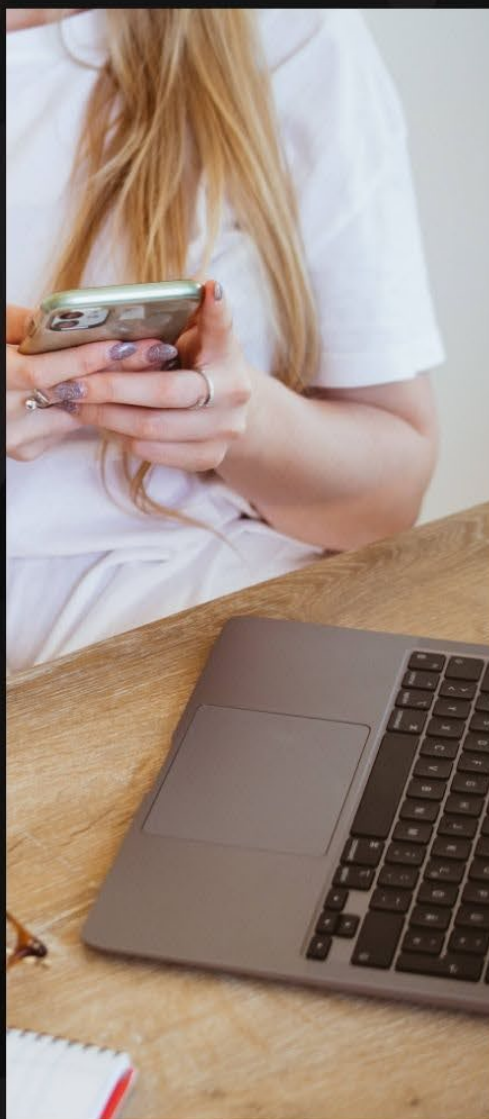


Марина ГРИНЬОВА
Наталія КОНОНЕЦ

САМОРЕГУЛЯЦІЯ У РЕСУРСНО- ОРІЄНТОВАНІЙ ОСВІТІ

Монографія



ПОЛТАВА 2025

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Полтавський національний педагогічний університет
імені В. Г. Короленка

Марина ГРИНЬОВА
Наталія КОНОНЕЦ

САМОРЕГУЛЯЦІЯ У РЕСУРСНО- ОРІЄНТОВАНІЙ ОСВІТІ

Монографія

Полтава – 2025

УДК 37.015.3

Г85

DOI <https://doi.org/10.33989/pnpu.727>

*Рекомендовано до друку вченою радою Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка
(протокол №13 від 24.04.2025 р.)*

АВТОРИ:

Гриньова М. В. – докторка педагогічних наук, професорка, ректорка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, членкиня-кореспондентка НАПН України;

Кононець Н.В. – докторка педагогічних наук, доцентка, професорка кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Мокляк В.М. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка;

Нестуля С.І. – докторка педагогічних наук, професорка, професорка кафедри педагогіки та суспільних наук Полтавського університету економіки і торгівлі;

Солошич І.О. – докторка педагогічних наук, професорка, професорка кафедри екології та біотехнологій Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського.

Гриньова М. В., Кононець Н. В. Саморегуляція у ресурсно-орієнтованій освіті : монографія. – Полтава : Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, 2025. – 356 с.

ISBN 978-966-2538-88-5

Монографія присвячена комплексному науковому аналізу саморегуляції як основи ефективної навчальної діяльності здобувачів вищої освіти в умовах ресурсно-орієнтованої освіти. Запропоновано компонентно-структурну модель, принципи саморегуляції навчальної діяльності студента як ключового поняття дидактики. Розглянуто концептуальні основи ресурсно-орієнтованого навчання, методи, технології, моделі реалізації саморегуляційного підходу в контексті ресурсно-орієнтованого навчання. Подано практичні рекомендації щодо формування саморегуляції в умовах ресурсно-орієнтованої освітньої практики.

УДК 37.015.3

DOI <https://doi.org/10.33989/pnpu.727>

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	5
РОЗДІЛ 1. САМОРЕГУЛЯЦІЯ ЯК ОСНОВА ЕФЕКТИВНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	8
1.1. Поняття саморегуляції у науковому психолого-педагогічному дискурсі.....	8
1.2. Саморегуляція навчальної діяльності як ключове поняття дидактики	30
1.3. Компонентно-структурний аналіз саморегуляції навчальної діяльності.....	58
1.4. Принципи саморегуляції навчальної діяльності студента.....	73
Висновки до першого розділу	81
РОЗДІЛ 2. САМОРЕГУЛЯЦІЯ ЯК ОСНОВА ЕФЕКТИВНОСТІ РЕСУРСНО- ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ.....	83
2.1. Феномен «ресурсно-орієнтоване навчання» та його суть у контексті саморегуляції навчальної діяльності	83
2.2. Концепція ресурсно-орієнтованого навчання у вищій школі	134
2.3. Саморегуляційний потенціал візуального читання в контексті ресурсно- орієнтованого навчання.....	150
2.4. Саморегуляційний контекст кайдзен-технології як педагогічної технології ресурсно-орієнтованого навчання.....	164
2.5. Методи саморегуляції під час ресурсно-орієнтованого навчання.....	177
Висновки до другого розділу	194
РОЗДІЛ 3. САМОРЕГУЛЯЦІЙНИЙ ПІДХІД У МОДЕЛЯХ РЕСУРСНО- ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ.....	197
3.1. Саморегуляція як індикатор ефективності ресурсно-орієнтованого навчання студентів в умовах здоров'язберезувального освітнього середовища	197
3.2. Моделі розробки електронних освітніх ресурсів для формування цифрової, самоосвітньої та саморегуляційної компетентностей студентів.....	219
3.3. Моделі змішаного навчання (blended learning) як інструмент формування саморегуляції в ресурсно-орієнтованому освітньому середовищі	248
3.4. Ресурсно-орієнтована модель формування саморегуляційної компетентності майбутніх учителів	273
Висновки до третього розділу	295
ВИСНОВКИ	298
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	303
ДОДАТКИ	339

ПЕРЕДМОВА

У сучасних умовах трансформації вищої освіти особливої актуальності набуває проблема формування суб'єктної позиції здобувача вищої освіти, що передбачає не лише академічну успішність, але й здатність до автономного управління власним освітнім шляхом. Одним із ключових психолого-педагогічних феноменів, що забезпечує ефективність освітньої діяльності, є *саморегуляція* – цілісний процес організації, управління та контролю особистістю своїх пізнавальних, емоційно-вольових і поведінкових проявів у процесі досягнення цілей навчання.

З огляду на виклики інформаційного суспільства, швидкоплинність змін, зростаючу роль самонавчання та цифрової взаємодії, наслідки пандемії та воєнний стан, здатність до саморегуляції виступає ключовим чинником формування готовності до професійного саморозвитку, життєвої компетентності та стійкості до стресогенних впливів освітнього середовища. У цьому контексті особливої ваги набуває *концепт ресурсно-орієнтованого навчання*, що передбачає виявлення, активізацію та розвиток внутрішніх і зовнішніх ресурсів студента з метою підвищення його навчальної ефективності та психологічного благополуччя.

Монографічне дослідження присвячено комплексному науковому аналізу саморегуляції як основи ефективної навчальної діяльності здобувачів вищої освіти в умовах ресурсно-орієнтованої освіти. Актуальність теми зумовлена необхідністю переосмислення педагогічних моделей, що застосовуються в освітньому процесі, з урахуванням вимог до самостійності, рефлексивності та відповідальності сучасного студента.

У *першому розділі* монографії «Саморегуляція як основа ефективної навчальної діяльності здобувачів вищої освіти» здійснено теоретичне осмислення поняття саморегуляції в сучасному психолого-педагогічному

дискурсі. Проаналізовано її дидактичну значущість як чинника навчального успіху, а також подано компонентно-структурну модель саморегуляції навчальної діяльності, до якої включено 4 компоненти (мета діяльності; модель значущих умов; програма дій; оцінка і корекція результатів). Особливу увагу зосереджено на принципах саморегуляції навчальної діяльності студента, які виступають методологічними орієнтирами забезпечення ефективності її формування та розвитку в умовах вищої освіти.

Другий розділ «Саморегуляція як основа ефективності ресурсно-орієнтованого навчання» присвячено вивченню феномена ресурсно-орієнтованого навчання в контексті формування саморегуляційної компетентності. Розглянуто концептуальні основи ресурсно-орієнтованого навчання, його потенціал у створенні індивідуалізованого, здоров'язберезувального та мотиваційно насиченого освітнього середовища. Обґрунтовано роль окремих технологічних і методичних засобів – візуального читання, кайдзен-технології, специфічних методів саморегуляції – у розвитку здатності студента до самоуправління процесом навчання.

У третьому розділі «Саморегуляційний підхід у моделях ресурсно-орієнтованого навчання» проаналізовано моделі реалізації саморегуляційного підходу в контексті ресурсно-орієнтованого навчання. Зокрема, розглянуто саморегуляцію як індикатор ефективності освітнього процесу, зокрема в умовах змішаного навчання та цифрового освітнього середовища. Запропоновано авторську ресурсно-орієнтовану модель формування саморегуляційної компетентності майбутніх учителів, яка поєднує технологічні, особистісні та професійно значущі аспекти освітнього досвіду.

Отже, наукова новизна дослідження полягає в обґрунтуванні та розробленні комплексної моделі саморегуляції в умовах ресурсно-орієнтованої освітньої практики, що може стати методологічною основою модернізації підготовки педагогічних кадрів. Практична значущість роботи

полягає у можливості впровадження запропонованих підходів, технологій та моделей в освітній процес закладів вищої освіти, зокрема, педагогічних, для забезпечення сталого професійного розвитку майбутніх фахівців.

Водночас, ми усвідомлюємо, що ця монографія не вичерпує всіх наукових і практичних проблем, пов'язаних із процесом реалізації саморегуляційного підходу у ресурсно-орієнтованій освіті, вона є орієнтиром у подальших наукових пошуках та розробках дидактичних моделей, нашим баченням можливостей організації освітнього процесу у вищій школі на засадах концепції ресурсно-орієнтованого навчання та розвитку саморегуляції навчальної і професійної діяльності особистості.

Матеріали монографії будуть корисними для науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти, котрі забезпечують процес підготовки майбутніх фахівців, педагогів закладів загальної середньої освіти, фахової передвищої освіти, професійної (професійно-технічної) освіти, закладів неперервної педагогічної освіти, працівників методичних кабінетів, керівників закладів освіти, гарантів освітніх програм, магістрантів, аспірантів та ін. Вони можуть використовуватися для розробки освітніх програм та траєкторій їх реалізації, підручників, навчальних посібників, навчально-методичних матеріалів, електронних освітніх ресурсів, для підготовки тренінгів, воркшопів, спецкурсів та освітніх проєктів, а також у практиці ресурсно-орієнтованого навчання та формування навичок саморегуляції.

Марина ГРИНЬОВА

Наталія КОНОНЕЦ

РОЗДІЛ 1. САМОРЕГУЛЯЦІЯ ЯК ОСНОВА ЕФЕКТИВНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

1.1. Поняття саморегуляції у науковому психолого-педагогічному дискурсі

У сучасному освітньому середовищі активно впроваджуються концепції ресурсно-орієнтованого навчання (resource-based learning), яка передбачає створення умов для активного, незалежного, студентоцентрованого навчання, спрямованого на побудову знань, самостійність, ефективну керованість власним навчанням шляхом використання в освітньому процесі різних ресурсів і демократизації доступу до них; концепція проєктно-орієнтованого навчання (project-based learning), котра забезпечує створення умов для проєктно-дослідницької діяльності студентів та організацію роботи над кросдисциплінарними проєктами шляхом налагодження ефективної комунікації між учасниками проєкту та паритетної навчальної взаємодії; концепція проблемно-орієнтованого навчання (problem-based learning), яка передбачає організацію навчальної діяльності студентів у невеликих групах для побудови знань на основі досвіду («знаю з досвіду») з використанням методів колективного, контекстного навчання та самокерованої освіти для вирішення суспільних проблем; концепція освіти упродовж усього життя (lifelong learning), котра зорієнтовує на безперервний процес набуття знань, навичок і компетентностей упродовж усього життя людини, незалежно від віку, соціального статусу чи професії, на навчання, яке виходить за межі традиційної освіти (школи, університету) і охоплює формальне, неформальне та інформальне навчання.

Відтак, учні та студенти мають вчитися управляти власними когнітивними процесами, поведінкою та емоціями, що робить саморегуляцію центральним елементом освітнього процесу.

Актуальність феномену саморегуляції зумовлена й іншими чинниками:

- *Необхідність адаптації до швидких змін у суспільстві.* Глобалізація, цифровізація та нестабільність сучасного світу вимагають від особистості здатності до саморегулювання, що сприяє гнучкості мислення, психологічній стійкості та ефективному прийняттю рішень.
- *Розвиток емоційного інтелекту.* Саморегуляція є важливою складовою емоційного інтелекту, який впливає на успішність у навчанні та професійній діяльності.
- *Кросдисциплінарний підхід до дослідження феномену саморегуляції.* Сучасна педагогіка все більше спирається на міждисциплінарний підхід, поєднуючи психологічні, нейронаукові та освітні теорії. Дослідження саморегуляції сприяють розробці нових методів навчання, що підвищують ефективність засвоєння знань.
- *Роль саморегуляції у формуванні ключових компетентностей Нової української школи (НУШ).* Однією з цілей реформи НУШ є розвиток навички «вчитися впродовж життя», що безпосередньо пов'язано із саморегуляцією. Вона допомагає учням керувати навчальною діяльністю, долати труднощі та мотивувати себе до постійного розвитку.

Вочевидь, актуальність саморегуляції у науково-педагогічному дискурсі обумовлена як практичними потребами сучасної освіти, так і науковим інтересом до механізмів розвитку особистості. Дослідження цього явища

сприяють вдосконаленню освітніх технологій, підвищенню ефективності навчального процесу та формуванню компетентного фахівця.

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.), державна політика у сфері вищої освіти ґрунтується на принципах: доступності вищої освіти; міжнародної інтеграції та інтеграції системи вищої освіти України у Європейській простір вищої освіти за умови збереження і розвитку досягнень та прогресивних традицій національної вищої школи; відкритості формування структури і обсягу освітньої та професійної підготовки фахівців з вищою освітою; сприяння сталому розвитку суспільства шляхом підготовки конкурентоспроможного фахівця та створення умов для освіти упродовж усього життя. Але слід зазначити, що використати сприятливі умови для освіти упродовж усього життя зможе лише той студент, який свідомо прагне постійно здобувати нові знання, вдосконалювати свої професійні компетентності, є активним пошукувачем і дослідником сучасного інформаційного середовища, підвищує інтелектуальний та творчий потенціал за рахунок самоорганізації, здатний ставити перед собою цілі та досягати їх, самостійно приймати відповідальні рішення, тобто мати високий ступінь саморегуляції (Гриньова, Кононець, 2018).

Здатність до саморегуляції можна вважати найбільш істотною характеристикою особистості, оскільки саморегуляція свідчить про взаємоузгодженість функціональних взаємозв'язків і взаємовпливів різних утворень, що входять до складу систем і підсистем структури особистості, а також про тенденцію їх розвитку.

Людина – це система, яка сама себе регулює. Психічна саморегуляція здійснюється в поєднанні її енергетичних, динамічних і соціально-змістових аспектів. Людина не автоматично перелаштовується з однієї діяльності на іншу, а свідомо, враховуючи при цьому соціальну ситуацію, важливість операцій, які вона виконує, можливі результати своїх вчинків тощо. Вона має

можливість вибору, і в цьому полягає її свобода волі. Володіючи навичками саморегуляції, а, отже своєю свідомістю, особистість відповідальна за наслідки здійснених виборів і вчинених дій (Гриньова, 2008).

Історія розвитку поняття «саморегуляція» розпочинається з введення понять «самоуправління» та «регуляція» (рис. 1.1).

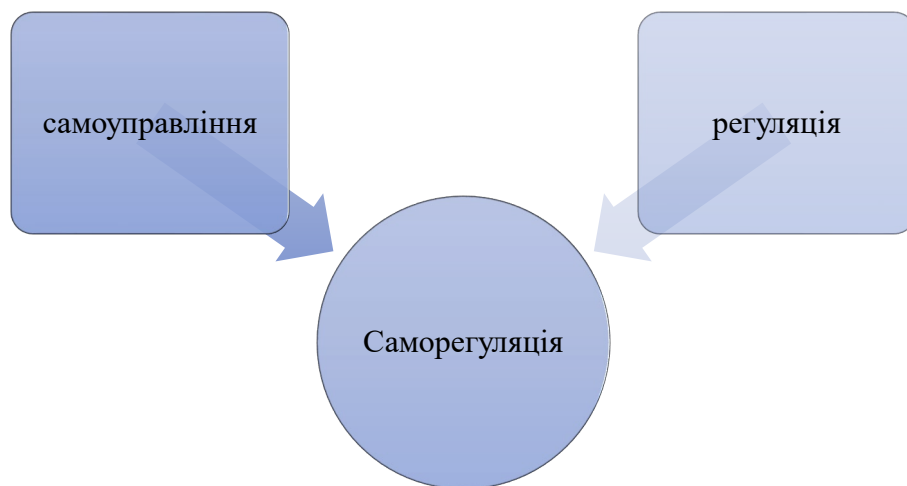


Рис. 1.1. Історія розвитку поняття «саморегуляція»

О. Емішянц зазначає, що управління та регуляція знаходяться у певному співвідношенні між собою. Управління є більш широким поняттям порівняно з регуляцією, яка розглядається як складова управління. Однак вони тісно пов'язані між собою та знаходяться в постійній динаміці. Особливістю управління є конкретизація мотивів поведінки та діяльності, встановлення відповідної мети, вибір шляху (програми) їх досягнення. Управління для суб'єкта — це вирішення питання про те, що і як робити. Перехід від управління до регуляції — це перехід від задуму, ідеї до втілення її у життя. Контури психічної саморегуляції відносно автономні. Коли визначений об'єкт саморегуляції, завдана мета функціонування та програма її досягнення, актуалізовані необхідні механізми самоконтролю, то контур саморегуляції здатний самостійно вирішувати визначене завдання, не виходячи з під

контролю управління. Якщо регуляція підпорядкована вирішенню задач найближчого майбутнього, то управління може бути націлене на більш віддалену перспективу: вибір життєвого шляху, визначення задач самовдосконалення, конкретизацію мети самовиховання тощо. Самоконтроль виступає механізмом функціонування свідомості й самосвідомості. Самоконтроль поведінки людини розглядається в контексті проблем самоврядування й саморегуляції поведінки (Емішянц, 2012).

