of teachers for our schools.

/ I am keeping

Додаток Г

Рівні володіння іншомовним мовленням (шкала самооцінювання). Система компетенцій щодо опанування ІМ

Міжнародна градація	Європейська градація	Українська градація
Beginner/Elementary	A1 (Breakthrough)	Рівень А1 (Інтродуктивний або «відкриття»)
Pre-Intermediate	A2 (Waystage)	Рівень А2 (Середній або «виживання»)
Intermediate	B1 (Threshold)	Рівень В1 (Рубіжний)
Upper-Intermediate	B2 (Vantage)	Рівень В2 (Просунутий)
Advanced	C1 (Effective Operational Proficiency)	Рівень С1 (Автономний)
Proficiency	C2 (Mastery)	Рівень С2 (Компетентний)

Досвідчений користувач	C2	Може розуміти без утруднень практично все, що чує або читає. Може вилучити інформацію з різних усних чи письмових джерел, узагальнити її і зробити аргументований виклад у зв'язній формі. Може висловлюватись спонтанно, дуже швидко і точно, диференціюючи найтонші відтінки смислу в досить складних ситуаціях.
	C1	Може розуміти широкий спектр досить складних та об'ємних текстів і розпізнавати імпліцитне значення. Може висловлюватись швидко і спонтанно без помітних утруднень, пов'язаних із пошуком засобів вираження. Може ефективно і гнучко користуватись мовою у суспільному житті, навчанні та з професійними цілями. Може чітко, логічно, детально висловлюватись на складні теми, демонструючи свідоме володіння граматичними структурами, конекторами та зв'язними програмними висловлюваннями.
Незалежний користувач	B2	Може розуміти основні ідеї тексту як на конкретну, так і на абстрактну тему, у тому числі й технічні (спеціалізовані) дискусії за своїм фахом. Може нормально спілкуватися з носіями мови з таким ступенем швидкості та спонтанності, який не завдає труднощів жодній із сторін. Може чітко, детально висловлюватись на широке коло тем, виражати свою думку з певної проблеми, наводячи різноманітні аргументи за і проти.
	B1	Може розуміти основний зміст чіткого нормативного мовлення на теми, близькі і часто вживані на роботі, при навчанні, під час дозвілля тощо. Може вирішити більшість питань під час перебування

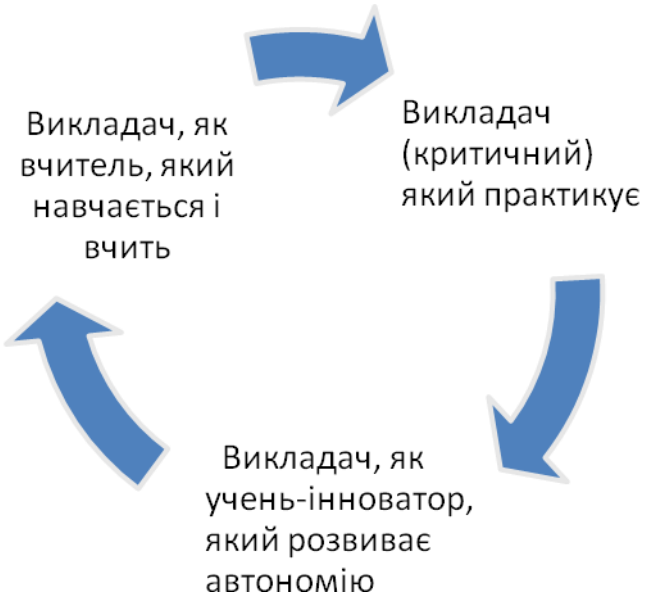
		або подорожі у країні, мова якої вивчається. Може просто і зв'язано висловитись на знайомі теми або теми особистих інтересів. Може описати досвід, події, сподівання, мрії та амбіції, навести стислі пояснення і докази щодо точок зору та планів.
Елементарний користувач	A2	Може розуміти ізольовані фрази та широко вживані вирази, необхідні для повсякденного спілкування у сферах особистого побуту, сімейного життя, здійснення покупок, місцевої географії, роботи. Може спілкуватись у простих і звичайних ситуаціях, де необхідний простий і прямий обмін інформацією на знайомі та звичні теми. Може описувати простими мовними засобами вигляд його/її оточення, найближче середовище і все, що пов'язане зі сферою безпосередніх потреб.
	A1	Може розуміти і вживати побутові і повсякденні вирази, а також елементарні речення, необхідні для задоволення конкретних потреб. Може відрекомендуватись або представити когось і запитувати й відповідати на запитання про деталі особистого життя, наприклад, де він/вона живе; про людей, яких він/вона знає; про речі, які він/вона має. Може взаємодіяти на простому рівня, якщо співрозмовник говорить повільно і чітко та готовий прийти на допомогу.

Рівні володіння мовленням (шкала самооцінювання)

		B1	B2
Розуміння	Аудіювання	Я можу розуміти основний зміст чіткого нормативного мовлення на знайомі теми, які регулярно зустрічаються на роботі, під час навчання, на дозвіллі тощо. Можу розуміти головний зміст багатьох радіо - або ТВ програм про поточні справи або теми з кола особистих чи професійних інтересів за умови, коли мовлення відносно повільне і чітке.	Я можу розуміти об'ємні висловлювання та лекції і стежу навіть за складною аргументацією на досить знайомі теми. Я розумію більшість ТВ новин та програми про поточні події. Я розумію більшість фільмів на літературній мові.
	Читання	Я можу розуміти тексти, які містять головним чином найуживаніші повсякденні та пов'язані з професійною діяльністю мовленнєві зразки. Я розумію описи подій, почуттів та бажань в особистих листах.	Я можу читати статті та повідомлення з сучасних проблем, автори яких займають особливу позицію або мають особливу ;точку зору. Можу розуміти сучасну літературну прозу.
Говоріння	Діалогічне Мовлення	Я можу спілкуватись у більшості ситуацій під час перебування і подорожі у країні, мова якої вивчається. Я можу без підготовки вступити до розмови, тема якої знайома, особисто значуща або пов'язана з повсякденним життям (сім'я, хобі, робота, подорожі та поточні події/новини).	Я можу брати участь у діалозі з достатнім ступенем невимушеності й спонтанності, так щоб відбулася природна інтеракція з носіями мови. Можу брати активну участь у дискусії у знайомих контекстах, викладаючи й захищаючи свою точку зору (свої погляди).
я	Монологічне мовлення	Я можу будувати прості зв'язні висловлювання, для того щоб описати події та особисті враження, а також свої мрії, надії та сподівання. Можу стисло назвати причини та пояснення щодо своїх поглядів і планів. Я можу розповісти історію або переказати сюжет книжки чи фільму та описати своє ставлення.	Я можу представити чіткі, детальні висловлювання про широке коло питань, що стосуються сфер моїх інтересів. Я можу висловити точку зору на запропоновану тему, наводячи аргументи "за" і "проти".
Письмо	Писемне мовлення (письмо)	Я можу написати простий зв'язний текст на знайомі або пов'язані з особистими інтересами теми. Я можу писати особисті листи, описуючи події та враження	Я можу написати чіткий, детальний текст на широке коло тем, пов'язаних з моїми інтересами. Можу писати есе чи доповідь, узагальнюючи інформацію або наводячи аргументи "за" чи "проти" певної точки .зору. Я можу писати листи, наголошуючи на особистому значенні минулих і теперішніх подій.

Додаток Д

Циклічний зв’язок між автономією викладача та інноваційними освітніми технологіями у межах системи АНІМ (Т. Лем)



Модель освітньо-дидактичної автономії (Г.Рейндерс, 2011)

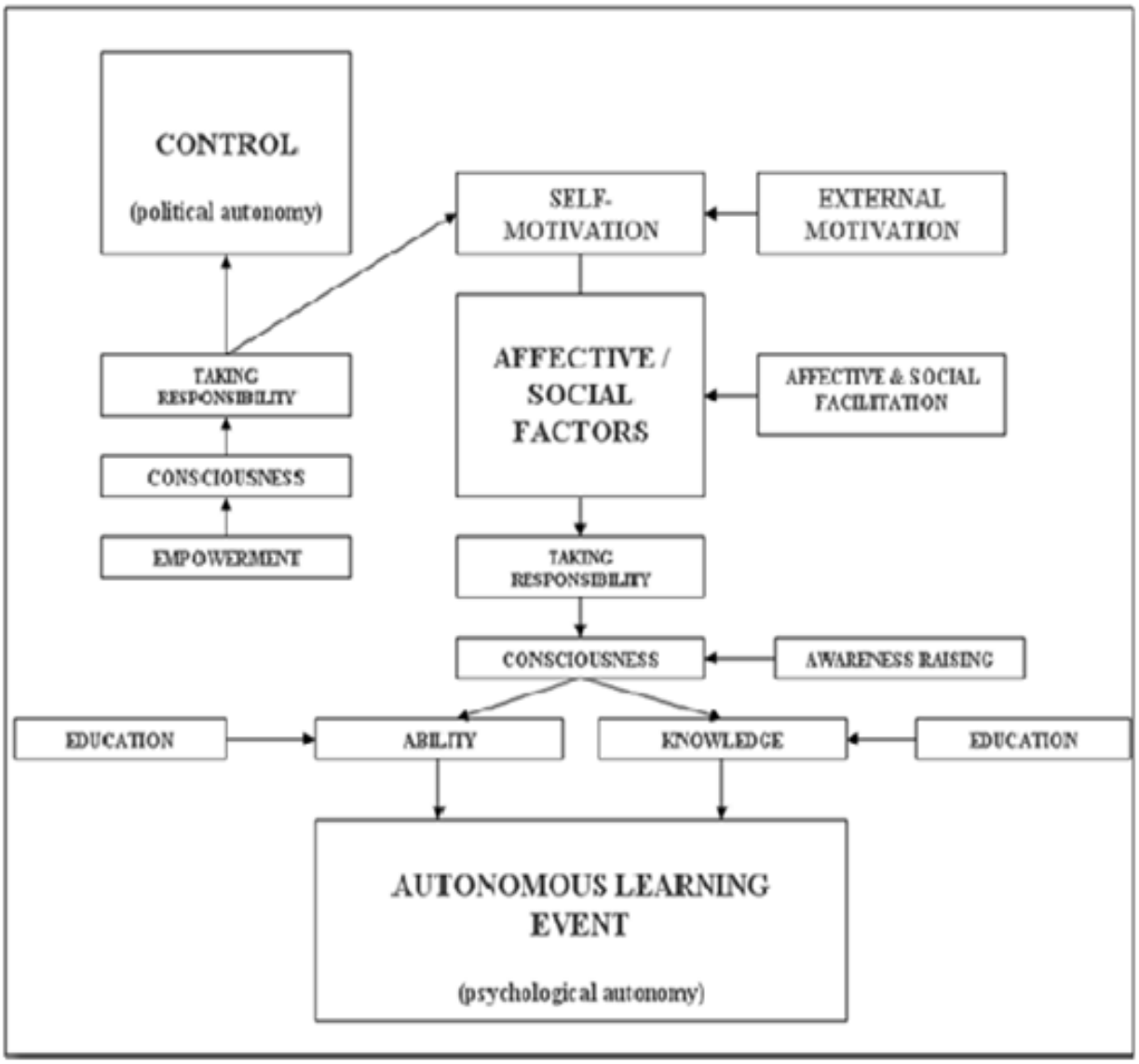


Figure 3.1. A Model of Autonomous Learning

Таблиця моделей АНІМ британських учених, застосованих при розробці універсальної описової схеми організації АНІМ для вищої школи

Назва моделі	Підходи і принципи	Особливості моделі	Автор
Галузево-компонентної автономії	Умотивованості, відповідальності за АН	головними компонентами автономії визначено готовність і здатність до АН (набуті необхідні знання та навички)	В. Літтлвуд (1996)
Тристадійної навчальної автономії	Компетентнісний, безперервності	включення поняття компетенції автономної діяльності у вивченні ІМ до концепції АНІМ; на найвищій стадії (автономії вибору і дії) студент виходить на стадію повної автономії не тільки під час вивчення ІМ, а і у повсякденному житті	Е. Макаро (1997)
Розвитку навчальної автономії	суб'єктності, синергетичний	виділено 3 стадії розвитку АН, де третя фаза розвитку повинна стати сходинкою до повної автономії у навчанні, взаємозалежних відносин і співробітництва у межах групового навчання	П. Брин і С. Ман (1997)
Іншомовно-предметної автономії	Ресурсний, технологічний, особистісно орієнтований, орієнтований на аудиторне навчання, заснований на навчальних програмах, автономії викладача	студент бере відповідальність за власне навчання, яке контролюється ззовні, самостійно контролює своє навчання, залучається до різних видів індивідуалізованого навчання де його контролюють інші суб'єкти навчального процесу	Ф. Бенсон (2001)
Освітньо-дидактичної автономії	умотивованості, рефлективності, відповідальності за АН	на основі психологічного підґрунтя автономної навчальної діяльності; виокремлено контроль за навчальною діяльністю	Г. Рейндерс (2011)
Цілісна модель навчальної автономії: категорії і конструктивні елементи	умотивованості, самоконтролю, критичної рефлексії, інформаційної компетентності, метакогнітивного усвідомлення, довіри, гнучкості і взаємозалежності в межах навчального середовища	виділено 34 конструктивних елементи, які позитивно впливають на впровадження АН	Л. Кукер (2012)
Двоканального режиму розвитку автономії в	аксіологічний, синергетичний	взаємозв'язок індивідуалізованого та взаємозалежного навчання	К. А. Спенсер, Д. Вонг, Дж. Вонг (2012)

Додаток Є

Авторський дистанційний курс швидкопису для студентів І. Пітмана (1840 р.)