Будь-яке психічне явище не може існувати без функціонування мозку і навпаки – все, що відбувається в організмі, обов'язково впливає на роботу мозку, на функції кори його великих півкуль. Принцип прояву саморегуляції в інстинктивній поведінці живих організмів полягає у тому, що при існуючих умовах організм відповідає на зовнішні подразнення детермінованою програмою дій і, таким чином, підтримує необхідну рівновагу з середовищем. Інакше кажучи, будь-яка функціональна біологічна система, народжена або динамічно створена у даній ситуації, обов'язково має риси саморегуляції з характерними тільки для неї вузловими механізмами.

Відомий психолог І. Павлов одним з перших ввів у науковий обіг термін «самоуправління» і ще у 1916 році підкреслював необхідність розгорнути дослідження, які будуть сприяти розумінню нас самих і розвинутих у нас здібностей до особистого самоуправління. Йому належить учення про другу сигнальну систему, якій учений відводив роль вищого регулятора людської поведінки, називаючи слово сигналом сигналів. Дослідник стверджував, що людина є системою у найвищій мірі саморегульованою, здатною саму себе підтримувати, відновлювати, виправляти, удосконалювати (Гриньова, 2006; Гриньова, Кононова, 2021). Згідно із дослідженнями Ж. Вірної, поняття «регуляція» в психології запропонував П. Жане, яке він пов'язав з організацією особистості (Вірна, 2003). На думку вченого, існує сім рівнів регуляції, вищий з яких посідає система внутрішніх вимог, що перетворює

людину в активного діяча. Подальшого розвитку проблема регуляції набула в різноманітних психологічних теоріях: психоаналізу, гештальтпсихології, біхевіоризму, гуманізму тощо (Чайка, 2007 с. 4-5).

Ключові теорії та напрями щодо розуміння поняття «регуляція» систематизовано й узагальнено представлено у таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

Теорії та напрями щодо розуміння поняття «регуляція»

№	Напрямок	Зміст теорії
1	Психоаналіз	За З. Фрейдом, Его людини розглядається як інстанція, що регулює поведінку, підпорядковуючись принципу реальності, а не принципу задоволення, і виконує такі функції, як регуляція потягів, їх опосередкування, усвідомлення бажань, усвідомлення детермінованості своєї поведінки.
2	Гештальт-психологічний напрям	Регуляція поведінки здійснюється відповідно до принципу теперішнього (минуле і майбутнє може впливати на поведінку тією мірою, якою воно представлене в реальній ситуації індивіда через модель очікування, цінність) (К. Левін). Відповідно, вирішальне значення для психологічної структури і поведінки особистості мають перспективні цілі.
3	Біхевіористичний напрям	Предмет наукового аналізу – поведінка. Схема «стимул – реакція» пояснювала все розмаїття зовнішніх проявів активності особистості, що трактувалася не як активність в сучасному її розумінні, а як реагування на зовнішній стимул. Ж. Вірна вважає, що розроблена Ф. Кенфером модель саморегуляції поведінки (самоперевірка, самооцінка, самопідкріплення) демонструє розвиток уявлень про механізми спонукання до дії
4	Гуманістичний напрям	Головний факт у визначенні особистості – це її спрямованість на майбутнє, вільна реалізація своїх потенцій (Г. Олпорт), передусім творчих (А. Маслоу), зміцнення віри в себе і можливість досягнення «ідеального Я» (К. Роджерс). Для цього особистість регулює свою активність, керуючись власними змістом і цінностями.
5	Когнітивістський напрям	У дослідженні проблеми регуляції поведінки основний акцент зроблено на виявленні ролі пізнавальних процесів у ній, тобто фокус досліджень зміщується на процеси перцепції, мотивації, цілеспрямованості у поведінці (Е. Аронсон).

Психоаналітична теорія З. Фрейда ґрунтується на тому, що всі особистісні процеси – від сексуальної розрядки до почуття гумору походять від спроб індивіда зменшити навантаження, тобто біологічні потреби індивіда створюють напруження. Це примушує його шукати розрядку шляхом задоволення цих потреб. Учений дійшов висновку, що поведінка людини регулюється єдиною енергією (згідно із законом збереження енергії). Джерелом психічної енергії є нейрофізіологічне збудження. Саморегуляція – це приборкання розумом примітивних та ірраціональних поривів. Але людина повністю неспроможна контролювати себе, оскільки вона не досягає всіх ірраціональних елементів, що її детермінують.

Вивчення наукових праць з психології (І. Андрійчук, Е. Балашов, У. Михайлишин, М. Яцюк та ін.) засвідчують, що у психодинамічному напрямі психології особистість розглядається як єдиний та самоузгоджуючий організм, а надбання «самості» вважається життєвою метою індивіду. Біхевіористичні теорії концентруються на самоідентичності, раціональному управлінні самим собою (Т. Олпорт). Соціально-когнітивна теорія (А. Бандура) виходить із поняття самоєфективності, коли людина може навчитися контролювати події, які впливають на її життя. З точки зору даної теорії вчинки людей регулюються власною самонакладеною підтримкою, тобто людина сама нагороджує себе повагою, над якою вона має контроль кожного разу, коли досягає встановлених нею самою норм поведінки. При цьому можливе реагування як позитивне, так і негативне. Термін «саморегулювання» використовується для позначення ефекту самооцінки, що збільшується або зменшується (Bandura, 1997; Bandura, Barbaranelli, Caprara, Pastorelli, 2001).

Представники гуманістичної психології вважають, що людина здатна до самодовершеності. Суть людини постійно рухає її у напрямку особистого зростання та самодостатності, якщо тільки дуже сильні зовнішні обставини не

заважають цьому. Видатний представник даного напрямку А. Маслоу, що розробив теорію самоактуалізації, вважав, що людина – це унікум, який володіє потенціалом саморегулюючого та ефективного функціонування, знаходиться у пошуках ідентичності та автономії.

Дослідник феноменологічного напрямку К. Роджерс, який створив поняття «Я-концепції», вважав, що коли структура «Я» тільки формується, то регулюється виключно організмом. Пізніше формування відбувається через взаємодію з оточуючим суспільством, через самосприйняття та сприйняття інших. Суттєвим є те, що всі вищезгадані напрями об'єднує апеляція до активності особистості під час регуляції виконання нею певної діяльності (Гриньова, 2006, 2008).

У вітчизняній психології вперше питання про вивчення проблеми регуляції та саморегуляції було поставлене Л. Виготським, який специфічно людський спосіб регуляції пов'язував зі створенням та використанням знакових психологічних знарядь, які визначив як оволодіння процесами власної поведінки, адже процеси саморегуляції людини забезпечують активну і доцільну поведінку організму в умовах будь-якого впливу навколишнього середовища. Крім того, учений вважав, що здатність людини «створювати наміри» знаходить вираження у свободі людської поведінки, яка існує як при створенні намірів, так і при їх втіленні. Створення намірів, мотивів, програм стимульовано іншими мотивами, які є реалізацією мети і програм більш високого порядку. У результаті свого функціонування будь-який акт саморегуляції має кінцевий продукт. Причому, і це особливо важливо, цим продуктом може бути і мета і програма подальшої діяльності, які самі по собі можуть формуватися в результаті функціонування процесів саморегуляції. Підкреслимо, що психологи надавали змістовне значення мові як одному із найсуттєвіших засобів регуляції поведінки, а також вважали, що від технічних і біологічних систем людину вирізняє свідомо довільний характер

самопрограмування і саморегуляції (Гриньова, 2008; Чайка, Сеньовська, 2007).

Загалом, досліджуючи історію саморегуляції, В. Чайка констатує, що у 60-70 роках ХХ ст. почали розробляти концепцію усвідомленої саморегуляції діяльності людини. Основним завданням новоствореної лабораторії психології саморегуляції був розвиток нового напрямку в психології діяльності людини, що заснований на розкритті загальних закономірностей внутрішньої, психічної структури, закономірностей розвитку і функціонування процесів ініціації, побудови суб'єктом своєї цілеспрямованої активності й усвідомленого керування нею. На той час вчені вивчали загальні проблеми саморегуляції, такі як побудова моделей, пошук загальних механізмів здійснення та взаємодії регулятивних процесів. Однією з теоретичних установок цього підходу є орієнтація не на подолання специфічних відмінностей і навіть не на їх урахування, а на розвиток індивідуальних особливостей, формування індивідуальних стилів саморегуляції, за рахунок яких не тільки саморегулюється діяльність, а й підвищується її ефективність (Чайка, Сеньовська, 2007).

Вивчаючи процеси активності і цілеспрямованої діяльності, дослідники приділяли увагу свідомій саморегуляції, виокремлюючи в ній несвідомі елементи, яка дає змогу керувати досягненням свідомо прийнятої суб'єктом мети, базується на психічних процесах і вимагає вольових зусиль, тому функціонує не завжди. Підсвідома саморегуляція вивчена недостатньо, але відомо, що вона функціонує постійно, не контролюється свідомістю, тому може не помічатися взагалі, забезпечує подолання афективної напруги, що виникає в процесі життєдіяльності; її основою є інстинкти. Прийняття інтуїтивних рішень є виявом не тільки підсвідомої саморегуляції, а й усвідомленої, окремі елементи якої зведені до автоматизму (Чайка, Сеньовська, 2007).

Розглянемо кілька відомих психологічних трактувань поняття «саморегуляції». Дослідники пов'язують саморегуляцію з емоційною сферою особистості і розуміє її як «процес підтримування в людині такої продуктивної активності, яка вимагає від неї певної роботи над собою, а тим самим у вищих своїх проявах захвачує і момент розвитку її як особистості». Саморегулююча система реалізує «витривалість показників її роботи шляхом внутрішніх змін, породжуваних самою системою у відповідно до законів її організації» (Андрійчук, 2002; Денис, 2020).

О. Мазяр детермінує саморегуляцію як системно організований процес внутрішньої психічної активності людини з побудови та керування різними видами і формами довільної активності, яка реалізується у досягненні поставленої мети. Водночас, дослідник підкреслює, що вивчення психологічних особливостей процесу саморегуляції діяльності можливе тільки в межах включення в поле аналізу життєвої ситуації. Саморегуляція визначається не тільки окремими диспозиційними характеристиками суб'єкта та їх узгодженою системою, але й впливом загальної життєвої ситуації та актуальними обставинами, які встановлюють певні об'єктивні обмеження і пропонують можливості для прояву суб'єктної активності (Мазяр, 2014).

Учені розглядають саморегуляцію як провідну підсистему в структурі психосоматичної адаптивності. Розвиток адаптивності здійснюється через формування та удосконалення механізмів саморегуляції. Підсистема саморегуляції включає три взаємопов'язані механізми – функціональні, операційні, мотиваційні (рис. 1.2):

- функціональні механізми пов'язані з певними структурами біологічної організації людини;
- операційні належать до характеристик людини як суб'єкта діяльності;

- мотиваційні механізми включають усі види мотивації – від органічних потреб до ціннісних орієнтацій (Гриньова, 2008).

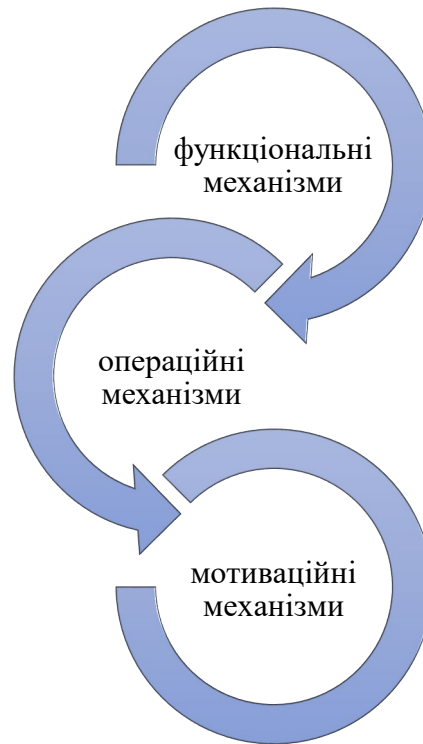


Рис. 1.2. Механізми саморегуляції

У своїх дослідженнях Х. Лійметс розглядає спілкування в колективі і спільну діяльність як обов'язкову передумову формування саморегуляції. Взаємний контроль сприяє розвитку адекватного «я-образу» і самооцінки. Вочевидь, саморегуляція є узгодженням особистістю об'єктивних вимог навколишнього середовища з суб'єктивними можливостями активності та індивідуальними особливостями. Вчена визначає саморегуляцію як механізм, що забезпечує спрямовуючу і активізуючу позицію суб'єкта, оптимізує психічні можливості, компенсує недоліки, змінює індивідуальні стани у зв'язку з поставленими завданнями і подіями життєдіяльності. Відтак, саморегуляція є здатністю людини керувати собою на основі сприйняття та усвідомлення актів своєї поведінки і власних психічних процесів (Гринців, 2013, Гриньова, 2008).

З іншого боку, саморегуляція, на думку вчених, є розкриття резервних можливостей людини, а отже, розвиток творчого потенціалу особистості. На психофізіологічному рівні саморегуляція розглядається як фактор загальних здібностей і універсальна внутрішня умова здійснення діяльності. Залежно від виду діяльності та умов здійснення саморегуляція може реалізовуватися різними психічними засобами – суттєвими образами, уявленнями, поняттями (Гринців, 2013).

Загалом, у психології саморегуляція розглядається і досліджується переважно з позицій адаптивності людини та її можливостей. При цьому беруться до уваги фактори, які впливають на ефективність діяльності (причому детальному вивченню підлягає дуже широке коло зовнішніх і внутрішніх або суто психологічних факторів та умов). Тут предметом дослідження є довільна інтелектуальна саморегуляція мисленнєвої діяльності. Зважаючи на таку різноманітність підходів і тлумачень, можна стверджувати, що саморегуляція є необхідною психічною характеристикою людини, формується в соціумі, її проявом й одночасно необхідною умовою формування постає суб'єктна активність особистості. Якщо саморегуляція не розвинена, людина не може почуватися комфортно, реалізувати себе (Чайка, Сеньовська, 2007; Яцюк, 2017).

За М. Гузиком, саморегуляція навчальної діяльності забезпечує функцію управління навчально-виховним процесом, яка здійснює регуляцію особистого вибору дитиною індивідуального старту в шкільному навчанні, а також вибору мети, змісту та кінцевих результатів освітньої діяльності, індивідуального темпу проходження шкільної програми та рівня її складності. Таке розуміння саморегуляції обумовило створення моделі авторської школи, де був застосований і опрацьований шлях глибинної профілізації на основі природних особливостей дітей, яка починається з першого року навчання, коли діти розподіляються на групи, залежно від особливостей свого мислення

і темпераменту. Цим самим здійснюється підготовка до усвідомленого вибору профільного навчання в старшій школі (Гузик, 2005).

Сьогодні в науковій літературі по-різному тлумачиться поняття «саморегуляція». В Українській енциклопедії термін «саморегуляція» детермінується як «здатність біологічної системи по відновленню стабільного рівня тих чи інших функцій після їхньої зміни». При саморегуляції керуючі фактори не діють на керовану систему зовні, а виникають у ній самій самочинно. Семантичний аналіз дає змогу визначити в його складі дві частини: «регуляція» (лат. *regulare* – впорядковувати, налагоджувати, нормалізувати) та «само» (вказує на те, що джерело саморегуляції в самій системі). Звідси, саморегуляція – це той механізм, завдяки якому забезпечується активізація та певне спрямування позиції суб'єкта. Вона здійснює оптимізацію психічних можливостей, компенсацію недоліків, регуляцію індивідуальних станів відповідно до завдань і умов діяльності (Гринців, 2013; Гриньова, 2006).

Сучасні психолого-педагогічні дослідження свідчать, що одним з найважливіших психологічних чинників, які впливають на ефективність діяльності людини, є здатність до саморегуляції як до переважно усвідомленого, цілеспрямованого планування, побудови та перетворення суб'єктом власних дій та вчинків, стратегії життєдіяльності загалом відповідно до актуальних потреб, мотивів, особистісно значущих цілей, спрямованості (Бречка, 2017; Михайлишин, 2014; Яцюк, 2017).

О. Фурс у своєму дослідженні підкреслює 3 важливі аспекти для розуміння поняття саморегуляції (Фурс, 20204):

- 1) саморегуляція – це процес свідомого впливу на власний психічний і фізичний стани;
- 2) саморегуляція значною мірою залежить від свідомого бажання людини управляти власними психічними процесами, емоціями, почуттями і станами, і загалом – поведінкою та діяльністю;

3) здатність до саморегулювання не є вродженою, а формується і розвивається у процесі життя та діяльності.

Як бачимо, сучасні психолого-педагогічні дослідження свідчать, що одним з найважливіших психологічних чинників, які впливають на ефективність діяльності людини, є здатність до саморегуляції як до переважно усвідомленого, цілеспрямованого планування, побудови та перетворення суб'єктом власних дій та вчинків, стратегії життєдіяльності загалом відповідно до актуальних потреб, мотивів, особистісно значущих цілей, спрямованості. Саморегуляцію визначають як цілісну систему психічних засобів, за допомогою яких людина здатна керувати своєю цілеспрямованою активністю, і самотійна пізнавальна діяльність у цьому контексті розглядається як одна із важливих складових життєдіяльності особистості (Гриньова, Кононец, 2018).