BRIEF COURSE IN ISAAC PITMAN SHORTHAND

An Exposition of the Author's System of Phonography Arranged in

TWENTY-SEVEN LESSONS

Isaac Pitman

NEW YORK
ISAAC PITMAN & SONS, The Phonographic Depot
2 WEST 45th STREET
and at London, Bath, and Melbourne

Digitized by Google

Додаток Ж

Урядовий звіт щодо діяльності Відкритого університету (1970)

CONFIDENTIAL

S DOCUMENT IS THE PROPERTY OF HER BRITANNIC MAJESTY 'S GOVERNMENT

CP(70) 34 COPY NO 54

29 July 1970

CABINET

THE OPEN UNIVERSITY

Memorandum by the Secretary of State for Education and Science

40,000 applications have already been received by the Open University. The University has been sifting these over the last few months. They intend, and, as things now stand, they are entirely free, to send letters of acceptance to 25,000 students from 1 August. There has been no consultation about a departure from this commitment with the Chancellor (Lord Crowther), the Vice-Chancellor Dr. Walter Perry), the Treasurer (Sir Paul Chambers) or with any other member of the Council. We simply could not defend the abrupt termination of the University's existence, without consultation, by Saturday. Quite apart from this political consideration the unit cost per graduate produced in this new institution could well be substantially less than in the orthodox university system. Its successful development could offer significant off-setting savings in higher education costs in later years. It has aroused considerable interest and expectation and attracted a surprisingly wide range of influential support. We would be open to further criticism, within the educational world and from public opinion at large, if we decided to write off £8 million or more of public expenditure as nugatory without allowing any opportunity of proving that the claims made for the Open University can be substantiated and without any firm evidence that they cannot. I must therefore ask my colleagues to reject its immediate termination.

2. I would not rule out the alternative of reducing the first intake from 25,000 to 15,000 students, although I should point out that the saving in 1971 would be negligible and less than £2 million in 1973-74. Moreover, to pursue this course would have undesirable consequences. The decision would have to be announced before Saturday 1 August. The first of the Government cuts would thus be seen to be falling on education. This would lend credence to the recent Press speculation that other cuts totalling £100 million in the education sector were to follow. For two or three months I could neither confirm nor deny these rumours. I believe we should have trouble out of all proportion to the money saved.

Department of Education and Science W1

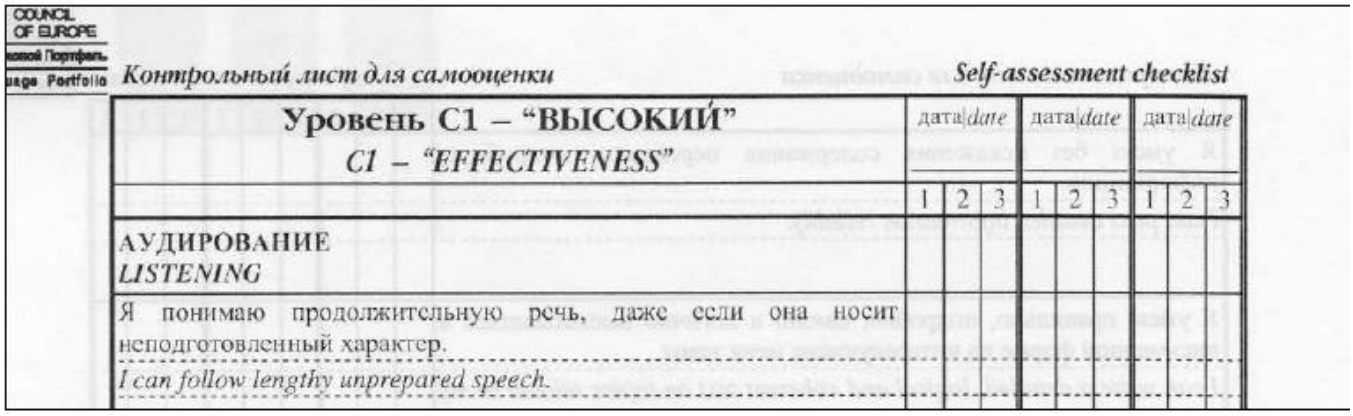
29 July 1970

Додаток З

Зразок фрагменту Європейського мовного портфеля (ЄМП)

Рис. 11. Зразок контрольного переліку професійних мовленнєвих умінь для самооцінювання (рівень В2 – Просунутий)

Професійні вміння, які я можу використовувати іноземною мовою	Так, я вмію	Думка викладача	Моя мета
Аудіювання			
Я можу розуміти стандартні усні тексти на навчальні та професійні теми нормативною мовою у нормальному темпі			
Я можу розуміти основну інформацію лекцій, бесід, доповідей, презентацій, дискусій на навчальні та професійні теми нормативною мовою у нормальному темпі			
Я можу розуміти основний зміст розмови з носіями мови у нормальному темпі в навчальному чи професійному оточенні			
Я можу розуміти більшість записаних або трансльованих аудіоматеріалів нормативною мовою, яку можу почути у суспільному, професійному або навчальному житті, і визначити ставлення мовця, а також зміст інформації			
Я можу розуміти оголошення, повідомлення та інструкції щодо конкретних чи абстрактних навчальних та професійних тем нормативною мовою у нормальному темпі			
Діалогічне мовлення			
Я можу активно підтримувати розмову чи дискусію на загальні навчальні та професійні теми, представляючи та обґрунтовуючи свої погляди			
Я можу зрозуміло й чітко викласти свої ідеї та погляди на навчальні і професійні теми, надати необхідні пояснення і коментарі, обґрунтовувати власну точку зору в офіційній і неофіційній бесіді			
Я можу надійно передати детальну навчальну або професійну інформацію, синтезуючи дані з декількох джерел			
Я можу прискорити виконання роботи, пропонуючи іншим приєднатися, висловитися			
Я можу розуміти детальні професійні інструкції і відреагувати адекватно			



COUNCIL OF EUROPE

Контрольный лист для самооценки — *Self-assessment checklist*

Уровень С1 – "ВЫСОКИЙ" / *C1 – "EFFECTIVENESS"*	дата/*date*			дата/*date*			дата/*date*		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
АУДИРОВАНИЕ / *LISTENING*									
Я понимаю продолжительную речь, даже если она носит неподготовленный характер. / *I can follow lengthy unprepared speech.*									

Зразки портфоліо (Європейське портфоліо для студентів спеціальності «викладач іноземної мови») European Portfolio for Student Teachers of Languages (Council of Europe, February 2007)
http://www.ecml.at/epostl)

Your name: .....