Саморегуляція у дослідженні О. Коц розглядається як системна якість, що виникає завдяки об'єднанню індивідуально-психологічних особливостей особистості в єдину психологічну систему. Ефективність саморегуляції пов'язується з рівнем розвитку особистості. У сучасних дослідженнях виділяють більше 30 видів і рівнів саморегуляції: соціальну, біологічну, фізіологічну, нейрофізіологічну, психологічну, довільну і мимовільну, зовнішню й внутрішню, спонукальну, виконавчу, пізнавальну, особистісну, мотиваційну, інтелектуальну, емоційну, свідому і несвідому, рефлексивну, жорстку й гнучку тощо (Коц, 2018). Також дослідниця виокремлює основні ефекти психологічної саморегуляції (рис. 1.3): ефект заспокоєння (усунення емоційної напруженості); ефект відновлення (ослаблення проявів стомлення); ефект активізації (підвищення психофізіологічної реактивності).



Рис. 1.3. Основні ефекти психологічної саморегуляції

У науковому доробку А. Шашенкової та О. Щербакової розкрито суть вольової, соціальної та емоційної саморегуляції:

- *Вольова саморегуляція* – це довільне, підлегле цілями і мотивами предметної активності суб'єкта, формування стану оптимальної змобілізованості, відповідного режиму діяльності, її концентрації в необхідному напрямі. Головні завдання вольової саморегуляції: самомотивація, пошук внутрішніх стимулів і рушіїв; формування вольової команди діяти через внутрішній імпульс; усвідомлений контроль діяльності з урахуванням морально-етичних й соціально-схвалених суспільних норм; піднесення власних унікальних навичок і задатків, визначення індивідуальної траєкторії розвитку. Вольова саморегуляція утворена такими елементами – наполегливість (вказує на силу намірів, бажання завершення розпочатої справи, приведення її до запланованого результату) й самовладання (усвідомлений і цілеспрямований контроль недоречних і деструктивних емоціогенних реакцій та станів, а також небажаної поведінки).
- *Соціальна саморегуляція* – це свідомий процес самоздійснення, самоорганізації особистістю власних сутнісних сил відповідно до нормативно-правової та морально-етичної систем суспільного

буття. Завданнями соціальної саморегуляції виступають: набуття балансу між своєрідними особливостями особистості та суспільно-прийнятими нормами; суспільними цінностями та власними цінностями; суспільно обумовленими рольовими приписами стосовно особистості та її відношенням до них й бажанням їх наслідувати. Особистість постійно зіставляє цінності, норми та рольові приписи, які діють в одній сфері діяльності, з вимогами, що засвоєні в іншій сфері, або шукає точки перетину.

- *Емоційна саморегуляція* – це завчасно усвідомлений та системно організований вплив особистості на власний емоційний стан з метою трансформації його характеристик у бажаному, корисному й безпечному напрямку. Емоційна саморегуляція має такі завдання: контроль власної поведінки в ситуаціях міжособистісної взаємодії; нормалізація свого емоційного стану (усвідомлення власних емоцій, керування інтенсивністю емоцій та експресією); екологічне перетворення деструктивного емоційного стану у конструктивний (Шашенкова, Щербакова, 2023).

Проблема саморегуляції, підкреслює У. Михайлишин, розглядається щонайперше в контексті проблеми свідомої активності людини (як зовнішньої, практичної, так і внутрішньої, психічної) – довільної, регульованої. У психічній діяльності вона має місце у довільних її формах (довільна увага, довільні пізнавальні процеси, дії). Саморегуляція розглядається як стрижень довільної поведінки та діяльності – цілеспрямованої, зорієнтованої на досягнення поставленої мети, що може відбуватися й в умовах необхідності долаття перешкод, тобто вольова поведінка (Михайлишин, 2014).

Чимало науковців у своїх дослідженнях звертають увагу на рівневу характеристику саморегуляції, виокремлюючи три рівні саморегуляції –

низький, середній та високий, а також два профілі, які можуть характеризувати кожен з них. Профіль саморегуляції містить індивідуальні особливості саморегуляції особистості, зокрема, загальний рівень розвиненості її компонентів. Так, при гармонійному профілі регуляції всі основні процеси або ланки регуляції розвинуті приблизно на одному рівні (згладжений профіль регуляції), при акцентованому – на різних рівнях (пікоподібний профіль). Очевидно, що гармонійний профіль регуляції може бути сформований на різному загальному рівні регуляції: на високому рівні усі ланки регуляції будуть відносно однаковою мірою добре розвинуті і взаємозалежні; на низькому рівні буде спостерігатися їх однаково слабкий розвиток і взаємозв'язок (Гриньова, Кононова, 2021).

Імпонує позиція В. Чайки, який на основі рівневого співвідношення соціального і біологічного в особистості, виокремлює чотири рівні саморегуляції:

- перший представлений тими компонентами особистості, які мають тільки біологічну детермінацію: темперамент, статеві та вікові властивості;
- другий рівень включає в себе особистісні особливості перебігу психічних процесів, детермінований і біологічними, і соціальними чинниками;
- третій рівень зумовлений переважно соціальними чинниками, складається із звичок, умінь, навичок і знань особистості;
- четвертий рівень має винятково соціальну детермінацію і представлений такими характеристиками особистості, як переконання, світогляд, прагнення, інтереси, бажання.

На думку В. Чайки, елементи саморегуляції на першому рівні можна виявити через психофізіологічну регуляцію. На другому рівні вони базуються на волі особистості. Третій рівень характеризується трансформуванням елементів саморегуляції у вольові навички, на четвертому вони визначаються прагненнями, переконаннями, світоглядом і реалізуються через відображення

у діяльності соціальних потреб. Крім того, перший рівень характеризується підсвідомою саморегуляцією, а решта три – свідомою, що залежить від впливу соціуму та вольових усвідомлених дій (Чайка, Сеньовська, 2007, с. 6).

У дослідженнях науковців (О. Бурка, О. Ігумнова, А. Ковальова, О. Ковальова, О. Ковальова, О. Присяжнюк та ін.) можна знайти модель, яка включає чотири регуляторні ланки, виділення кожної з яких пов'язано зі специфічною регуляторною функцією:

1. Цілепокладання та утримання цілей. Саме ціль є системоутворюючим, вихідним компонентом психічної системи регуляції довільної активності.

2. Побудова моделі значимих умов. Ця ланка виконує роль джерела інформації про умови, необхідні для визначення програми реалізації цілі. Блок забезпечує усвідомлення та міру деталізації уявлень про умови реалізації цілі.

3. Планування та прогнозування цілей. У функцію блоку входить антиципація компонентного складу дій, способів та послідовності їх проведення.

4. Ланка контрольно-корекційних процесів. У функцію блоку входить контроль прийнятих рішень, що пронизує всі блоки регуляції, оскільки на кожній стадії реалізації діяльності відбувається контроль актуального стану шляхом порівняння з прогнозованим.

Основним механізмом саморегуляції (властивості структур нервової системи автоматично встановлювати і підтримувати на певному рівні своє функціонування) є механізм зворотного зв'язку (Ковальова, Ковальова, Ковальова, Бурка, Присяжнюк, 2022).

Психологи вважають саморегуляцію багатогранним психолого-дидактичним утворенням, що розглядається як процес і результат навчальної діяльності, якій притаманна специфічна структура і технологія організації, що

забезпечує оволодіння учнями процедурами цілісного процесу навчання (Гриньова, 2008).

Дослідники наголошують на незалежному існуванні таких ланок від психічних засобів і способів реалізації довільної активності, що, по суті, означає представленість у моделі універсального механізму саморегуляції, який у той же час не обмежує індивідуальних проявів саморегулятивної активності (Гриньова, 2012; Гриньова, 2017; Денис, 2020; Тетерук, 2006).

У своєму науковому доробку О. Денис наголошує, що сучасні наукові теорії самоорганізації дають можливість розглянути саморегуляцію як функцію або властивість самоорганізованих систем, що тотожна регуляції і характеризує здатність системи до змін під дією зовнішніх та внутрішніх впливів і являє собою процеси впорядкування змін, що дає можливість стабілізувати саморегулятивну систему після нововведень. Дія саморегуляції (регуляції) відбувається на основі загальної властивості матерії – відображення і проходить через механізми прямого та зворотного зв'язків, а також проявляється в певних формах, притаманних лише соціальним системам – самоуправління (управління) та керівництво (Денис, 2020).

У дослідженнях Д. Бречки, саморегуляція – це процес включення приведення власного стану до оптимального рівня та всі приватні процеси управління на рівні власної особистості, її цілей, сенсів, життєвого шляху (самодетермінація, самореалізація), на рівні різних видів активності суб'єкта: управління пізнавальною активністю (регулювання властивостей пам'яті, уваги, мислення), поведінкою, діяльністю, спілкуванням (самоорганізація) (Бречка, 2017).

Розуміння саморегуляції включає уявлення про довільність, усвідомленість цього процесу, метою якого є зміна суб'єктом власної активності, контроль та корекція результатів цієї активності. Саморегуляція має дві форми – довільну і мимовільну. Довільна саморегуляція (усвідомлена)

пов'язана з цільовою діяльністю, тоді як мимовільна (неусвідомлена) пов'язана з життєзабезпеченням. Вона не має цілей та здійснюється в організмі на основі еволюційно сформованих норм. Саморегуляція пронизує всі психічні явища, властиві людині: саморегуляція окремих психічних процесів (відчуття, сприйняття, мислення та інші); саморегуляція власного стану, або вміння керувати собою; саморегуляція соціальної поведінки суб'єкта (Гриньова, 2012).

Імпонує позиція С. Тетерук, котра розглядає саморегуляцію як цілісне особистісне утворення, що забезпечує побудову й реалізацію дій особистості згідно з поставленою метою, відповідно до якої саморегуляція полягає в усвідомленому й цілеспрямованому плануванні, побудові та відтворенні власних дій у процесі самовдосконалення (Тетерук, 2006).

Саморегуляція, підкреслює О. Ігумнова, є особистісним утворенням, що представляє собою систему індивідуальних засобів узгодження власної діяльності з реальними умовами та вимогами; інтегративні психічні явища, процеси та стани, що забезпечують самоорганізацію різних видів психічної активності особистості, цілісність індивідуальності та становлення буття людини. Усвідомлена саморегуляція, переконливо доводить дослідниця, здійснюється як єдиний процес, що забезпечує мобілізацію та інтеграцію психологічних особливостей студентів для досягнення поставленої мети та сприяє розкриттю їх резервних можливостей. Завдяки розвитку процесів усвідомленої саморегуляції формується така властивість як суб'єктність, що забезпечує активну свідому та цілеспрямовану реалізацію досвіду при вирішенні завдань навчальної діяльності та знижує прояв негативних психічних станів студентів (Ігумнова, 2013).

Як бачимо, саморегуляція за своєю природою універсальна і може бути використана як корисний інструмент у будь-якій області життя та діяльності людини. Але особливо незамінна вона там, де до організму людини

пред'являються підвищені вимоги. Відсутність відповідної інформації, зокрема, знань про резервні можливості людини, нерідко створює неправильні уявлення про неї взагалі. Саморегуляція спрямована на розкриття можливостей людини, реалізацію її фізичного і творчого потенціалу, насамперед у процесі навчання та професійної діяльності. Вона необхідна для інтенсивної реабілітації, тобто для відновлення сил, для ефективного настроювання на майбутню діяльність. Також корисна і для зняття різних негативних емоцій, переживань, страхів, що заважають налаштуватися на визначену роботу (Гриньова, 2012).

Резюмуючи, зазначимо, що у цьому параграфі комплексно розкрито поняття саморегуляції як базового механізму психічної активності людини. Науковці обґрунтовують подвійний характер саморегуляції: її довільні та мимовільні форми, акцентуючи на свідомому управлінні поведінкою та діяльністю особистості. Погляди С. Тетерук, О. Ігумнової та інших учених збагачують розуміння цього явища, підкреслюючи, з одного боку, цілісність і цілеспрямованість процесу саморегуляції, а з іншого – її інтегративну функцію в узгодженні діяльності особистості з реальністю. Особливо цінним є наголошення на ролі саморегуляції в мобілізації резервних можливостей тих, хто навчається, їхній самореалізації та зниженні негативних психічних станів. Це підкреслює універсальність саморегуляції та її значення у професійній діяльності, навчанні, реабілітації й подоланні психоемоційних труднощів.

Отже, з психолого-педагогічної точки зору, у дослідженні *саморегуляцію розглядаємо як багатокomпонентне психологічне утворення, що забезпечує свідоме планування, організацію, контроль і корекцію особистістю власної діяльності в процесі досягнення поставлених цілей.* У сучасному психолого-педагогічному дискурсі вона трактується як базова компетентність, що зумовлює автономність і ефективність освітнього процесу.

Саморегуляція є багатовимірним процесом, що включає довільні (усвідомлені) та мимовільні (автоматичні) механізми управління психічною активністю особистості. Вона забезпечує цілеспрямоване планування, організацію й контроль діяльності відповідно до поставлених цілей, сприяючи розвитку суб'єктності та інтеграції індивідуальних ресурсів для досягнення успіху в різних сферах життя. Саморегуляція виступає необхідним інструментом самостійної пізнавальної діяльності, процесу побудови знань, особистісного зростання, професійної самореалізації, подолання психоемоційних бар'єрів та відновлення фізичних і психологічних сил.

1.2. Саморегуляція навчальної діяльності як ключове поняття дидактики

Сучасний освітній процес вимагає не лише засвоєння знань, а й розвитку у здобувачів вищої освіти навичок самостійного управління власною навчальною діяльністю. У цьому контексті саморегуляція є фундаментальним дидактичним поняттям, оскільки забезпечує здатність учня чи студента самостійно планувати, контролювати й коригувати власну навчальну активність.

Розгляд саморегуляції навчальної діяльності як одного з ключових понять дидактики зумовлено низкою чинників:

1. Відповідність сучасним освітнім тенденціям. Перехід до компетентнісного підходу в освіті, зокрема в умовах реформування української школи (Концепція «Нова українська школа»), висуває нові вимоги до організації навчального процесу. Від традиційної трансляції знань акцент зміщується на розвиток умінь і навичок самостійного навчання, критичного мислення та рефлексії. Саморегуляція навчальної діяльності виступає базовою умовою формування таких компетентностей.

2. Значення для дистанційного та змішаного навчання. У сучасних умовах, коли дистанційна та змішана освіта стають звичним форматом навчання, саморегуляція відіграє вирішальну роль у досягненні високих освітніх результатів. Відсутність безпосереднього контролю з боку викладача потребує від учня чи студента розвинених навичок самоорганізації, тайм-менеджменту та мотиваційної самопідтримки.

3. Психолого-педагогічні аспекти. Саморегуляція навчальної діяльності є важливою складовою навчальної мотивації, зниження рівня стресу та тривожності в освітньому середовищі. Вона сприяє формуванню відповідальності за результати власного навчання та розвитку автономності

особистості. Дослідження у сфері когнітивної психології свідчать, що здатність до саморегуляції позитивно корелює з академічною успішністю.

4. Практичне значення для дидактики. Застосування принципів саморегуляції в навчальному процесі сприяє індивідуалізації освітнього маршруту, підвищенню ефективності засвоєння знань та розвитку навичок рефлексії. Важливим завданням сучасної дидактики є розробка методик і технологій, що сприяють розвитку саморегуляторних здібностей здобувачів освіти.

Сьогодні, як зазначають учені, феномен саморегуляції розглядають як утворення біосоціального та психосоціального. Біосоціальність визначається природними фізіологічними системами людини, яка здійснює життєдіяльність і життєтворчість у суспільстві, тобто в соціальному середовищі. Психосоціальна природа виявляється через взаємодію свідомих і несвідомих процесів у психіці людини, яка визначає процеси регулювання і саморегулювання. Тому використання саморегуляції в практиці закладів освіти забезпечує інтелектуальний і соціальний розвиток особистості (Гриньова, Кононова, 2021). Разом із тим, вважаємо за необхідне підкреслити дидактичний контекст саморегуляції як інструменту постановки мети, досягнення навчальних цілей та ефективності навчальної діяльності.

Саморегуляція – це вміння людини бачити кінцеву мету діяльності, самостійно знаходити оптимальні шляхи її досягнення і добиватися здійснення. Результатом саморегуляції є виховання цілеспрямованості, організованості, уміння володіти собою. Саморегуляція є і складовою загальної обдарованості, першоосновою «загальних здібностей». Першооснову потенцій людини як суб'єкта діяльності слід шукати у нерозривному взаємозв'язку розумової активності і саморегуляції.

Саморегуляція у навчанні – оволодіння засобами виконання навчальних операцій таким чином, щоб будь-яка зміна умов завдання, зустріч з різними

утрудненнями спричиняло таку дію мислення, яка призводить до самотійного розв'язку завдання чи проблеми.

Саморегуляція є вищим ступенем діяльності, коли вміння виконувати навчальні операції перетворюється на навички і послідовність їх здійснюється автоматично. Формування саморегуляції організовує навчальну роботу людини, озброює вміннями самотійного виконання завдань, закладає основи вміння вчитися, що є головним завданням освіти, тому питання формування саморегуляції і пошуки оптимальних шляхів його здійснення є актуальним і відповідає потребам сьогодення (Гриньова, 2008).

Саморегуляція формується у діяльності, а в навчанні формується шляхом здійснення навчальної діяльності, що пов'язано з появою у свідомості особистості новоутворень, основою яких є сприйняття навчальних завдань і рефлексія навчальних дій (рис. 1.4).



Рис. 1.4. Базис формування саморегуляції

Навчальна діяльність – це діяльність, спрямована на набуття учнем/студентом досвіду і пізнання. Саме в діяльності за її специфічними законами відбувається засвоєння матеріалу, формуються взаємини, розвивається особистість, тому головним призначенням педагогічного процесу, спрямованого на навчання і виховання, є організація діяльності учнів/студентів вчителем/викладачем.

Навчальна діяльність розглядається як один із різновидів діяльності людини, яка спричинена особливою потребою і спрямована на зміну діяльності суб'єкта, на його саморозвиток у процесі навчання.

Навчальна діяльність має певну структуру, яка включає: завдання діяльності, об'єкти, на які діяльність спрямована; процес, який складається з дій або операцій з об'єктами; засоби, необхідні для побудови об'єкта; продукт діяльності.

Структурними елементами навчальної діяльності є такі складники: прийняття і розуміння учнем/студентом пізнавального завдання, актуалізація мотивів його вирішення; сприйняття нової інформації; усвідомлення засвоєного; застосування нових знань в якості орієнтовної основи діяльності, рефлексії щодо мети і засобів; випередження досягнутого учнем/студентом рівня розвитку; перенесення засвоєного в нові умови (Мазоха, Опанасенко, 2005).



Рис. 1.5. Структурні елементи навчальної діяльності

Науковці І. Малафійк, Н. Мойсеюк, С. Пальчевський, М. Фіцула, В. Чайка виокремлюють три рівні засвоєння знань і способів навчальної діяльності студентів (рис. 1.6):

- *репродуктивний* – знання фактів, явищ, подій, правил і їх відтворення без суттєвих змін;
- *конструктивний* – знання, здобуті в результаті комбінування, переконструювання знань репродуктивного рівня (за допомогою виділення головного, порівняння, узагальнення й інших прийомів мислительної діяльності);
- *творчий* – знання й уміння, отримані під час самостійної пошукової роботи студентів, їх оригінальне використання.

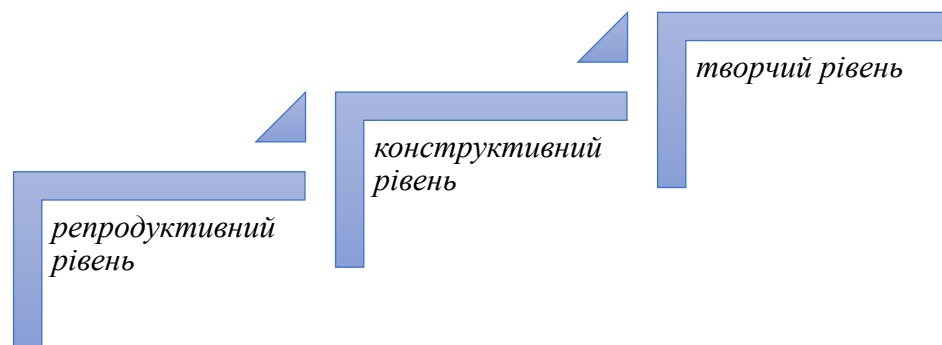


Рис. 1.6. Рівні засвоєння знань і способів навчальної діяльності студентів

У основі продуктивної навчальної діяльності – два взаємозв’язаних аспекти: методологія цієї діяльності, тобто навчальна компетентність – здатність ефективно самостійно навчатися; усвідомлення та самостійне формулювання мети, вибір адекватних способів, рефлексивна самооцінка і саморегуляція своєї навчальної діяльності.

Факторами формування саморегуляції є:

- організація кожної навчальної дії згідно з компонентами саморегуляції;

- формування саморегуляції як природовідповідного процесу;
- сприйняття учнем у внутрішньому плані структури саморегуляції, чому сприяє цілеспрямована мотивація;
- чітка організація навчального заняття, яка дозволяє відпрацювати компоненти саморегуляції;
- встановлення між вчителем/викладачем і учнем/студентом суб'єкт-суб'єктних відносин;
- час як форма послідовної зміни і удосконалення особистості учня/студента при формуванні саморегуляції навчальної діяльності.

Підкреслюючи своєрідність навчальної діяльності студента, порівнюючи її з трудовою, відмітимо такі особливості (табл. 1.2):

Таблиця 1.2

Особливості змісту трудової і навчальної діяльності

№	Трудова діяльність	Навчальна діяльність
1	Суб'єкт виконує діяльність і одержує кінцевий (результат) продукт.	Студент є не тільки суб'єктом, який виконує операції, але і об'єктом навчальної діяльності.
2	Продукт є прямим наслідком діяльності.	Продуктом є зміст самого суб'єкта, який полягає в оволодінні певними способами дій.
3	Одержання кінцевого продукту є метою діяльності.	Розв'язання навчального завдання є засобом досягнення навчальної мети.
4	Пізнання і набуття досвіду є головним продуктом.	Пізнання є прямим і головним продуктом діяльності.

Саморегуляція навчальної діяльності – це специфічна регуляція, що здійснюється студентом як суб'єктом діяльності. Її призначення полягає в тому, щоб привести до відповідності можливостей з вимогами навчальної діяльності, тобто студент повинен усвідомити свої завдання як суб'єкт навчальної діяльності, цілеспрямовано побудувати процес самонавчання (Стрижак, 2021).

Із нашої точки зору, саморегуляція у навчанні – це оволодіння засобами виконання навчальних операцій таким чином, щоб будь-яка зміна умов завдання, зустріч з ускладненням спричиняла включення таких механізмів мислення, які призводять до самостійного розвитку завдання чи проблеми (Гриньова, 2008, 2013).

Учений А. Бандура вважає, що причини функціонування людини полягають у безперервній взаємодії поведінки, пізнавальної сфери й оточення (так звана «модель тріада»). Екстраполюючи закономірності взаємовпливу у цій моделі на навчальну діяльність, можемо сказати, що на поведінку здобувача освіти впливає оточення, тобто вона є частково продуктом діяльності людей (педагогів, батьків), але й сам суб'єкт навчальної діяльності може здійснювати певний вплив на свою особисту поведінку.

Будь-яка діяльність складається з послідовності певних операцій, сукупність яких спричинить отримання кінцевого продукту. Реалізація кожного компонента саморегуляції в навчальній діяльності пов'язана з відпрацюванням у студентів певних конкретних умінь. Уміння – це здатність виконувати складну комплексну дію на основі засвоєних знань, навичок і практичного досвіду. Термін «уміння» означає володіння складною системою психічних і практичних дій, необхідних для доцільної регуляції діяльності з допомогою наявних у суб'єкта знань і навичок. Загальне у наведених визначеннях те, що вміння передбачає екстеріоризацію – втілення знань у фізичну або дію мислення.

Досвід, накопичений психологією та дидактикою, дозволяє виділити такі групи вмінь, що найбільше пов'язані з формуванням саморегуляції навчальних дій:

- 1) предметні уміння, які формуються в суб'єктів у процесі вивчення спеціальних конкретних предметів;

2) навчально-організаційні, які полягають у самоорганізації, саморегуляції навчальної дисципліни, вмінні керувати власною навчальною діяльністю.

Реалізація кожного компонента базується на предметних уміннях. Виконання завдань з усіх предметів за єдиною структурою через сукупність компонентів саморегуляції формує навчально-організаційні вміння, вищою формою яких є вміння регулювати власну навчальну діяльність.

Фундаментом для успішної навчальної діяльності є навчання суб'єкта вмінню вчитися, що ефективно реалізується за наявності таких педагогічних умов: загальна постановка освітньої справи; традиції; спрямованість роботи педагогічного колективу на реформування освіти, застосування новітніх технологій; особистісні якості педагога, рівень його педагогічної майстерності, знання, ставлення до вихованців, оволодіння технологією суб'єкт-суб'єктних стосунків, гуманізм, опанування новітніх методик навчання й комунікації; вплив навколишнього середовища, мікроклімату в освітньому середовищі закладу освіти, групи здобувачів освіти тощо.

Саморегуляція навчальних дій виявляється в тому, що суб'єкт самостійно орієнтується в навчальному матеріалі: усвідомлює мету завдання; визначає особливості умов його виконання; складає програму дій; оцінює відповідь і, якщо необхідно, коректує її. Саморегуляція поведінки заснована на ціннісних орієнтирах, закладених у свідомості студента, а саме: в умінні доводити справу до кінця, долати труднощі; самодисципліні, самовихованні; в умінні регулювати власну поведінку залежно від обставин (Гриньова, 2006).

Формування саморегуляції організовує навчальну роботу людини, озброює вміннями самостійного виконання завдань, закладає основи вміння вчитися, що є головним завданням освіти, тому питання формування саморегуляції і пошуки оптимальних шляхів його здійснення є актуальним і

відповідає потребам сьогодення. Саморегуляція є і складовою загальної обдарованості, першоосновою «загальних здібностей» (Гриньова, 2010, 2013).

Як уже зазначалося вище, саморегуляція є вищим ступенем діяльності, коли вміння виконувати навчальні операції перетворюється на навички і послідовність їх здійснюється автоматично.

Саморегуляція діяльності розглядається нами у декількох аспектах.

- 1) *Соціальний аспект саморегуляції* – здатність індивіда знайти своє місце в суспільстві, згідно до своїх здібностей, можливостей і уподобань
- 2) *Психологічний аспект саморегуляції* розкриває механізми формування саморегуляції через взаємодію свідомості і підсвідомості, рефлексії, мислення.
- 3) *Педагогічний аспект саморегуляції* є створення таких методик і дидактичних умов, які сприяли б формуванню як окремих компонентів саморегуляції так і їх системи (Гриньова, 2013, 2017, 2018).

Саморегуляцію визначають як цілісну систему психічних засобів, за допомогою яких людина здатна керувати своєю цілеспрямованою активністю, і самостійна пізнавальна діяльність у цьому контексті розглядається як одна із важливих складових життєдіяльності особистості.

Досліджуючи поняття саморегуляції у контексті ресурсно-орієнтованої освіти, звертаємося до поняття «*ресурсно-орієнтоване навчання*» (РОН), котре розглядаємо як цілісний динамічний процес організації і стимулювання самостійної пізнавальної діяльності студентів з оволодіння навичками активного перетворення інформаційного середовища, який передбачає оптимальне використання тріадою «студент-викладач-бібліотекар» консолідованих кадрових, матеріально-технічних, навчально-методичних, фінансових та інформаційних ресурсів (Кононець, 2016).

Самостійна пізнавальна діяльність (СПД) студентів трактується як комплекс дидактично передбачених зусиль, які збагачують інтелектуальну чутливість та сприяють поглибленому самостійному пошуку під керівництвом викладача тієї інформації (знань), котра «працює» на фаховий досвід (вміння та навички) та подальше професійне самовдосконалення.

Слід зазначити, що суть СПД органічно пов'язана з поняттям саморегуляції навчальної діяльності – вмінні студента бачити кінцеву мету діяльності, самостійно знаходити шляхи її досягнення і домагатися здійснення. Результатом саморегуляції є формування у студента цілеспрямованості, організованості, уміння володіти собою в будь-якій ситуації. Практика переконує, що лише саморегуляція є рушійною силою процесу РОН, а отже, й формування у студентів СПД, оскільки вона сприяє переходу на рівень творчої активності й розвитку особистості, що забезпечує студентам оволодіння процедурами цілісного процесу навчання (Гриньова, Кононець, 2018; Кононець, 2016).

Логічним є виокремлення принципу саморегуляції як одного з основоположних принципів РОН студентів, який полягає у використанні студентом різних засобів навчання, які сприятимуть оволодінню засобами виконання навчальних операцій таким чином, що будь-яка зміна умов завдання, зустріч з ускладненням спричиняла включення таких механізмів мислення, які призводять до самостійного розв'язку завдання чи проблеми. Саморегуляція є вищим ступенем діяльності студента у процесі навчання, коли вміння виконувати навчальні операції перетворюється на навички і послідовність їх здійснюється автоматично. Цей принцип є орієнтацією студента на те, щоб вони завжди налаштовували себе на успіх: у навчанні, у житті, у майбутній професійній діяльності.

Відтак, актуальним питанням сьогодення є вивчення саморегуляції як основи успішної майбутньої професійної діяльності, враховуючи стрімку

перебудову системи освіти в Україні та підвищення рівня психолого-педагогічного забезпечення професійної підготовки фахівців.

Доцільність застосування терміну «професійна саморегуляція» або «саморегуляція професійної діяльності» обумовлюється самою суттю професійної діяльності, яка передбачає самоуправління та прийняття оптимальних професійних рішень. Вона вважається інтегративною особистісною професійною характеристикою фахівця, включає усвідомлення ним своїх дій, почуттів, мотивів, свого становища та доцільну видозміну власної діяльності відповідно до вимог ситуації (Войтюк, 2005, с. 201).

Формування у студентів умінь і навичок професійної саморегуляції здійснюється через:

- оволодіння основними категоріями теорії саморегуляції (структура, функції, компоненти);
- формування готовності до професійної саморегуляції (вміння здійснювати самоаналіз, формувати цілі та визначати найактуальніші з них), а також уміння самостійно визначати й підвищувати рівень власної професійної саморегуляції;
- розвиток механізмів професійної саморегуляції (Гринців, 2013; Стрижак, 2021).

Можна виділити такі психолого-педагогічні умови, що сприяють

- формуванню вмінь професійної самоорганізації майбутніх фахівців;
- забезпечення мотивації студентів до навчальної діяльності;
- оволодіння вміннями та навичками професійної саморегуляції;
- залучення студентів до активної творчої діяльності;
- створення творчої атмосфери, здорового морально-психологічного клімату в колективі;

- активне використання нових форм і методів навчання, що стимулюють творчі здібності особистості.

Важливими компонентами процесу самовдосконалення студента є знання закономірності саморегуляції, вміння керувати власним станом, а також оволодіння прийомами і способами регуляції.

Основою для здійснення саморегуляції є дидактико-технологічні знання, до яких входять:

- принципи саморегуляції діяльності (системність, активність, усвідомленість), основні компоненти управлінської діяльності: цілепокладання, цілездійснення, аналіз результатів;
- цикл управлінської діяльності та його основні компоненти (планування, організація, стимулювання, контроль, регулювання діяльності, аналіз результатів);
- психологічні механізми діяльності саморегуляції, структура системи саморегуляції та її основні компоненти;
- діагностування, виявлення причин недостатньої ефективності діяльності;
- моделювання умов діяльності, визначення умов її нормального функціонування;
- програмування засобів і дій;
- досягнення цілей діяльності;
- самоаналіз і самооцінка результатів діяльності;
- педагогічне мислення як основа діяльності саморегуляції (Гринців, 2013, с. 242; Стрижак, 2021, с. 69).

Професійна саморегуляція виконує низку функцій (рис. 1.7):

- *Аксіологічна функція.* Усвідомлення загальнолюдських цінностей і цінностей професії, мотивацію; вміння контролювати й оцінювати особистістю власну поведінку у відповідності до

моральних принципів міжлюдських взаємин, з погляду реалізації у вчинках провідної ідеї – ідеї людини як вищої цінності, яка досягла високого рівня моральної досконалості.

- *Функція планування та прогнозування.* Включає теоретичні знання та досвід і передбачає моменти щодо цілепокладання та моделювання, реалізації потреб, мотивів, інтересів.
- *Функція самосуб'єктивного впливу.* Вплив індивіда на власні психічні процеси й стани з метою їхньої оптимізації, відповідає за витримку, самовладання та емпатію.
- *Корегувальна функція.* Перебудова власної поведінки з метою подолання дисонансу між наявними й передбачувальними наслідками певних поведінкових актів і реальною моральною ситуацією.
- *Селективна функція.* Надання переваги (вибору) певним поведінковим завданням, засобам і способам їхнього розв'язання (у співвіднесеності з особистісно-значущими принципами, нормами й іншими ціннісними еталонами).
- *Функція забезпечення процесів самотворення.* Відображає творення індивідом себе як особистості, самовиховання, у чому саморегуляції належить вирішальна змістовно-інструментальна роль (тому процес самовиховання правомірно розглядати як специфічну, вищу форму саморегулювання особистості).

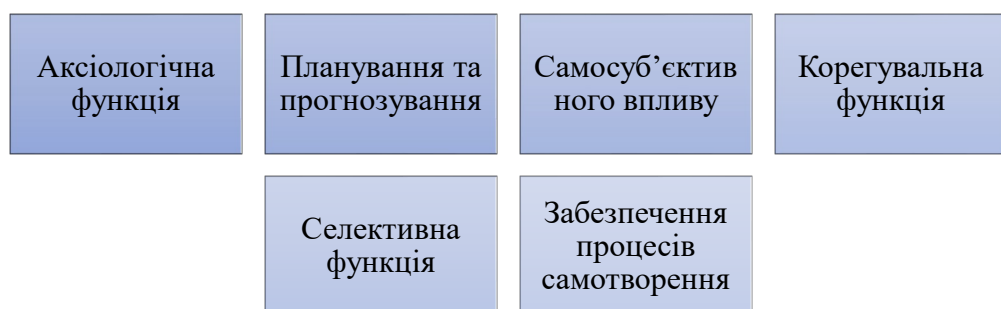


Рис. 1.7. Функції професійної саморегуляції

Аналіз вище згаданих функцій свідчить, що завдяки саморегуляції у студентів формуються вміння ставити цілі і визначати найактуальніші з них; аналізувати умови і виділяти серед них важливі для досягнення поставленої мети; вибирати способи дій й організовувати їхню послідовну реалізацію; оцінювати проміжні та кінцеві результати діяльності, підбираючи для цього найбільш оптимальні засоби оцінювання; корегувати власну діяльність, вміти бути самостійним в умовах невизначеності (Гринців, 2013, с. 241).

Заслуговують уваги виокремлені В. Чайкою (Чайка, 2006; Чайка, Сеньовська, 2007) компоненти професійної саморегуляції:

- *мотиваційний* – відображає усвідомлені студентами моральні поняття, загальнокультурні та професійно-педагогічні цінності, спрямовані на оволодіння професією, фахові вимоги до особистості та обраної діяльності;
- *рефлексивний* – передбачає порівняння студентом свого досвіду з досвідом інших людей, усвідомлення позитивних і негативних аспектів власної діяльності, оцінку та самооцінку, виділення якостей, що сприяють оволодінню професією;
- *емоційно-вольовий* – полягає в умінні виявляти витримку, усвідомлювати власні почуття, регулювати свої стосунки та спілкування;
- *діяльнісний* – передбачає вміння здійснювати самоконтроль, самокорекцію поведінки, усвідомлювати мету власних дій, враховувати одержаний результат.