Institution: .....

Date of beginning to use EPOSTL: .....

The aim of the personal statement is to help you to reflect on aspects related to teaching in general and to think about questions that may be important at the beginning of your teacher education. Below you will find some questions concerning the teaching of languages which you may like to reflect on. At the end of this section, you can read some comments on the role and value of reflection.

3. Expectations of your teacher education course

a) What do you expect most from your teacher education?

b) What do you want most from your teacher education?

c) What do you think that your teacher educators expect from you?

4. How important do you consider the following for a language teacher? Add your own ideas. Discuss with a partner and give reasons for your choices.

	How important? not → very important
1. Cooperating with others	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
2. Good organisational skills	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
3. Being able to explain grammar	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
4.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
5.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
6.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
7.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
8.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
9.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
10.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Descriptors – Contents

Context 14
A. Curriculum
B. Aims and Needs
C. The Role of the Language Teacher
D. Institutional Resources and Constraints

Methodology 20
A. Speaking/Spoken Interaction
B. Writing/Written Interaction
C. Listening
D. Reading
E. Grammar
F. Vocabulary
G. Culture

Resources 30

Lesson Planning 33
A. Identification of Learning Objectives
B. Lesson Content
C. Organisation

Conducting a Lesson 38
A. Using Lesson Plans
B. Content
C. Interaction with Learners
D. Classroom Management
E. Classroom Language

Independent Learning 44
A. Learner Autonomy
B. Homework
C. Projects
D. Portfolios
E. Virtual Learning Environments
F. Extra-curricular Activities

Assessment of Learning 51
A. Designing Assessment Tools
B. Evaluation
C. Self- and Peer Assessment
D. Language Performance
E. Culture
F. Error Analysis

Reflection Grid 58

B. Aims and Needs

1. I can understand the personal, intellectual and cultural value of learning other languages.

2. I can take account of overall, long-term aims based on needs and expectations.

3. I can take into account differing motivations for learning another language.

4. I can take into account the cognitive needs of learners (problem solving, drive for communication, acquiring knowledge etc.).

5. I can take into account the affective needs of learners (sense of achievement, enjoyment etc.).

6. I can take into account and assess the expectations and impact of educational stakeholders (employers, parents, funding agencies etc.).

7. I can take into account attainment target levels set in curricula (e.g. deriving from the *Common European Framework of Reference*).

Independent learning

Introduction

Language learning in a school context is both a matter of learning individually and in cooperation with peers, as well as independent learning with the guidance of a teacher. This means giving the individual learner or groups of learners a chance to take charge of aspects of their own learning processes in order to reach their full potential.

As far as learner autonomy and project work are concerned, taking charge means choosing objectives, content, activities, outcomes and forms of assessment. It could be some of these aspects of learning or all, depending on the situation. Autonomous learning is an integral part of learning foreign languages, not an additional method of teaching. Teachers need to know how to structure lessons and design tasks which assist the learners in their choices and their ability to reflect on and evaluate their learning. Portfolios can provide valuable insight into the individual's progress both for the teacher and the learners themselves.

Homework and various extra-curricular activities provide valuable additions to language learning at school. It is the teacher's responsibility to provide real learning opportunities for students beyond the classroom.

ICTs play an increasingly central role in foreign language learning and require teachers to be familiar with information systems and computer-mediated communication. Collaborative learning environments as well as individual use of ICT information sources foster independent learning and, if appropriately employed, promote learner autonomy.

A. Learner Autonomy

1. I can evaluate and select a variety of activities which help learners to reflect on their existing knowledge and competences.

2. I can evaluate and select a variety of activities which help learners to identify and reflect on individual learning processes and learning styles.

3. I can guide and assist learners in setting their own aims and objectives and in planning their own learning.

4. I can evaluate and select tasks which help learners to reflect on and develop specific learning strategies and study skills.

5. I can assist learners in choosing tasks and activities according to their individual needs and interests.

6. I can help learners to reflect on and evaluate their own learning processes and evaluate the outcomes.

Reflection grid

The grid below will help you to record your reflections on the descriptors.

Descriptor number(s)	Date of reflection	Your comments

What do I put in the dossier?

It will be clear from the list which follows that not all of its suggested evidence can be gathered during your particular training period; some may only be possible when you are a practising teacher. Indeed there is no expectation that everything listed below should be produced during your initial teacher education.

In order to draw up and update the document, you are encouraged to include:

A. Evidence from **lessons** you have given

B. Evidence in the form of **lesson observations** and **evaluations**

C. Evidence such as detailed **reports, comments, checklists** etc compiled by different people involved in your teacher education

D. Evidence from your **analysis** of what you have done as a teacher – your 'teacher actions' - and from learners' tasks and related performance

E. Evidence in the form of **case studies** and **action research**

F. Evidence from **reflection**

List of documents

Doc. No.	Date	Category	Description	Comments

Додаток И

Збірка наукових праць «Self-Directed Learning and Autonomy» («Самокероване навчання та автономія» (Кембриджська колекція)(1976)

In Harding-Esch, E. (1977) Self-directed learning and autonomy. Proceedings of a seminar held at Cambridge University, 13-15 December, 1976.

J.L.M.Trim.

Some Possibilities and Limitations of Learner Autonomy.

The University of Cambridge has a long standing interest in learner autonomy. The Oxbridge tutorial system relies upon the student's ability to work independently and does much to foster intellectual independence and an autonomous mode of study. More specifically, in the language laboratories we are trying to provide learning facilities in 40 or 50 languages with only a very small staff. Students more or less have to act as autonomous learners in the environment that we can create for them: 'some are born autonomous, some achieve autonomy and some have autonomy thrust upon them!' We have also taken a more general interest in the development of learner-centred systems. I have myself been concerned for the last five years with a Council of Europe project for the development of a unit-credit system for adult language learning on a European scale. Being conceived very much in the spirit of permanent education, this project is an attempt to establish a cooperative framework for a learner-centred, motivation-based language learning system. My contribution to this discussion is very largely set within that sort of conceptual framework. It is informed also by my experiences with the National Council for Educational Technology in the late 1960s, which, under the directorship of Tony Becher of the Nuffield Foundation, was at that time attempting to develop the consequences of a thoroughly learner-centred view of education.

The attempt to make education more learner-centred has had the effect of encouraging individualisation on the one hand and autonomy on the other. It is necessary to distinguish carefully between these closely related but distinct concepts. It is possible to pursue individualisation in a thoroughly authoritarian framework. The teacher looks at individuals' problems, but decides himself how different kinds of individual should be treated. Individualisation is here seen simply as a way of increasing the efficiency of the transmission of certain predetermined sets of values and kinds of

In Harding-Esch, E. (1977) Self-directed learning and autonomy. Proceedings of a seminar held at Cambridge University, 13-15 December, 1976.

Autonomy, Self-Directed Learning and Individualization

Leslie Dickinson,
Scottish Centre for Education Overseas,
Moray House,
Edinburgh.

1. Introduction

That the terms Autonomy, Self-Directed Learning (SDL) and Individualisation overlap in their reference is very obvious. The extent of the overlap and the ways in which they differ is not at all obvious. In this paper I shall attempt to substantiate the following (rather tentative) conclusions.

1. That the term individualised instruction and/or learning, is used to describe such diverse programmes as to be useless for our purpose. Furthermore, it misses the point.

2. That autonomy represents the upper limit of self-directed learning measured on a notional scale from total direction to full freedom. Consequently, autonomy is one of a set of possibilities within the larger category of self-directed learning.

The task of substantiating these arguments is largely one of definition and my attempts at formulating satisfactory definitions have inevitably led me into the literature of these areas; some of these writings are only tenuously related to defining a particular area, yet they discuss much that is of interest in this field - particularly in self-directed learning. Consequently, in addition to arguing the points made above I will review a selection of the literature in SDL. There are few references in this literature to language learning; most of the writings are concerned either with education in general or with subjects other than foreign languages (FL). A major theme running through writings on SDL is, however, of great potential relevance to FL learning. This is the close relation between SDL and the affective domain. I have, consequently, examined a selection of the literature concerned with affective variables in FL learning; and finally I review two papers which describe FL learning/teaching methods which make a deliberate attempt to control affective variables and to build into the methods a degree of self-directed learni[illegible].

In Harding-Esch, E. (1977) Self-directed learning and autonomy. Proceedings of a seminar held at Cambridge University, 13-15 December, 1976.

Autonomy at work with Adults

Caroline Stanchina

Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues, (C.R.A.P.E.L.)
Université de Nancy II, France.

The word "autonomy" is an umbrella term which covers several different experimental fields presently being explored by the C.R.A.P.E.L. and which, at the same time, represents the common denominator in all these endeavors.

Two of these experiments will be discussed today : the first will deal with adults who need to learn English but cannot, or refuse to attend any formal classes, and who therefore begin directly in an autonomous learning scheme; the second (which will be discussed by Philip Riley), with adults who attend classes for a certain period of time, during which they can be prepared for future autonomous work.

Before getting into the actual practice of autonomy, I feel it necessary to refer back to Les Dickinson's paper, taking up his argument that autonomy is a set of possibilities within self-directed learning.

Autonomy, in the C.R.A.P.E.L. sense of the word, is a philosophy of learning, a goal to be striven for, and therefore cannot be a pre-requisite for self-directed learning, and does not correspond to what Boud and Sidery regard as the underlying "assumption of what it means to be an educated person." To restate that quote, "the assumption is that an educated person is one who can identify his own needs, set his own goals, develop strategies for meeting his needs and be able to monitor his own action in this process. He can co-operate with others to obtain mutual support and assistance so that each may gain fulfillment." The development of the abilities cited above constitutes an essential part of the process of autonomisation (which involves both learning a language and learning how to learn that language), rather than

In Harding-Esch, E. (1977) Self-directed learning and autonomy. Proceedings of a seminar held at Cambridge University, 13-15 December, 1976.

"On preparing adults for autonomy : problems and techniques".

Philip Riley

Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues, (C.R.A.P.E.L.)
Université de Nancy II, France.

This paper discusses some of the problems involved in encouraging autonomous learning strategies and describes the ways in which we have tried to deal with them. Its aim, therefore, is to be practical, even pragmatic, and no attempt is made to survey the literature or to delve into the theoretical aspects of the matter. For this reason, detailed references will be made to case histories, including a number of failures. The risk of such an approach is trivialisation, of being over-specific, so that the points made lack any pedagogical context, the background and structure, within which the experience described below has been acquired. In particular, it is important to indicate the types of learner we are dealing with; in any pedagogical situation the characteristics of the learner are of great importance, but in an autonomous strategy those characteristics actually define the situation.

I - Background

Under the "Loi de Formation Permanente" (1971), French employers are obliged by law to spend the equivalent of 1% of their payroll on the further education of their employees. Motivation to do so is provided in the form of an extra tax which is imposed if this money is not in fact used for education of some kind. The money can be spent with any of the large number of institutions recognised for the purpose: some are specially established commercial bodies, others are the "extra-mural departments" of already existing institutions. The C.R.A.P.E.L. falls into this second category.

When an employer considers sending his staff to the C.R.A.P.E.L., he has three major options available:

(i) Autonomous learning schemes (such as the one described by G. Manner-Stanchina pp. 30 & ff). Learners go directly into the scheme without following any kind of traditional course. (See STANCHINA 1976).

Додаток І

Мульті-медіа проект з вивчення ІМ (французької і німецької) відділу радіотелевізійного навчання корпорації BBC разом із Брайтонською політехнікою (The University of Brighton), Кембриджським університетом (The University of Cambridge) та Йоркським університетом (The University of York) (1975)

BBC PRESS SERVICE APPENDIX A

BBC PUBLICITY DEPARTMENT 12 CAVENDISH PLACE, LONDON, W1A 1AA * 01.580.4468

TELEVISION CENTRE, LONDON. W12 7RJ* 01.743 8000

RELEASED SIMULTANEOUSLY BY THE BBC AND THE EMBASSY OF THE FEDERAL REPUBLIC OF GERMANY IN LONDON

SUCCESSFUL BBC STUDENTS GO TO GERMANY

A pig-breeder's wife with responsibility for 400 pigs as well as four children, a young man recently made redundant and a 62 year old retired matron are among the six BBC language students who have won a trip to Germany. They achieved most through the BBC's first combined radio and TV language course for beginners in German, 'Kontakte'. Out of the 2,500 people who sat an Achievement Test five women and one man have been awarded travel bursaries by the Government of the Federal Republic of Germany for a two week trip to Germany.

The 'Kontakte' course was devised by the BBC Further Education Departments to provide absolute beginners with a "survival" kit in the German language. The course combined weekly radio and TV programmes with books and records. Linked evening classes were available in many areas. Six travel bursaries were offered by the Government of the Federal Republic of Germany for the most outstanding students.

The University of Cambridge Local Examinations Syndicate devised and processed the Achievement Test which was taken by 2,500 candidates. The top 50 were invited to write letters about themselves and from these, 17 were interviewed by a panel in London. The successful six were chosen on the basis of their interview.