Також В. Чайка характеризує три рівні професійної саморегуляції:

- *рефлексивний* (професійна саморегуляція є реакцією на подразники середовища, практичний досвід не систематизується);
- *оцінно-ситуативний* (професійна саморегуляція реалізується через виокремлення конкретних педагогічних ситуацій, відповідно до яких здійснюється аналіз, планування та корекція власної діяльності);

- *репродуктивний* (професійна саморегуляція забезпечує формування теоретичної свідомості і мислення на основі наявних знань і досвіду, окрема ситуація усвідомлюється та вирішується в контексті навчально-виховного процесу) (Чайка, Сеньовська, 2007, с. 7).

Узагальнюючи вище викладене, можна стверджувати, що саморегуляція не зводиться до вибору окремих вчинків, вона полягає й у формуванні себе як особистості. Разом із тим, зміст параграфа доводить актуальність дослідження саморегуляції навчальної діяльності як ключового поняття дидактики, що зумовлено сучасними тенденціями в освіті, необхідністю адаптації до нових форм навчання та зростанням ролі особистісної автономії в навчальному процесі. Розвиток саморегуляторних навичок є необхідною умовою успішного навчання та професійного зростання в умовах динамічного інформаційного суспільства.

Таким чином, *саморегуляцію навчальної діяльності* визначаємо як процес свідомого самоуправління студентом пізнавальною активністю, який ґрунтується на інтеграції когнітивних, емоційно-вольових та мотиваційних складників. Саме ця здатність виступає основною умовою досягнення навчального успіху в умовах академічної свободи та персоніфікованого освітнього простору. Тобто, саморегуляція навчальної діяльності – це здатність особистості самостійно керувати власною навчальною діяльністю, включаючи планування, контроль, оцінювання й корекцію своїх дій. У системі ресурсно-орієнтованої освіти вона є ключовою компетентністю, що забезпечує успішне, усвідомлене та мотивоване навчання.

Досліджуючи саморегуляцію навчальної діяльності як ключове поняття дидактики, варто акцентувати увагу на її віддзеркаленні в основних дидактичних принципах (табл.1.3).

Таблиця 1.3

Саморегуляція в основних дидактичних принципах

№	Дидактичний принцип	Саморегуляція
1	Принцип науковості	Навчання має будуватись на основі сучасних наукових знань, із дотриманням логіки науки, методів дослідження, об'єктивності та обґрунтованості фактів. Студенти мають не просто «запам'ятовувати», а розуміти суть явищ, причини, наслідки, структуру, зв'язки між подіями.
2	Принцип свідомості й активності	Саморегуляція тут проявляється у здатності учня усвідомлювати мету навчання, брати на себе ініціативу, самостійно приймати рішення під час виконання завдань. Студент не просто сприймає знання, а активно керує процесом засвоєння. Наприклад, студент, виконуючи проєкт, планує етапи, перевіряє себе, виявляє труднощі і сам шукає шляхи їх подолання.
3	Принцип систематичності й послідовності	Саморегуляція допомагає студентам структурувати знання у логічну систему. Студент навчається самостійно визначати, чого ще не вистачає для повного розуміння теми, та будує власну освітню траєкторію. Наприклад, після нового заняття студент записує, які питання залишилися незрозумілими, і свідомо повертається до них під час самопідготовки.
4	Принцип наочності	Навчальні матеріали стають дієвими інструментами для самоконтролю та корекції. Візуальні елементи допомагають відстежувати прогрес, аналізувати власні дії, виявляти помилки. Відмітимо, що використання ментальних карт або схем — чудовий спосіб візуалізувати хід мислення і краще саморегулювати розумову діяльність.
5	Принцип доступності	Саморегуляція дозволяє студентові відчувати власні межі й ресурси — і не просто уникати надто складного, а й поступово піднімати рівень. Самостійне регулювання темпу навчання — частина цього процесу. Ідея: студент визначає, скільки часу йому потрібно на опрацювання складної теми, і розподіляє матеріал поетапно.
6	Принцип індивідуалізації та диференціації	Саморегуляція дає змогу адаптувати навчання до особистих потреб, обирати методи й форми, що найкраще підходять для конкретного студента. Це як вирощувати дерево: кожен росте в своєму ритмі, але якщо навчитись поливати й обрізати — дерево виросте міцним. Саморегуляція — це «самополив» знань.
7	Принцип емоційності	Створення емоційно насиченого освітнього

	навчання	середовища, у якому: навчання викликає інтерес, захоплення, співпереживання; знання пов'язуються з особистим досвідом і почуттями студента; емоції підсилюють запам'ятовування і мотивацію.
--	-----------------	---

Принцип науковості передбачає, що навчання має будуватись на основі сучасних наукових знань, із дотриманням логіки науки, методів дослідження, об'єктивності та обґрунтованості фактів. Студенти мають не просто «запам'ятовувати», а розуміти суть явищ, причини, наслідки, структуру, зв'язки між подіями.

Коли студент уміє керувати своїм мисленням, він не просто читає підручник, а ставить запитання:

Чому це так?

Як це працює?

Який доказ цьому?

Це і є науковий підхід, і саме саморегуляція допомагає активізувати його.

Усвідомлення логіки наукового пізнання: студент, який розвиває саморегуляцію, вчиться: перевіряти джерела, розрізняти факти та припущення, коригувати свої уявлення, якщо з'являються нові докази. Це процес постійної самокорекції — як у справжнього науковця.

Науковість в освіті часто реалізується через дослідницьку діяльність студентів (міні-проекти, експерименти, аналіз джерел тощо).

Саморегуляція тут проявляється як уміння:

- ставити мету дослідження,
- обирати методи,
- аналізувати результати,
- і робити самостійні висновки.

У рамках наукового підходу важливо не приймати інформацію «на віру». Саморегуляція стимулює внутрішнє критичне мислення, яке запитує:

Чи логічний цей висновок? Чи достатньо доказів? Які альтернативні точки зору існують? Це виховує самостійного мислителя, а не просто пасивного споживача знань.

Віддзеркалення саморегуляції у змісті принципу науковості показано на рисунку 1.8.



Рис. 1.8. Саморегуляція + Науковість

Принцип свідомості й активності. Саморегуляція тут проявляється у здатності учня усвідомлювати мету навчання, брати на себе ініціативу, самостійно приймати рішення під час виконання завдань. Студент не просто сприймає знання, а активно керує процесом засвоєння. Наприклад, студент, виконуючи проєкт, планує етапи, перевіряє себе, виявляє труднощі і сам шукає шляхи їх подолання. Цей принцип передбачає, що студент: усвідомлює мету навчання, розуміє зміст матеріалу, і активно бере участь у здобутті знань. Інакше кажучи: він не «пасивно споживає», а включений у навчальний процес як особистість, думає, аналізує, ставить питання, діє.

Віддзеркалення саморегуляції у змісті принципу свідомості й активності навчання показано на рисунку 1.9.

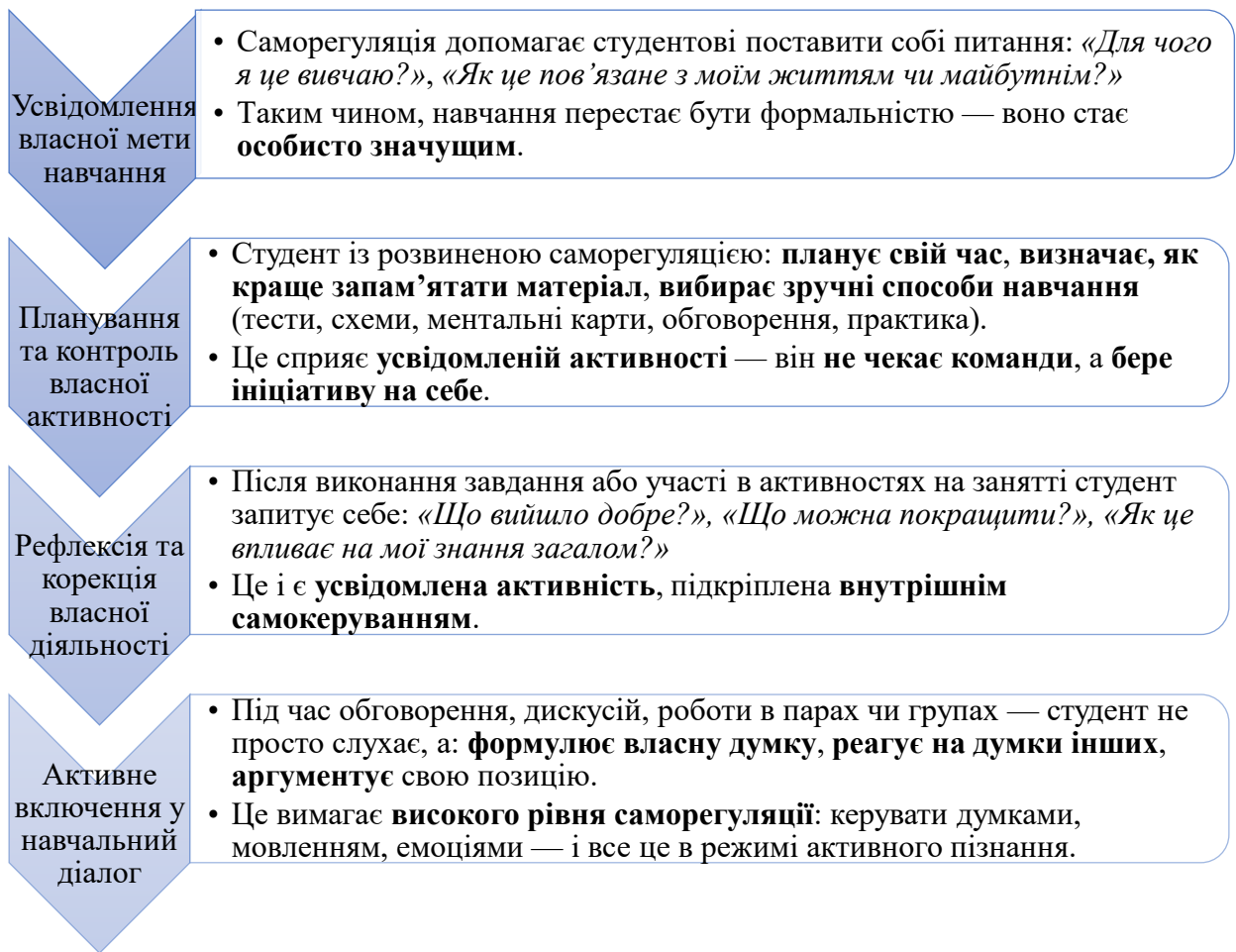


Рис. 1.9. Саморегуляція + Свідомість і активність

Вочевидь, саморегуляція є внутрішнім механізмом, який запускає свідоме й активне навчання. Вона допомагає: перетворити зовнішню мотивацію на внутрішню, зробити студента учасником, а не спостерігачем у навчальному процесі, розвинути навички самоорганізації, самоконтролю і самонавчання.

Принцип систематичності й послідовності. Саморегуляція допомагає студентам структурувати знання у логічну систему. Студент навчається самостійно визначати, чого ще не вистачає для повного розуміння теми, та будує власну освітню траєкторію. Наприклад, після нового заняття студент записує, які питання залишилися незрозумілими, і свідомо повертається до них під час самопідготовки.

Варто підкреслити, що це дуже важливе поєднання: саморегуляція як внутрішня організація навчального процесу та принцип систематичності й послідовності, який формує його зовнішню логіку.

Головна мета – забезпечити цілісне, логічне та стійке засвоєння знань. Відтак, цей принцип вимагає:

- чіткого структурування навчального матеріалу,
- послідовного переходу від простого до складного,
- взаємозв'язку між темами та знаннями.

Принцип систематичності і послідовності задає зовнішній маршрут, а саморегуляція – це як внутрішній компас, котрий дозволяє студентові не збитися з дороги.

Разом вони:

- формують свідомого та відповідального студента,
- розвивають навички самонавчання,
- допомагають досягти глибшого та структурованішого розуміння знань.

Віддзеркалення саморегуляції у змісті принципу систематичності й послідовності навчання показано на рисунку 1.10.



Рис. 1.10. Саморегуляція + Систематичність і послідовність

Принцип наочності. Навчальні матеріали стають дієвими інструментами для самоконтролю та корекції. Візуальні елементи допомагають відстежувати прогрес, аналізувати власні дії, виявляти помилки. Відмітимо, що використання ментальних карт або схем є чудовим способом візуалізувати хід мислення і краще саморегулювати розумову діяльність.

Узагалі, принцип наочності та саморегуляція на перший погляд можуть здаватися зовсім різними. Але насправді вони чудово доповнюють одне одного, створюючи глибоке та кероване сприйняття знань. Цей принцип передбачає: використання зорових, слухових, тактильних засобів для засвоєння матеріалу; активне залучення чуттєвого досвіду; створення яскравих образів, які підсилюють розуміння і пам'ять. Саморегуляція в умовах наочного навчання – це насамперед здатність не просто сприймати візуальний матеріал, а керувати процесом його розуміння.

Віддзеркалення саморегуляції у змісті принципу наочності навчання показано на рисунку 1.11.

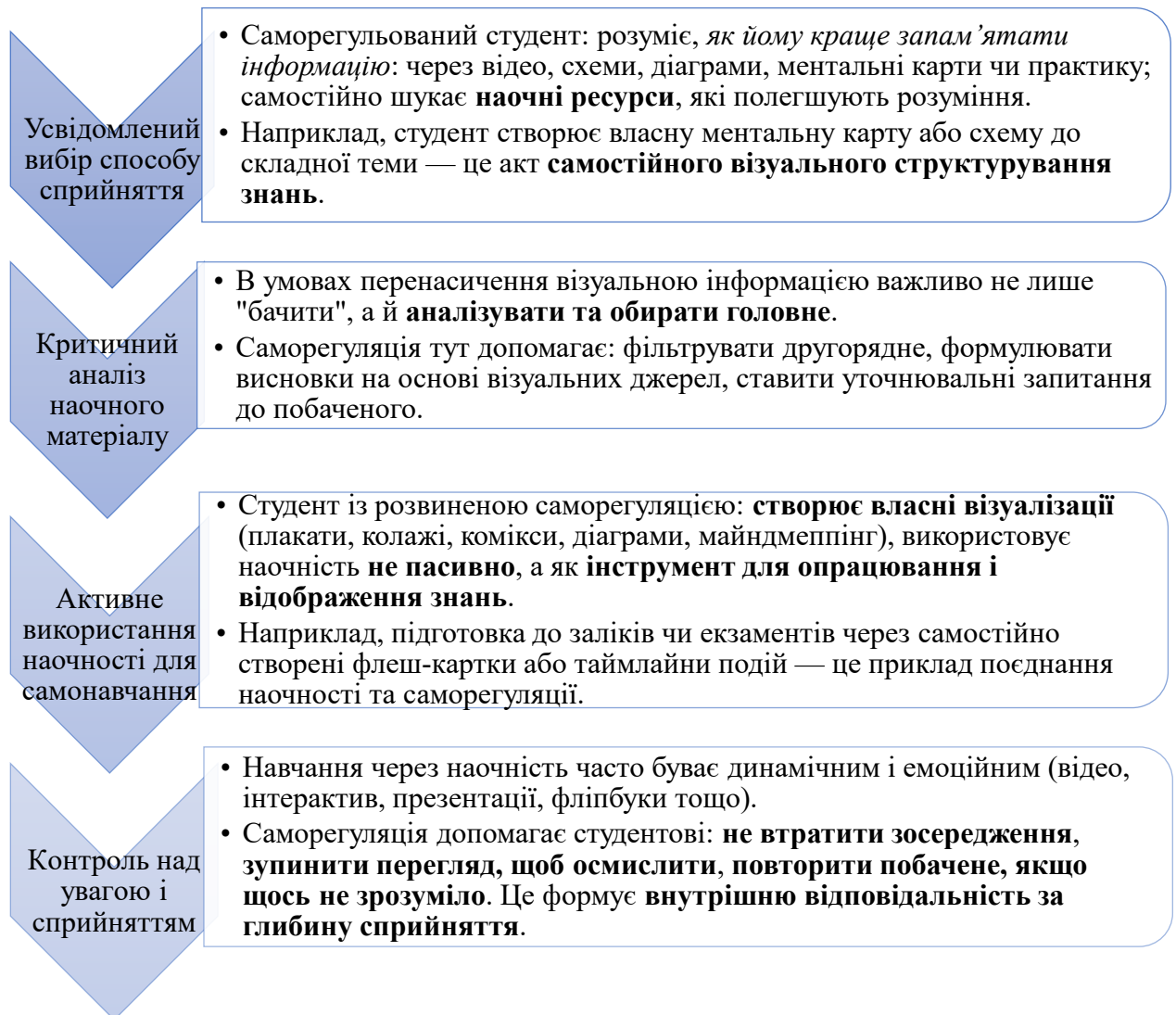


Рис. 1.11. Саморегуляція + Наочність

Таким чином, наочність робить знання видимими. Саморегуляція робить ці знання глибоко усвідомленими. Разом вони:

- активізують всі канали сприйняття,
- формують внутрішню здатність керувати навчальним досвідом,
- сприяють ефективнішому, осмисленому й довготривалому засвоєнню матеріалу.

Принцип доступності. Саморегуляція дозволяє студентові відчувати власні межі й ресурси, і не просто уникати надто складного, а й поступово піднімати рівень. Самостійне регулювання темпу навчання є частиною цього процесу. Наприклад, студент визначає, скільки часу йому потрібно на опрацювання складної теми, і розподіляє матеріал поетапно.

Принцип доступності означає:

- подання навчального матеріалу відповідно до вікових та індивідуальних особливостей студентів;
- поетапне ускладнення, яке враховує попередні знання та досвід;
- забезпечення розуміння та успішного засвоєння кожним студентом.

Тут йдеться насамперед про створення умов, у яких кожен студент може вчитися без відчуття перевантаження чи безпорадності.

Саморегуляція в межах принципу доступності навчання є ключем до того, щоб кожен студент не лише розумів матеріал, а й самостійно керував процесом його засвоєння, виходячи зі своїх можливостей.