Frau Lohmeyer, Cultural Counsellor of the Embassy of the Federal Republic of Germany in London was a member of the interviewing panel. She talked to the students in German. "I was delighted by the high standard that everyone reached." she said. "It is remarkable to think that a year ago none of these

Додаток Ї

Модель автономії у вивченні ІМ і її практичного застосування Ф. Бенсон (2001)

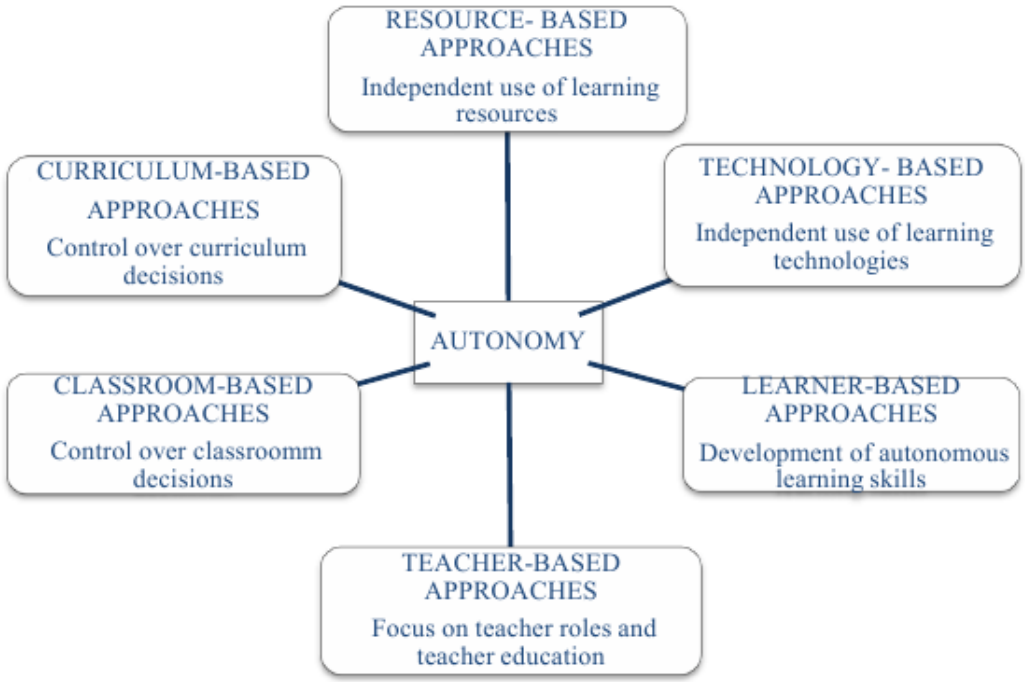


Figure 2 Autonomy in language learning and related areas of practice

(from Benson 2001, p. 111)

Додаток К

Цілісна модель навчальної автономії: категорії і конструктивні елементи (Л. Кукер) (2012)

Category of learner autonomy	Constitutive elements	Category of learner autonomy	Constitutive elements
Learner control	Ability to analyse/define needs Ability to set achievable objectives Ability to manage time Ability to choose appropriate materials Ability to negotiate learning Ability to select partners for pair/group work Ability to work on one's own Ability to make choices about how work will be assessed Ability to assess discrete aspects of one's own work Ability to assess the work of peers Ability to take responsibility for one's own learning outside the classroom Ability to monitor one's own learning progress over time	**Metacognitive awareness**	Ability to provide a rationale for materials chosen Ability to select appropriate learning strategies Ability to select and reject strategies according to needs Ability to describe the strategies used Ability to provide a rationale for the strategies used Ability to provide an evaluation of the strategies used Ability to describe alternative strategies that could have been used Ability to describe plans for future learning
Critical reflection	Critical understanding of the roles of teacher and learner Critical awareness of different teaching and learning approaches Critical awareness of the variations in quality of different teaching and learning inputs	**Learning range**	Flexibility in ways of learning Awareness of breadth of learning content Ability to seek support from other students and teachers Ability to collaborate with other students and teachers
Motivation	Desire to learn Willingness to speak/use the language Willingness to be actively engaged in learning activities	**Confidence**	Ability to seek out opportunities to speak/use the language Ability to overcome negative feedback/assessment
Information literacy	Ability to source and navigate learning resources		

Додаток Л

Навчальні посібники з викладання ІМ у Великій Британії

Table 1. The books selected for the study

1- *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*	Michael Wallace	1991
2- *Teacher education for languages for specific purposes*	Ron Howard & Gillian Brown	1997
3- *Tasks for Teacher Education: A Reflective Approach*	Rosie Tanner & Catherine Green	1998
4- *A Course in Language Teaching*	Penny Ur	1998
5- *Teachers in Action: Tasks for In-Service Language Teacher Education and Development Cambridge Teacher Training and Development*	Peter James	2001
6- *Understanding Your International Students: An Educational, Cultural, and Linguistic Guide*	Jeffra Flaitz	2003
7- *A Practicum in TESOL*	Graham Crookes	2003
8- *Professional Development for Language Teachers: Strategies for Teacher Learning*	Jack C. Richards & Thomas S. C. Farrell	2005
9- *Principles of Language Learning and Teaching*	H. Douglas Brown	2006
10- *Becoming a Teacher through Action Research*	Donna Kalmbach Phillips & Kevin Carr	2006
11- *Working with Second Language Learners: Answers to Teachers' Ten Top Questions*	Stephen Cary	2007

Додаток М

Документ Ради Європи з розвитку вивчення ІМ серед дорослих учнів. Пороговий рівень володіння ІМ (1975)

DOCUMENT RESUME

ED 108 482 FL 006 942

AUTHOR van Ek, J. A.
TITLE Systems Development in Adult Language Learning: The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults.
INSTITUTION Council for Cultural Cooperation, Strasbourg (France).
PUB DATE 75
NOTE 240p.
AVAILABLE FROM Council of Europe, Strasbourg, France ($8.00)

EDRS PRICE MF-$0.76 PLUS POSTAGE. HC Not Available from EDRS.
DESCRIPTORS Adult Education; *Adult Learning; Behavioral Objectives; Credits; Dictionaries; Educational Objectives; Grammar; *Language Instruction; *Language Learning Levels; *Language Proficiency; Language Skills; Linguistic Performance; Modern Languages; Oral Communication; *Second Language Learning; Systems Development; Teaching Methods
IDENTIFIERS *Threshold Level

ABSTRACT

This study, the culmination of a 3-year effort, represents the first step in the establishment of a European unit-credit system for foreign language learning by adults. Objectives are based on learners' needs and expressed in terms of operational learning objectives, with reference to the roles a language-user has to play, the settings in which he will play these roles, and the topics he will deal with. The threshold level (T-level) is defined for a specific population. Part 1 describes the establishment of a unit-credit system and the definition of language-learning objectives. In part 2, the T-level is defined in detail with reference to the following dimensions: specific situations, language activities, language functions, behavioral specifications, general and specific notions. Finally, the degree of skill involved in T-level competence is characterized as a guideline for test construction. Criterion levels for testing are also briefly discussed. While this work deals with English, the same analytical procedure could be used for other languages. Appendices contain: (1) an alphabetical list of lexical items and their category or meaning within the T-level objectives; (2) an alphabetical grammatical inventory of English that demonstrates the range of structures and possible utterances that would have to be taught for T-level objectives; and (3) a grammatical summary of English structures. (PAE)

Додаток Н

Матеріали проекту залучення тьюторів з розроблення та застосування навчальних матеріалів і технологій з метою розвитку навичок критичної рефлексії (2006)

T9	French	Level 1	4
	German	Level 2 30 points	
T10	French	Level 1	4
		Level 2 30 points	
T11	French	Level 1	4
T12	French	Level 1	4
T13	French	Level 2 30 points	4
T14	Spanish	Level 1	In first year
T15	French	Level 2 60 points	3
T16	German	Level 1	2
		Level 2 30 points	
T17	German	Level 1	2

Appendix 2

Tutor interview prompts

1. How did you introduce the materials to your students?
2. What was the response and what use have the students made of the materials so far?
3. Are there any things you want to say about the materials (e.g. layout, wording, content, etc.)?
4. Have you incorporated "learning to learn" into your teaching in any way?
5. How have you responded to any self-assessment forms which your have received?
6. Any general observations or comments?
7. (For those involved in the pilot in 1998.) Do you feel you have done anything differently or have there been any differences in the response this year?

Додаток О

Структура (фрагмент) навчального плану з вивчення курсу іспанської мови у Відкритому університеті (Велика Британія)

	L204 Viento en popa	L314 A buen puerto
Level	University level 2 Threshold level[3]	University level 3 Vantage level[4]
Hours of study	440 hour course 13 hours/week	440 hour course 13 hours/week
Tutorials	21 hours per course	21 hours per course
Residential school	1 week residential school	No obligatory residential school
Assessment	Continuous monthly assessment and exam	Continuous monthly assessment (includes a project) and exam

g. 1. The structure of the OU Diploma in Spanish.

ED PROOF

Додаток П

Закон (Акт) «Про освіту» прем'єр-міністра Р. Батлера (Акт Батлера), («Education Act») (1944)

to

Education Act, 1944.

7 & 8 Geo. 6. Ch. 31.

ARRANGEMENT OF SECTIONS.

PART I.

CENTRAL ADMINISTRATION.

Section.

1. Appointment of Minister in charge of education and establishment of Ministry of Education.
2. Transfer of property and functions to Minister and construction of Acts and documents.
3. Seal and acts of Minister.
4. Central Advisory Councils.
5. Annual report to Parliament.

PART II.

THE STATUTORY SYSTEM OF EDUCATION.

LOCAL ADMINISTRATION.

6. Local education authorities.

THE THREE STAGES OF THE SYSTEM.

7. Stages and purposes of statutory system of education.

PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION.

Provision and Maintenance of Primary and Secondary Schools.

8. Duty of local education authorities to secure provision of primary and secondary schools.
9. County schools, voluntary schools, nursery schools, and special schools.
10. Requirements as to school premises.
11. Development plans as to primary and secondary schools.
12. Local education orders with respect to primary and secondary education.
13. Establishment and discontinuance of county and voluntary schools.

Додаток Р

Список публікацій здобувача за темою дисертації та відомості про апробацію результатів дисертації
Список публікацій здобувача

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

1. Смольнікова О. Г. Категорія автономного навчання у предметному полі педагогіки вищої школи / О. Г. Смольнікова // Збірник наукових праць Полтавського держ. педагогічного університету ім. В. Г. Короленка : Педагогічні науки. – 2014. – Вип.61/62 : 100-річчю присвячується. – С. 108−114.

2. Смольнікова О. Г. Обґрунтування феномену автономного навчання іноземних мов / О. Г. Смольнікова // Наукові записки: [збірник наукових статей] / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – Випуск CXIX (119). – (Серія педагогічні та історичні науки). – 2014. – С. 186−192.

3. Смольнікова О. Г. Особистість викладача в системі автономного навчання іноземних мов / О. Г. Смольнікова // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка. – 2015. – №5(49). − С. 372−379.

4. Смольнікова О. Г. Професійна компетентність, як основа розвитку автономного навчання іноземних мов майбутнього фахівця / О. Г. Смольнікова // Гуманітарний вісник ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. Сковороди" – Додаток 1до вип.35, Том II (62) : Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – К.: Гнозис. – 2015. – С.241−249.

5. Смольнікова О. Г. Концепція технології автономного навчання іноземних мов / О. Г. Смольнікова // Наукові записки: / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – Випуск CXXIII (123). – (Серія педагогічні та історичні науки). – 2015. – С. 210−217.

6. Смольнікова О. Г. Становлення і розвиток автономного навчання іноземних мов у системі вищої освіти Великої Британії / О. Г. Смольнікова // Збірник

наукових праць. Педагогічні науки. – Випуск LXX. Том 1. – Херсонський державний університет. – 2016. – С. 22−26.

7. Smolnikova O. G. Self-control and reflective self-assessment as the basis of second language autonomous learning in higher education / O. G. Smolnikova // Nowoczesna edukacja: filozofia, innowacja, doświadczenie. Modern education: philosophy, innovations and experience. – Nr 1(5).− Łódź : Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki i Umiejętności. – 2016. – P. 179−185.

8. Smolnikova O. G. Development of autonomous language learning concept at higher educational establishments / O. G. Smolnikova // Қазақ білім академиясы. – 2016. – №3. – P. 103−111.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

9. Смольнікова О. Г. Інноваційні технології у системі освіти англомовних країн / О. Г. Смольнікова // Історико-педагогічні студії : Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. – 2014. – Вип. 8. – С. 262−266.

10. Смольнікова О. Г. Автономне навчання іноземних мов, як невід'ємна складова освітнього процесу вищої школи / О. Г. Смольнікова // Нові концепції викладання іноземної мови в світлі сучасних вимог. Матеріали міжнародної науково-педагогічної конференції. − К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. − С.106−108.

11. Смольнікова О. Г. Тьюторство у контексті концепції автономного навчання (досвід Великої Британії) / О. Г. Смольнікова // Чинники розвитку психологічних та педагогічних наук у XXI столітті : Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції. – Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2014. – С. 125−128.

12. Смольнікова О. Г. Індивідуальний стиль як основа формування автономного навчання іноземних мов / О. Г. Смольнікова // Нове та традиційне у дослідженнях сучасних представників психологічних та педагогічних наук. Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції. – Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2015. – С. 69−72.