Позиціонуючи саморегуляцію як внутрішню здатність студента усвідомлювати власний рівень, ставити реальні цілі і обирати стратегії навчання, які відповідають його можливостям, у поєднанні з принципом доступності, це уможливорює ефективне індивідуалізоване, але самокероване навчання.

Віддзеркалення саморегуляції у змісті принципу доступності навчання показано на рисунку 1.12.

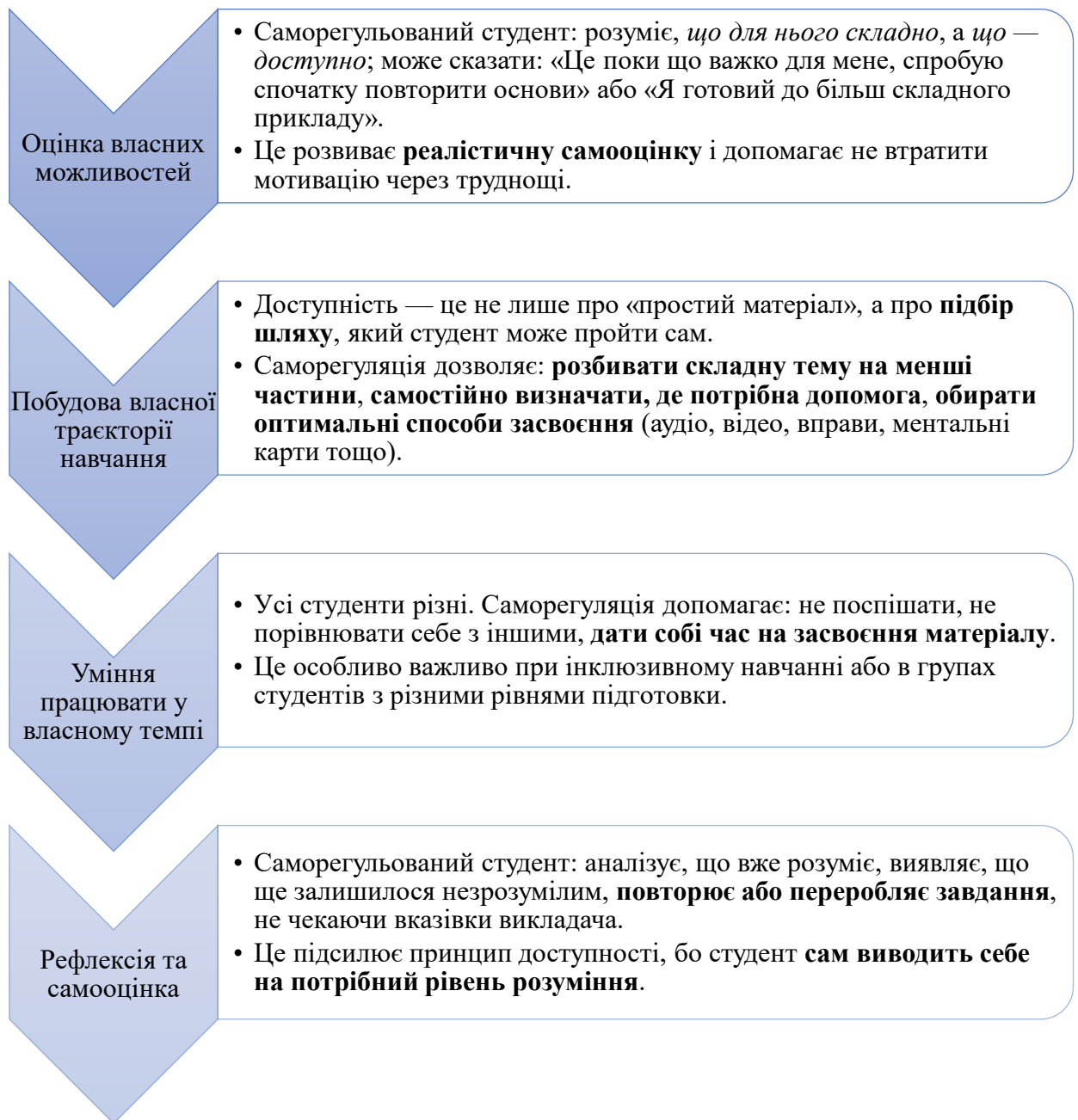


Рис. 1.12. Саморегуляція + Доступність

Отже, принцип доступності створює зовнішні умови для ефективного навчання, а саморегуляція активує внутрішній механізм адаптації до цих умов. Разом вони: забезпечують індивідуально комфортне навчання, формують

відповідального, мотивованого студента, сприяють успішному та сталому засвоєнню знань без перевантаження.

Принцип індивідуалізації та диференціації. Саморегуляція дає змогу адаптувати навчання до особистих потреб, обирати методи й форми, що найкраще підходять для конкретного студента. Це як вирощувати дерево: кожен росте в своєму ритмі, але якщо навчитись поливати й обрізати, то дерево виросте міцним. Саморегуляція у такому контексті розглядається як «самополив» знань.

Ми переконані, що поєднання «саморегуляція + індивідуалізація та диференціація» є одним із найважливіших для сучасного освітнього процесу. Воно відкриває шлях до особистісно-орієнтованого, ресурсно-орієнтованого, гнучкого та ефективного навчання, де кожен здобувач освіти відчуває свою значущість і силу.

Головна мета, котру покликаний реалізувати дидактичний принцип індивідуалізації та диференціації навчання – дати кожному студентові шанс на успіх у навчальній діяльності, зберігаючи інтерес до навчання і впевненість у власних силах.

Цей принцип передбачає:

- урахування індивідуальних особливостей студентів – темпу навчання, здібностей, інтересів, стилів мислення;
- пристосування навчального процесу до кожного студента: через різнорівневі завдання, методи подачі навчального матеріалу, розроблення різних засобів навчання, які студент зможе обрати самостійно (традиційні, цифрові засоби навчання), застосування освітнього консалтингу тощо.

Саморегуляція у межах цього принципу діє як внутрішній механізм, який дозволяє студентові усвідомлювати власні освітні потреби та керувати

ними, адаптуючи навчання під себе в умовах зовнішньої педагогічної гнучкості.

Віддзеркалення саморегуляції у змісті принципу індивідуалізації та диференціації навчання показано на рисунку 1.13.

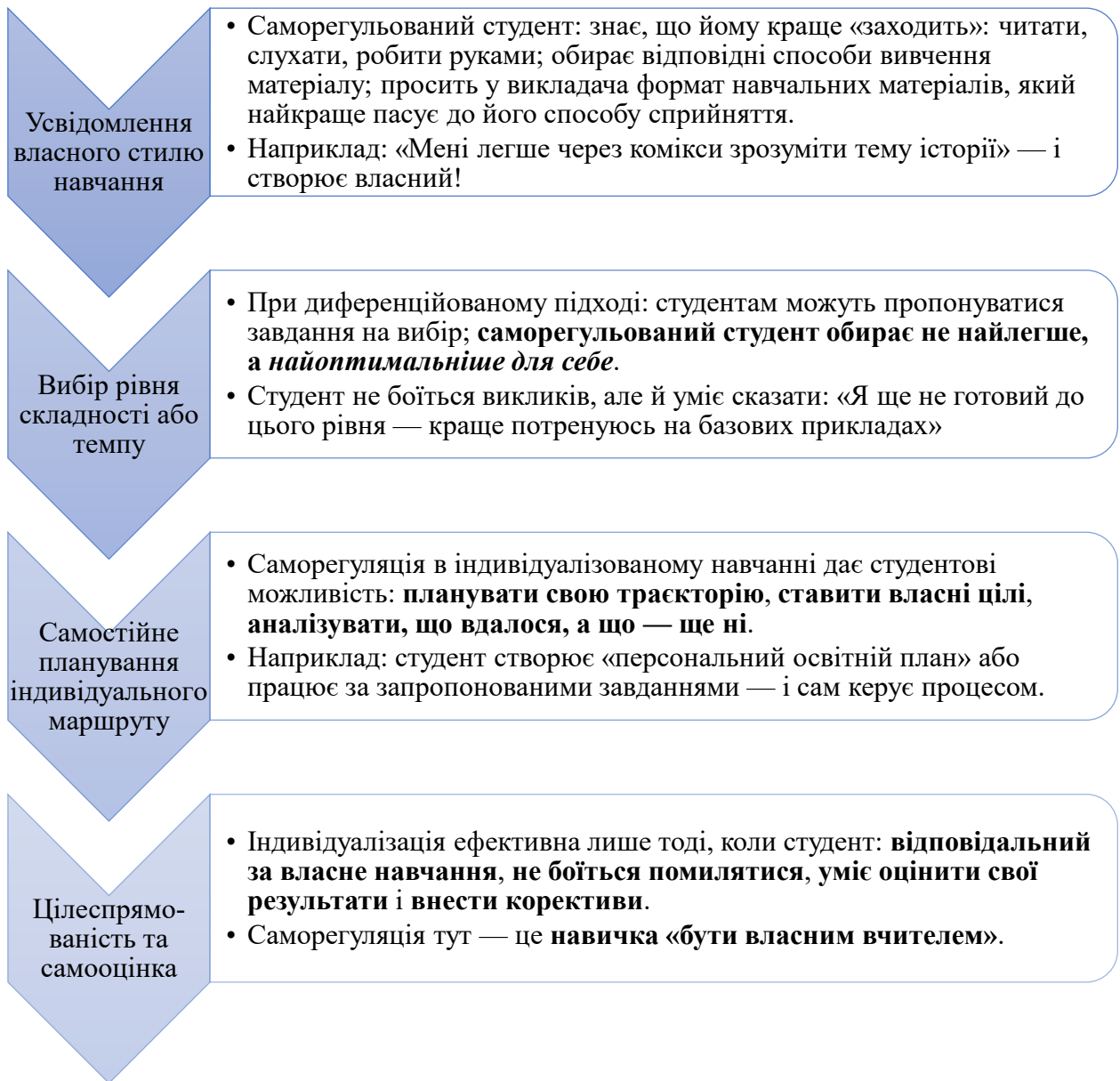


Рис. 1.13. Саморегуляція + Індивідуалізація та диференціація

Таким чином, індивідуалізація та диференціація створює простір для вибору. Саморегуляція – це здатність зробити цей вибір усвідомлено. Разом вони: формують гнучке, особистісно-орієнтоване середовище, розвивають

самостійність, критичне мислення та відповідальність за власний результат, дозволяють кожному студенту навчатися і рости у власному темпі.

Принцип емоційності навчання передбачає створення емоційно насиченого освітнього середовища, у якому: навчання викликає інтерес, захоплення, співпереживання; знання пов'язуються з особистим досвідом і почуттями студента; емоції підсилюють запам'ятовування і мотивацію.

Віддзеркалення саморегуляції у змісті принципу емоційності навчання показано на рисунку 1.14.

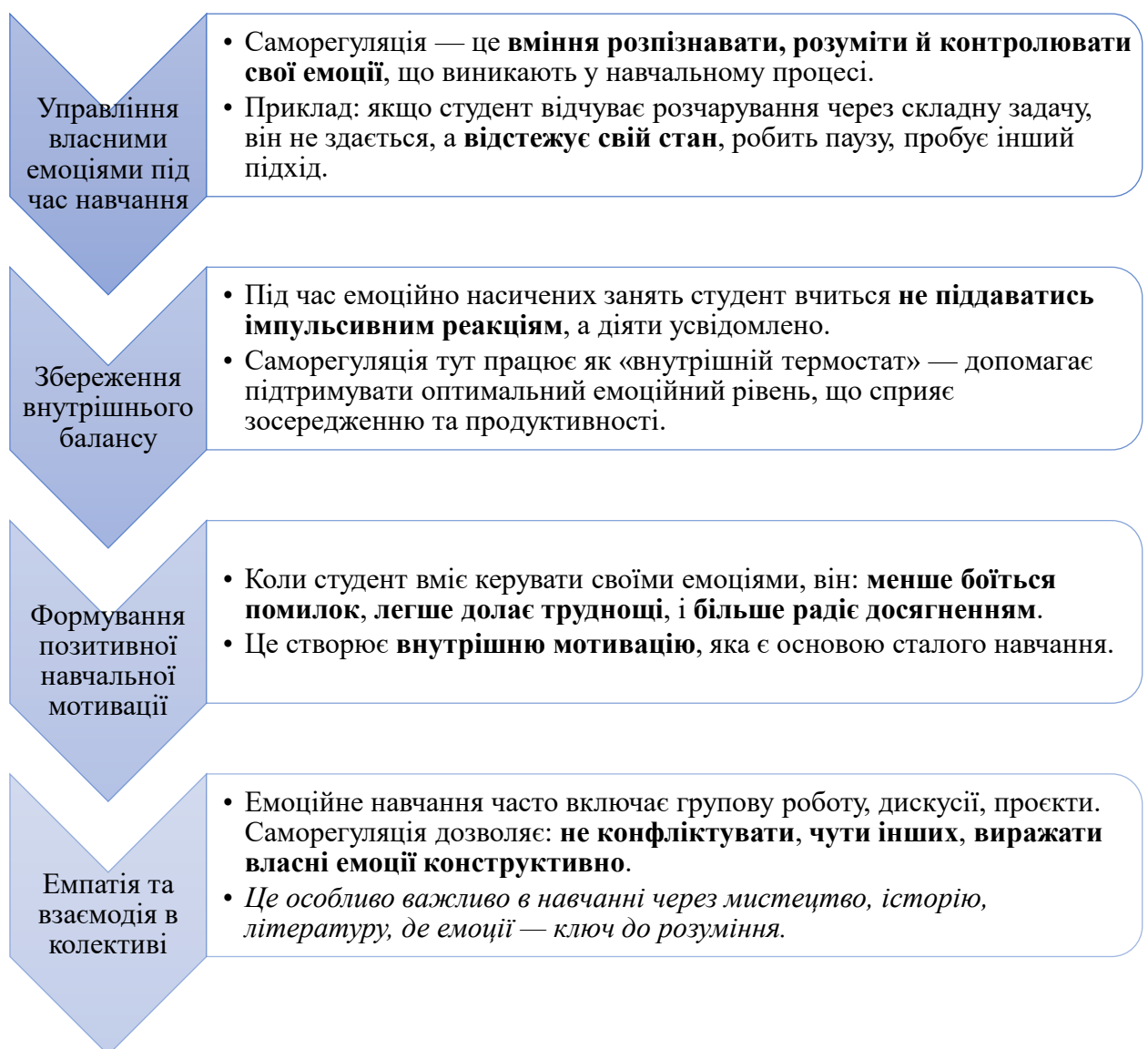


Рис. 1.14. Саморегуляція + Емоційність

Як бачимо, принцип емоційності дає емоційну енергію для навчання, а саморегуляція – це кермо і баланс, які допомагають використати цю енергію розумно під час навчальної діяльності.

Таким чином, визначаючи саморегуляцію навчальної діяльності визначаємо як процес свідомого самоуправління студентом пізнавальною активністю, який ґрунтується на інтеграції когнітивних, емоційно-вольових та мотиваційних складників, у підрозділі висвітлено віддзеркалення саморегуляції у змісті ключових дидактичних принципів (науковості, свідомості й активності, систематичності й послідовності, наочності, доступності, індивідуалізації та диференціації, емоційності навчання).

1.3. Компонентно-структурний аналіз саморегуляції навчальної діяльності

Саморегуляція має структуру, єдину для всіх видів діяльності, і складається з таких компонентів: мети діяльності, моделі значущих умов, програми дій, оцінки результатів та їхньої корекції (рис. 1.15).



Рис. 1.15. Структура саморегуляції для всіх видів діяльності

Відмітимо, що невід’ємною складовою саморегуляції є емоції, оскільки діяльність найчастіше передбачає певну міжособистісну взаємодію. Розглянемо кожну зі структурних складових.

Мета діяльності – це спрямованість активності на проміжний результат, що являє етап досягнення предмета потреби. Мета тісно пов’язана з таким важливим компонентом дії, як мотив. Мотив спонукає людину ставити і досягати різні цілі, виконувати відповідні дії. Мета, яку повідомляє і мотивує педагог, визначає стратегію дій студентів на занятті. Розгортання мотиву відбувається в їх діяльності у вигляді адекватних цілей, які реалізуються у кожному окремому завданні. Мета є образом, свідомим

передбаченням майбутнього результату дії, і чим він яскравіший, тим активніше робота студентів на його досягнення (Гриньова, 2006, 2010, 2018).

Кожна практична діяльність людини має свої мотиви. Механізм управління мотивацією створюється тоді, коли формується сама особистість з її змістом життя. Без цього мотиви матимуть нестійкий, ситуативний, характер і поведінка людини характеризуватиметься імпульсивністю, непередбаченістю і непослідовністю. Корисно засвоїти деякі принципи ставлення до життя, які сприятливо впливають на мотиваційну саморегуляцію. До них належать:

- уміння відрізнити головне від другорядного;
- збереження внутрішнього спокою в різних ситуаціях;
- емоційна зрілість і стійкість;
- знання засобів впливу на події;
- уміння підходити до проблеми з різних точок зору;
- готовність до будь-яких неочікуваних подій;
- сприйняття дійсності такою, якою вона є, а не такою, яку хотілося б бачити;
- намагання шукати нові, змістовніші мотиви життєдіяльності, розвиток спостережливості;
- уміння бачити перспективу життєвих подій;
- намагання зрозуміти інших;
- уміння вибирати позитивний досвід з подій, які сталися.

Модель значущих умов виконує в процесі саморегуляції функцію джерела інформації про умови діяльності, повідомлення людини про ситуацію, тобто про наявні показники вихідних структурних моментів дії, предмета, засобів, зовнішніх умов, «... забезпечує виділення тих властивостей та якостей, які суттєві для перетворення об'єктів навчальної діяльності». Цей необхідний компонент будь-якої дії в ряді робіт називається «орієнтовною

основою», «власне орієнтуванням». Дії можуть бути успішними тільки у тому випадку, коли в суб'єктивній моделі необхідні умови знайдуть правильне і достатньо конкретне відображення, тобто людина повністю врахує систему умов, які об'єктивно необхідні для досягнення поставленої мети. Якщо врахована тільки частина умов, то дія не може бути успішною.