Наукові праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

13. Смольнікова О. Г. Концепція автономного навчання іноземних мов у контексті гуманізації системи вищої освіти / О. Г. Смольнікова // Молода наука НПУ імені М. П. Драгоманова : збірник праць за матеріалами семінару «Основи педагогіки вищої школи» для аспірантів – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014.− С. 191−198.

VARNA UNIVERSITY OF MANAGEMENT

CERTIFICATE

25th August 2016

This is to certify that Elena Smolnikova visited the Department of Modern Methods of Teaching at Varna University of Management on 25th August 2016 and had a discussion with representative members of the Foreign Languages Section about the implementation of her dissertation research on the topic of "Autonomous second languages learning development at higher educational establishments of Great Britain in the second half of XIX – beginning of XXI century" for her doctoral degree of pedagogical Sciences, specialty 13.00.01 – General pedagogics and history of pedagogics.

The results of Smolnikova Elena`s dissertation research were discussed in the context of the process of teaching and learning English for Specific Purposes (SPE), in particular Business English and Academic English courses at VUM, which is implementing and following the educational system requirements of Cardiff Metropolitan University in the UK as a partner and a franchisor.

The 180-contact hour courses mentioned above are conducted all year round at VUM and they are compulsory for all students and programmes throughout the whole course of individual studies, each equivalent to 3 ECTS.

The main purpose and goal of the foreign languages education at VUM is to facilitate the overall process of studies, which is conducted in English, and to guide and support students with writing their research assignments and dissertation diploma papers under the Harvard Standards of writing.

Neda Dimitrova
Head of the Foreign Languages Department
Varna University of Management
Bulgaria

VARNA UNIVERSITY OF MANAGEMENT

13A Oborishte Str., Varna 9000, Bulgaria
tel.: +359 52 300 680
e-mail: varna@vumk.eu

3 Bulgaria Str., Dobrich 9300, Bulgaria
tel.: +359 58 655 620
e-mail: dobrich@vumk.eu

web: www.vum.bg

Міністерство освіти і науки України
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ПЕРЕЯСЛАВ-ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ
ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені Григорія Сковороди»
08401. м. Переяслав-Хмельницький.
вул. Сухомлинського. 30.
тел.: (04567) 5-63-89
факс: 5-63-94
27.11.2016 № 996
На № __ від _____

Ministry of Education and Science of Ukrain
STATE INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION
«PEREYASLAV-KHME LNYSKY
HRYHORIY SKOVORODA
STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY
30, Sukhomlynsky St
Pereyaslav-Khmelnytsky
0840
tel.: (04567) 5-63-8
fax: 5-63-9

АКТ ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ
результатів дисертаційного дослідження
Смольнікової Олени Геннадіївни
з теми: «Розвиток автономного навчання іноземних мов у вищих закладах освіти Великої Британії (друга половина XX – початок XXI ст.)»
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

У період з 2014 по 2016 рр. на базі ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» здійснювалась дослідно-експериментальна робота, що була спрямована на реалізацію визначених О.Г. Смольніковою основних складових запропонованої експериментальної моделі організації автономного навчання іноземних мов для студентів перших курсів ВНЗ.

Впровадження результатів дослідження О.Г. Смольнікової здійснювалось під час проведення з студентами таких методів та форм навчання як: лекції, практичні заняття, бесіда, «круглий стіл», дискусії та оргдіалог. Самостійна робота включала аналіз літератури з вивчених тем, написання рефератів та вправи, що направлені на розвиток навчальної автономії. Також, студентам пропонувались творчі завдання, АТ (аутогенні тренування), розробка портфоліо, складання індивідуальної програми з саморозвитку.

Внаслідок застосування провідних ідей розробленої дисертанткою моделі організації автономного навчання іноземних мов для студентів перших курсів ВНЗ, була досягнута позитивна динаміка щодо рівнів сформованості досліджуваного конструкту. Так, у студентів першого курсу філологічного факультету уміння організації автономного навчання покращилась загалом на 30-35 %, що свідчить про доцільність використання визначених заходів у процесі організації автономного навчання іноземних мов для студентів перших курсів ВНЗ.

Акт про впровадження результатів дисертаційного дослідження Смольнікової Олени Геннадіївни з теми: «Розвиток автономного навчання іноземних мов у вищих закладах освіти Великої Британії (друга половина XX – початок XXI ст.)» зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки був обговорений та затверджений на засіданні кафедри іноземної філології і методики навчання ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (протокол № 3 від 27 жовтня 2016 року).

Завідувач кафедри І.Б. Скляренко

Ректор В.П. Коцур

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МУКАЧІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул. Ужгородська, 26, м. Мукачево, 89600, телефон/факс (03131) 2-11-09
E-mail: www.msu.edu.ua, info@msu.edu.ua, кодЄДРПОУ36246368

16.11.16 № 2904

Довідка
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Смольнікової Олени Геннадіївни
«Розвиток автономного навчання іноземних мов у вищих закладах освіти Великої Британії (друга половина XX – початок XXI ст.)»
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Матеріали дисертаційного дослідження О. Г. Смольнікової використано у розробленні змісту навчальних дисциплін «Педагогіка вищої школи» (5 кредитів, 150 год, 16 лекцій, 14 практичних занять), «Педагогічна комунікація» (4 кредити, 120 год, 12 лекцій, 8 практичних занять), «Методика викладання дидактики у вищій школі» (6 кредитів, 180 год, 28 лекцій, 22 практичні заняття), «Актуальні проблеми педагогіки» (4 кредити, 120 год, 16 лекцій, 14 практичних занять), які впроваджено в змісті підготовки магістрів з галузі знань 01 «Освіта» за спеціальністю 013 «Початкова освіта» педагогічного факультету у 2015-2016, 2016-2017 навчальних роках.

В.о. ректора МДУ В.В.Гоблик

Виконавець:
Кобаль В.І.

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М.П. ДРАГОМАНОВА
01030, м. Київ, вул. Пирогова, 9
Телефон 234-11-08

30.09.2016 № 07-10/1202

На №_____від_____

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження Смольнікової Олени Геннадіївни «Розвиток автономного навчання іноземних мов у вищих закладах освіти Великої Британії (друга половина XX – початок XXI ст.)» на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Матеріали дисертаційного дослідження О. Г. Смольнікової використано у розробленні змісту нормативних навчальних дисциплін «Педагогіка вищої школи» (модуль «Дидактика вищої школи»), «Історія освітньо-виховних систем і технологій вищої школи» (модуль «Загальносвітовий контекст ідеї університетської освіти») та спеціалізованого навчального курсу «Тьюторство і тьюторська технологія», які впроваджено в магістратурі «Педагогіка вищої школи» факультету магістратури, аспірантури і докторантури у 2015 – 2016 н. р.

Проректор з наукової роботи Г.М. Торбін