Вивчення умов завдання є основою для прийняття рішення про спосіб дії і складання програми виконавських дій. Визначення моделі значущих умов є складовою частиною опрацювання завдання, яке може зайняти більше часу, ніж виконання програми дій. Наприклад, шахіст, який на переміщення фігури витрачає секунди, довгий час вивчає розташування фігур на шаховій дошці.

Модель значущих умов є динамічним утворенням, яке може змінюватися в ході діяльності, поповнюватися новою інформацією, уточнюватися, до якої учень може повертатися після корекції одержаного результату.

Якщо розв'язанню завдання передують всебічний аналіз її умови, активні пошуки способів розв'язання, має місце варіювання дій залежно від умов, то такий підхід до розв'язання називається продуктивним. Йому відповідає високий критерій гнучкості мислення. При репродуктивному підході превалює тенденція до стереотипного повторення одного і того ж відомого способу розв'язання завдань в різних ситуаціях. Незважаючи на різноманітність типів завдань, учень переносить знайдений спосіб розв'язання на нове завдання, бо не вміє проаналізувати умову і знайти відмінність, яка вимагає іншої програми дій. Невміння оцінити умови, ситуацію в їх динаміці призводить до інертності мислення, породжує догматизм, який може зберігатися і в зрілому віці (Гриньова, 2006, 2013).

Програма дій. Цьому компоненту вчителі приділяють найбільшу увагу, що є доцільним. Для успішної реалізації програми дій при виконанні завдань

застосовуються алгоритмічні накази, розв'язання прямих і обернених задач, прикладів, вправ, дидактичні ігри на складання програми дій.

Поданий учням алгоритм містить правила і порядок дій, в результаті виконання яких учень одержує продукт навчальної діяльності, її кінцевий результат. Різновидом алгоритму можуть бути інструкції, накази, пам'ятки.

Алгоритмізація у навчанні озброює учнів засобами керування своїм мисленням і практичними діями.

Оцінка і корекція результатів. Дія оцінки завершує процес регулювання, перетворення його в замкнену систему, чим якісно змінює можливості довільної діяльності учня. Ш. Амонашвілі стверджував: «оцінити – означає виділити результат діяльності, відновити хід звершеної діяльності, уявити хід майбутньої діяльності та її результат і співвіднести їх із певними стандартами: із досвідом, знаннями, правилами, законами, схемами, зразками, прикладами, ідеалами». Оцінка результатів навчальних дій дає учням можливість коректувати програму дій, тобто здійснювати «перепереверки» тієї частини навчального завдання, у правильності якої він сумнівається. За допомогою оцінки здійснюється зворотній зв'язок, який несе інформацію не лише про правильність чи хибність кінцевого результату, але й дає можливість перевірити особливості варіантів рішень, за допомогою яких отримано результат. Учені виділяють два аспекти оцінки: ретроспективний (як оцінка процесу і результату діяльності) і прогнозуючий (узагальнення інформації про ступінь розуміння суб'єктом поставленого перед ним завдання). Правильно сформована оцінка є однією з психологічних передумов зацікавленості учня до процесу навчання.

Контроль – вміння помітити допущені помилки, а корекція – їх виправлення. Контроль здійснюється поетапно, починаючи з перших етапів виконання завдання, найбільш цінний, тому що забезпечує високу якість навчальних дій. Оптимальним засобом здійснення зворотнього зв'язку між

учителем і учнем є поетапний контроль, який виступає в якості керівника, що коректує виконання навчальної дії.

Зворотний зв'язок повинен забезпечувати:

1. Своєчасну сигналізацію вчителя про допущені учнем помилки.
2. Своєчасну інформацію учня про допущені ним помилки.
3. Визначену систему засобів, яка б сприяла виправленню учнем цих помилок (учень одержує підказку, або йому швидко повідомляється правильна відповідь, або учень самостійно знаходить і виправляє помилку).

Як показує досвід, виправдовують себе різноманітні форми взаємоконтролю, коли виконання завдання перевіряє один учень в іншого. Систематичне використання в процесі навчання таких прийомів не тільки підвищує відповідальність за результати своєї праці, але й поглиблюють виховний характер навчання в цілому.

Способи взаємоконтролю полягають у тому, щоб:

- а) зіставити свій спосіб роботи зі способом іншого учня, а потім кожний із них зі зразком результату;
- б) на цій основі виявити оптимальний шлях праці;
- в) велику роль відіграє вміння уявляти можливий результат кінцевої діяльності і на цій основі побудувати правильний шлях розвитку.

Отже, підсумовуючи, подана вище характеристика основних структурних компонентів саморегуляції навчальної діяльності дозволяє встановити логічну послідовність їх прояву: студент усвідомлює і приймає мету навчальної діяльності та вимоги; обмірковує послідовність дій, оцінює умови досягнення мети, створює суб'єктивну модель навчальної діяльності; на основі моделі складає програму дій, обирає засоби і способи її здійснення, здійснює самоконтроль на основі поетапної рефлексії виконаних дій; зіставляє самооцінку й оцінку вчителя, робить висновки про необхідність корекції; виконує роботу над помилками і визначає нові цілі. Результатом цих дій є

суб'єктивна модель навчальної діяльності, на основі якої складається програма дій, засобів і способів її здійснення. У процесі навчальної діяльності кожний із рефлексивних ланцюгів виконує роль цілепокладання та цілереалізації. Саме усвідомлення своїх цілей дає змогу майбутньому фахівцеві залишатися суб'єктом навчальної діяльності, тобто самому приймати рішення щодо необхідності внесення змін у здійснювані дії, черговості розв'язування завдань (Стрижак, 2021).

У своїх дослідженнях Х. Лійметс вважає спілкування в колективі і спільну діяльність обов'язковою передумовою формування саморегуляції. Взаємний контроль сприяє розвитку адекватного «я»-образу і самооцінки (Гриньова, 2008).

Як уже згадувалося, важливою складовою саморегуляції, в тому числі професійної, є емоції. Педагогічну діяльність, яка супроводжується численними взаємовідносинами зі студентською молоддю та педагогічним колективом, без сумніву, можна віднести до емоціогенної. Методами регуляції цієї діяльності займалися багато вчених (Н. Алексеєнко, В. Зарицька, З. Сивогракова, Х. Лійметс, Л. Коломієць, Г. Шульга та ін.).

Емоції – це реакції індивіду на ті ситуації, до яких індивід не може одночасно адаптуватися. Зокрема, емоції виникають тоді, коли виконання дій пов'язане з перешкодою. У філогенезі емоції засвідчують своє біологічне призначення: сигналізують про задоволення або ж незадоволення біологічних потреб організму, закріплюють поведінку з позитивним ефектом. Філогенез емоцій свідчить, що від самого початку вони мають предметний характер: сигналізують про біологічний зміст певних предметів, оцінюють ступінь їх відповідності потребам організму. При цьому вони функціонують у процесі діяльності живої істоти і регулюють її перебіг.

Механізм породження і функціонування емоційних явищ у житті індивіда висвітлює онтогенез. У людини з найрізноманітнішими потребами,

які, до того ж стосуються не тільки організму, а й індивіда та особистості, коло предметів, що викликають емоції, не має обмежень. Якщо емоції немовляти мають нескладну будову, то в міру психічного розвитку вони дедалі ускладнюються, відображаючи становлення стосунків дитини з довкіллям. Подальший онтогенез емоцій підпорядкований логіці формування стійких зв'язків дитини з культурою і йде лінією формування почуттів.

Перші емоційні реакції немовляти є органічними, генетично зумовленими. Сигналізують про стан задоволення її біологічних (органічних) потреб. Проте комплекс поживлення, який виявляє дво-, тримісячна дитина, має іншу природу. Це вже соціальна емоція - відповідь дитини на ставлення до неї близької людини. Формується вона на підставі позитивного досвіду спілкування з дорослими і сигналізує про задоволення суто соціальної (але вродженої) потреби в спілкуванні. Якщо ж такий досвід недостатній, то поява цього комплексу затрудняється, що є ознакою ненормативного психічного розвитку.

Дошкільник радіє вже не лише тоді, коли задовольняються його власні бажання, а й тоді, коли він може надавати посильну допомогу дорослому чи одноліткові, вчинити «за справедливістю» і поділитися з товаришами своїми іграшками, тобто дії дитини отримують соціальний смисл, зумовлений відношенням її дій до мотивів спільної діяльності. При цьому формується механізм емоційної корекції поведінки – процес узгодження спрямованості і динаміки поведінки. Цей механізм поступово ускладнюється. З переходом від раннього до дошкільного віку, коли дитина вже прагне зробити щось корисне для довколишніх, він набуває форми емоційного передбачення можливих наслідків дії.

Емоційне передбачення пов'язане з діями дитини. Спочатку ці дії обумовлюють сприймання і спрямовані, наприклад, на попереднє з'ясування властивостей незнайомого предмета: дитина наче б то досліджує його,

зіставляючи зі своїми потребами та можливостями. Так формується емоційний образ наявного предмету, функція якого полягає саме в емоційному передбаченні смислу виконуваних дій.

Моральні почуття формуються на початку молодшого шкільного віку на ґрунті освоєння дитиною відповідних соціальних норм. Розквіт моральних, а також інтелектуальних та естетичних почуттів настає у ранньому юнацькому віці. Вони формуються в зв'язку з готовністю юнака до самовизначення і несуть у собі спрямованість у майбутнє. Це широка гама емоцій, що виконують функції оцінки соціального і особистісного смислу найрізноманітніших аспектів життя юнака. При цьому почуття характеризують його індивідуальність – психологічну неповторність, те, що хвилює юнака, викликає емоційний відгук, є «ключем» до характеристики його свідомості та несвідомого. Емоційну сферу юнака можна вважати загалом сформованою.

Отже, онтогенез емоційних явищ – це поступовий перехід від біологічних до соціальних та власне психологічних емоцій, тобто, від оцінки біологічного до оцінки соціального та особистісного змісту різноманітних аспектів життя індивіда. При цьому власне психологічні емоції можуть мати позитивний або негативний соціальний зміст і цим виразно характеризувати суб'єкта.

Емоції включаються в біологічну систему пристосування організму людини до умов соціального середовища. Виявляються емоції у нашому ставленні до тих чи інших процесів чи явищ, які ми сприймаємо. При цьому емоції можуть бути позитивними – приємними, або негативними – неприємними. Розрізняють емоції вищі – такі, як естетичні, етичні, творчі, або нижчі, пов'язані з фізіологічними потребами організму у воді, їжі, продовженні роду тощо.

Позитивні і негативні емоції супроводжують нас у всіх сферах життя. У побуті, під час навчання, на виробництві наша діяльність супроводжується емоціями, які відображають ставлення до цієї діяльності. Сила прояву емоцій, їх спрямованість і вплив на поведінку людини індивідуальні. Одні й ті ж явища викликають у людей різні емоції. Те, що одному приносить радість, може бути неприємне іншому. Але загальним є те, що негативні емоції пригнічують психіку, приглушають творчу активність, знижують працездатність. Як відомо, емоції формуються підкорковими відділами мозку з участю вегетативної нервової системи, тому свідомість не завжди може подолати пригнічуючу дію негативних емоцій, бо вони пов'язані з фізіологічними процесами в організмі, які не контролюються корою мозку.

У результаті тривалого впливу негативних емоцій можливе захворювання нервової системи – невроз і різні тілесні захворювання.

У процесі професійної діяльності людина випробовує вплив різних факторів, що часто призводить до напруги функціонуючих систем. Емоційні перевантаження можуть призвести до явища, зворотного гальмуванню психоемоційної (нервової) перенапруги. За визначенням психологів, психоемоційна перенапруга – це стан організму, що знаходиться між нормальними і патологічними реакціями. Цей стан можна ще визначити як преадаптацію, тобто функціонування системи на межі норми її адаптації, коли мобілізуються всі резервні системи:

- зростаюча інтелектуалізація професійної діяльності при поступовій ліквідації фізичної праці;
- заміна багатьох видів некваліфікованої праці кваліфікованою, пов'язаною з обслуговуванням складних автоматизованих механізованих установок;

- збільшення ролі мисленнєвої діяльності яка потребує підвищеної уваги, активного спостереження і контролю, переробки інформації і прийняття рішення в умовах гострого дефіциту часу;
- ріст інформаційного перевантаження вчених, конструкторів, інженерів, архітекторів, робітників мистецтва, літератури і керівного апарату;
- зростаючі вимоги пов'язані з інтенсифікацією професійної підготовки.

У результаті цього механізми адаптації організму людини, що склалися раніше, в нових умовах відстають від вимог життя. А це, у свою чергу, викликає значний ступінь фізичної і психічної перенапруги організму людини, до стану стресу (Гриньова, Кононова, 2021).

Стрес перетворюється в дистрес під впливом деяких емоційних факторів, наприклад, невдач, незадоволення життям, невизнання успіхів. На думку Г. Сельє, найшкідливішим є стрес,

котрий виник в результаті невдач і зруйнованих надій. Дистрес, викликаний невиправданими зусиллями, не реалізованою мрією, залишає в організмі незворотній рубець, що тягне за собою хворобу.

Дистрес призводить до підвищення кров'яного тиску, виникнення серцевих нападів, виразки шлунка і дванадцятипалої кишки, різних типів психічних розладів. Коли ми чуємо від лікарів що потрібно уникати стресу, очевидно, потрібно розуміти це як пересторогу стосовно шкідливих проявів дистресу для здоров'я.

Існує шість засобів виходу із дистресу:

1. Зробіть кілька глибоких вдихів і намагайтесь не звертати уваги на те, що серце б'ється частіше, ніж звично.
2. Намагайтесь дати м'язам розслабитися.
3. Яким би важким це не було, намагайтесь увесь час дивитися на людину, з якою маєте справу.

4. Не намагайтесь посміхатися співрозмовнику, якщо не впевнені, що посмішка ваша природна.
5. Якщо не можете розслабитися, намагайтесь зрештою зберегти спокій.
6. Коли високий рівень адреналіну викликає неспокій, якщо ситуація дозволяє, займіться будь-якою фізичною справою.

Уміння керувати своїми емоціями знижувати рівень емоційної напруги, долати хвилювання необхідні в багатьох ситуаціях. Таке вміння запобігає розвитку надмірної нервової напруги, допомагає зберегти здоров'я.

Запобігання дистресів:

- Уникайте відомих вам стресових ситуацій. Наприклад куріння є стресом, який здатний убити вас.
- Намагайтесь робити тільки те, що вам по силам. Перевантаження може призвести до перевтоми і виснаження.
- Займіться фізичним оздоровленням, яке включає достатнє харчування і регулярні заняття фізичними вправами.
- Випивайте не менше восьми стаканів води у день, більше бувайте на свіжому повітрі.
- Збалансуйте всі види діяльності, навчитися розслаблюватися і правильно відпочивати. Гарне здоров'я - кращий засіб від дистреса.
- Навчіться раціонально використовувати час. Поряд з діяльністю, направленою на підвищення якості життя, слід знаходити час для емоціонального зростання, самовдосконалення, перегляду літератури, слухання музики, прогулянок.

Емоції є основою мотивації діяльності людини та її поведінки. Педагогічна майстерність вчителя і основа особистісно орієнтованого підходу

полягає в тому, щоб для кожного учня навчальна діяльність викликали позитивні емоції і ставала об'єктом його життєвих інтересів.

Саморегуляція є умінням особистості керувати станом свого здоров'я, емоціями, психічним станом свого організму, діями, вчинками, поведінкою. Біологічна природа людини виражається в потребах і можливостях. Потреба – це почуття «хочу», а можливості – «можу». Виховання полягає в формуванні умінь дознати свої потреби і бажання навіть на фоні розширення можливостей і при цьому відчувати себе задоволеним.

Рушійною силою саморегуляції є воля. Воля – це не тільки уміння чогось забажати і домогтися, а і уміння змусити себе відмовитись від чогось, коли це потрібно. Особливу роль слід приділяти формуванню у молоді погодженості вольових якостей «треба» і «хочу». Як відмічає І. Бех, лише сильна цілодобова воля робить людину вільною і водночас відповідальною. Розвинена воля є пізнавально-емоційною цілісністю і цим забезпечує, спонукально-дійову функцію думки суб'єкта. Тому в психологічному розумінні воля являє собою усвідомлене хотіння, що переходить у дію.

Повертаючись до компонентно-структурного аналізу саморегуляції навчальної діяльності, пропонуємо алгоритм управління процесом РОН студентів згідно з її компонентами (рис. 1.16).

1) Мета діяльності. Визначте мету навчальної діяльності студента (найкраще, якщо студент уміє сам визначати мету, а завдання викладача – навчити його робити це самостійно). Окресліть проблему. Чітко уявіть головну мету навчальної діяльності (результат). Розберіться, чи потрібна студентові допомога (консультація, порада, пошук інформації тощо).

2) Модель значущих умов. Навчайте своїх студентів у процесі навчальної діяльності діяти за такими кроками:

- Сформулюйте завдання, проаналізуйте наявні ресурси, які можна задіяти для його виконання (людські, фінансові, матеріально-технічні, навчально-методичні та інформаційні ресурси).

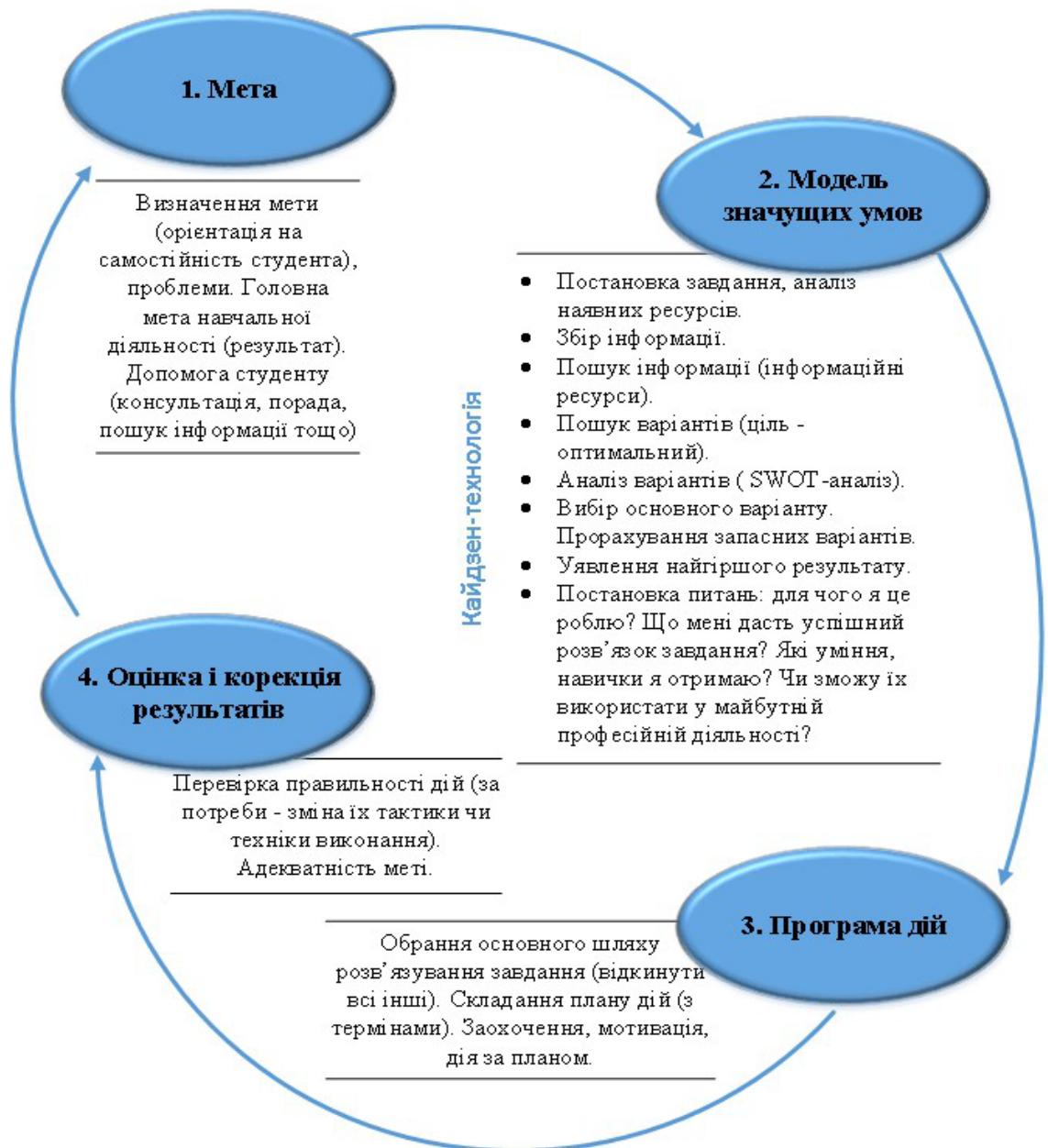


Рис. 1.16. Алгоритм управління процесом РОН студентів згідно з компонентами саморегуляції навчальної діяльності

- Зберіть потрібну інформацію, якої не вистачає для розв’язування завдання.
- Шукайте інформацію, використовуючи для цього якомога більше інформаційних ресурсів.
- Обміркуйте якомога більше варіантів розв’язування завдання, спробуйте знайти оптимальний.
- Проаналізуйте всі ці варіанти (плюси, мінуси). Доцільним є використання SWOT-аналізу.
- Виберіть основний варіант. Прорахуйте запасні варіанти.
- Уявіть найгірший результат, який реально може бути за умови невдачі в усіх варіантах.
- Задайте собі питання: для чого я це роблю? Що мені дасть успішний розв’язок завдання? Які уміння, навички я отримаю? Чи зможу їх використати у майбутній професійній діяльності?

3) *Програма дій.* Вибравши основний шлях розв’язування завдання, забудьте про всі інші. Складіть план дій (з термінами). Заохочуйте, мотивуйте, налаштовуйте себе. Починайте рішуче діяти за планом.

4) *Оцінка і корекція результатів.* Перевіряйте правильність дій (щоб, за потреби, змінити їх тактику чи техніку).

Як бачимо з рисунку 1.9, цей алгоритм є циклічними, оскільки результати оцінки розв’язування завдання може привести до постановки нової мети навчальної діяльності. Наголосимо, що модель значущих умов доцільно будувати на основі кайдзен-технології як педагогічної технології РОН (детальніше про цю технологію йтиметься у другому розділі монографії) – системного методу створення, застосування і визначення всього процесу навчання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, що ставить своїм завданням досягнення складних цілей, оптимізацію форм навчання, розвиває творчість як студентів, так і викладачів

та приводить до запланованих результатів. Фактично, кайдзен-технологія є оптимальним способом досягнення цілей у заданих умовах. Її суть полягає у безперервному вдосконаленні форм, методів і засобів навчання, а також у простоті кроків, які приводять до результатів від виконання кожного з поставлених завдань перед студентом.

Основа кайдзен-технології – напрямні питання або кайдзен-питання, які потрібно періодично ставити собі. При цьому самі питання ранжуються за їх величиною: від маленьких, на які студент може витратити не більше 30 секунд, на кшталт: Яке домашнє завдання мені слід вивчити на завтра?, до великих, в яких відображається сенс нашого життя: Що я хотів би робити, щоб відчувати задоволення від навчання (майбутньої роботи)?. Великі питання потрібні для того, щоб окреслювати напрям руху, а маленькі – безпосередньо для роботи над метою. Щоб зрозуміти, як діє кайдзен, особливо важливо оволодіти мистецтвом задавати невеликі, але точні питання (Кононец, 2015).

Зазначимо, що кайдзен-технологія буде ефективною у застосуванні не лише для навчання студентів, але й для викладачів вищої школи у процесі підготовки до занять. Кожен викладач, який задає собі велику кількість кайдзен-питань, зможе вдосконалити свої авторські методичні системи, запропонує кращі форми і засоби для навчання, стимулюватиме себе до пошуку нового, відтак зможе розвивати власну креативність, підвищити педагогічну майстерність, перейти на вищий ступінь саморегуляції власної діяльності.

Формування навичок саморегуляції навчальної діяльності студента допоможе втілити в освітній процес головну ідею ресурсно-орієнтованої освіти – навчити студента вчитися завжди, розвинути потребу в отриманні знань, сформувані вміння здобувати знання самостійно, створивши комфортні умови для навчання кожного студента.

1.4. Принципи саморегуляції навчальної діяльності студента

Саморегуляція навчальної діяльності є складним психолого-педагогічним процесом, що забезпечує ефективне засвоєння знань, формування навичок та розвиток автономності здобувача освіти. В її основі лежить система принципів, які визначають механізми управління власною навчальною активністю, сприяючи досягненню поставлених цілей (рис. 1.17).



Рис. 1.17. Принципи саморегуляції навчальної діяльності

Принцип усвідомленості та цілепокладання. Однією з ключових характеристик саморегуляції є здатність суб'єкта навчальної діяльності усвідомлювати її мету, завдання та очікувані результати. Це передбачає постановку конкретних, реалістичних та вимірюваних цілей, що сприяє підвищенню мотивації та концентрації уваги на досягненні результатів.

Принцип структурованості та планування. Розподіл навчальної діяльності на етапи, чітке планування часу та ресурсів сприяє її впорядкованості та системності. Застосування стратегій тайм-менеджменту та методів самоконтролю допомагає уникати хаотичності в навчальному процесі та ефективно управляти когнітивними ресурсами.

Принцип етапності передбачає:

- ритмічність у виконанні кожної дії;
- виконання студентами навчальних дій у послідовності, яка визначається змістом ланок саморегуляції: визначення мети діяльності, моделі значущих умов (орієнтовні процедури), складання програми дій та її реалізації (вирішальні процедури), оцінка результатів, їх аналіз і зіставлення з метою (самоконтроль), що визначає циклічність навчальної дії; у разі потреби – корекція результату (виправлення помилок).

Здійснення кожного компонента саморегуляції є дія, а виконання сукупності компонентів є навчальною діяльністю. Якщо здійснюється сукупність компонентів при багаторазовому повторенні (виконання вправ, розв'язання задач, робота з підручником), то закріплюється навичка організації навчальної діяльності – саморегуляція, тобто виконання елементарних навчальних дій на рівні автоматизму, без чого неможливе оволодіння знаннями і вміннями, здійснення розвиваючого навчання, навчання вмінню вчитися на всіх етапах розвитку особистості.

Принцип усвідомленої перспективи передбачає:

- глибоке розуміння і усвідомлення студентом близьких, середніх і віддалених перспектив діяльності;
- при його реалізації кожен студент повинен усвідомлювати:
 - програму своєї діяльності в обсязі даної дисципліни, комплексну дидактичну мету, яку він повинен зрозуміти і усвідомити як особистісно значущий і очікуваний результат;
 - цілі навчання як результати при виконанні кожного завдання.

Саме мета (триєдина: навчальна, виховна, розвиваюча) є усвідомленою ланкою саморегуляції.

Принцип паритетності при формуванні саморегуляції – це суб'єктивна взаємодія педагога й студента. Цей принцип вимагає виконання таких педагогічних правил:

- установлення між педагогом і студентом суб'єкт-суб'єктивних стосунків;
- застосування активних, інноваційних методів і форм навчання.

Найбільш ефективно навчальний процес відбувається тоді, коли студент максимально активний, а педагог виконує консультативно-координаційну функцію (керує, спрямовує, організовує і перевіряє навчальну діяльність студентів).

Принцип розвиваючого навчання забезпечує досягнення ефекту розвитку в пізнавальній діяльності, координує процес здійснення предметних дій; орієнтує у процесі навчання на перехід від простого до більш складного; постійний рух (діяльність) і зміна властивостей об'єкта, яка набуває регулярного характеру і закріплюється у часі.

Структура саморегуляції зберігається сталою, але зміст кожного компонента зазнає свого розвитку на кожному новому рівні (розвиток по спіралі): ускладнюються цілі, більш складною стає оцінка, корекція, більш

досконалою конструкція дій, діяльність, мислення, більш глибокою рефлексія, що відображає динамічність процесу формування саморегуляції.

Зміни і розвиток реалізуються передусім у діяльності студентів, а потім – у діяльності педагогів. Це дає можливість розкрити перспективу розвитку студента, постійного ускладнення його діяльності, зняття протиріччя між ускладненим завданням і попередніми способами його вирішення, підтягування операційної основи діяльності до нового, вищого рівня

Принцип наступності забезпечує зв'язок між окремими сторонами, частинами, етапами і ступенями навчання і всередині їх, розширення і поглиблення уже набутих знань, перетворення окремих уявлень і понять у чітку систему знань, умінь, навичок;

– дидактична сутність наступності: це база для теоретичної побудови процесу засвоєння нових понять і способів дій в певній логічній послідовності.

Наступність у формуванні саморегуляції полягає у тому, що через усе навчання проходять такі наскрізні лінії:

- 1) побудови цілісної картини світу, бо кожна людина є частиною Всесвіту;
- 2) чіткої організації виконання кожного навчального завдання, що перетворюється на навички (здійснюється операційний механізм саморегуляції);
- 3) чітка організація виконання кожного навчального завдання, згідно з компонентами саморегуляції, та пошук свого місця в навколишньому світі, самовизначення, адаптація.

Функції принципу наступності:

– методологічні: забезпечення цілісності навчально-виховного процесу та його результатів;

– регулятивні: відображення напрямку здійснення змісту освіти, характеру взаємозв'язку (різні варіанти) між компонентами педагогічної системи, регулювання взаємодії студентів, сім'ї, закладу освіти та суспільства.

Принцип методу діяльності. Студенти оперують поняттями, одержаними в результаті сприйняття інформації від педагога, тобто розглядають їх в нових умовах, здійснюють узагальнення, аналіз, синтез, класифікацію та ін. – саме в такій діяльності здобувач освіти збагачується досвідом навчальної діяльності.

Рівні активності:

- репродуктивно-наслідувальна, за допомогою якої досвід діяльності накопичується через досвід інших (робота за зразком);
- пошукова виконавча, коли після усвідомлення мети завдання слід самостійно знайти засоби виконання;
- творча активність, коли завдання формулює сам студент і самостійно обирає нові, нестандартні засоби розв'язання.

Перехід на рівень творчої активності свідчить про значний стрибок у загальному розвитку особистості, про значну силу внутрішніх процесів саморегуляції та самоорганізації, оскільки праця на попередніх рівнях збагатила її досвідом.

Діяльність педагога базується на реалізації педагогічної функції – формування (направленої зміни) саморегуляції студентів залежно від цілей навчання і виховання (організаційно-керівна діяльність).

Принцип гнучкості передбачає формування вміння регулювати власну діяльність залежно від навчальної ситуації; в основі – усвідомлення своїх можливостей, тобто самооцінка; забезпечує можливість пристосування змісту освіти і шляхів його засвоєння до індивідуальних потреб навчання, тобто відкриває можливості індивідуалізації змісту і процесу оволодіння знаннями, дає можливість переносити акцент навчальної діяльності на відпрацювання

кожного компонента саморегуляції, дозволяє реалізувати ідеї гуманізації в освіті.

Принцип модульного навчання. Модуль – це навчальний пакет, який охоплює концептуальну одиницю навчального матеріалу (D. Russell) і має такі складові: ціль вивчення змісту модуля; матеріал модуля; питання для самоконтролю.

Для викладання матеріалу модуля лист розділяється на дві частини. У правій частині – інформація, в лівій – керівництво по вивченню (алгоритм). Кожний елемент навчання закінчується питанням для самоконтролю, відповіді на які містяться на лівій стороні, тобто модуль містить усі компоненти саморегуляції.

Повний функціональний цикл навчального модуля має двофазний характер. Основне призначення першої фази полягає у первинному сприйнятті й осмисленні конкретного змістового модуля; другої – у відпрацюванні умінь і навичок способів узагальнюючої і рефлексуючої діяльності. Така організація навчальної діяльності студентів сприяє вирішенню проблеми співвідношення навчання, розвитку і саморегуляції, становленню та психосоціальному росту особистості, її самоактивності. Проте докорінна зміна структури навчального процесу, навчально-методичного забезпечення, матеріальної бази, управлінських кадрів заважає її широкому впровадженню.

Завдання для самоконтролю до модуля мають три рівні складності: репродуктивний, продуктивний і творчий. Основними психодидактичними засобами реалізації навчального модуля є педагогічно адаптована система понять у вигляді сукупності системи знань, системи норм, системи цінностей.

Принцип модульно-рейтингового навчання. Модульно-рейтингове навчання – це технологія організації освітнього процесу, що базується на індивідуалізації та диференціації навчання, що забезпечує стимулюючу й розвиваючу функції одержання знань, їх самостійність і мобільність у процесі

особистого орієнтованого навчання, що дає змогу підготувати студента до життя та майбутньої професійної діяльності.

Провідна форма активізації пізнавальної діяльності студентів – елементи лекції, але в ході них педагог орієнтує на творче оволодіння матеріалом, дає настанови для наступної самостійної роботи. До кожного модуля пропонується література. Складовою модульно-рейтингового навчання є модульно-рейтинговий контроль. За сумою одержаних балів формується рейтинг для студента. Творчі завдання студенти можуть виконувати з метою підвищення власного рейтингу.

Принцип активності та самостійності. Ефективна саморегуляція передбачає активну позицію здобувача освіти, який не лише сприймає та засвоює інформацію, а й самостійно організовує власний навчальний процес. Це включає вибір стратегій навчання, прийняття рішень щодо оптимізації діяльності та відповідальність за її результати.

Принцип рефлексивності. Рефлексія відіграє важливу роль у процесі саморегуляції, оскільки дозволяє аналізувати власні навчальні досягнення, виявляти труднощі та коригувати стратегії діяльності. Здатність до самоконтролю та самокорекції сприяє підвищенню ефективності навчального процесу та розвитку критичного мислення.

Принцип адаптивності. Навчальний процес є динамічним, тому саморегуляція передбачає здатність до гнучкого реагування на зміну зовнішніх умов та коригування власної діяльності відповідно до нових обставин. Це включає адаптацію навчальних стратегій, темпу роботи та використання різних джерел інформації для досягнення поставлених цілей.

Принцип мотиваційної самопідтримки. Успішна саморегуляція неможлива без підтримки внутрішньої мотивації, що зумовлює наполегливість у досягненні цілей та подоланні труднощів. Розвиток

внутрішньої мотивації сприяє формуванню позитивного ставлення до навчання, підвищенню рівня самодисципліни та відповідальності.

Зазначені принципи є фундаментальними для ефективної організації саморегуляції навчальної діяльності здобувачів вищої освіти. Вони забезпечують її цілісність, системність та результативність, сприяючи розвитку навчальної автономності, когнітивної гнучкості та відповідального ставлення до процесу здобуття знань. Дотримання цих принципів є необхідною умовою успішного навчання в умовах сучасної ресурсно-орієнтованої освіти.

Висновки до першого розділу

У результаті теоретико-аналітичного розгляду проблеми саморегуляції у контексті навчальної діяльності здобувачів вищої освіти сформульовано такі ключові положення:

Саморегуляція розглядається як багатокomпонентне психологічне утворення, що забезпечує свідоме планування, організацію, контроль і корекцію особистістю власної діяльності в процесі досягнення поставлених цілей. У сучасному психолого-педагогічному дискурсі вона трактується як базова компетентність, що зумовлює автономність і ефективність освітнього процесу.

З позиції дидактики, саморегуляцію навчальної діяльності визначено як процес свідомого самоуправління студентом пізнавальною активністю, який ґрунтується на інтеграції когнітивних, емоційно-вольових та мотиваційних складників. Саме ця здатність виступає основною умовою досягнення навчального успіху в умовах академічної свободи та персоніфікованого освітнього простору. Тобто, саморегуляція навчальної діяльності – це здатність особистості самостійно керувати власною навчальною діяльністю, включаючи планування, контроль, оцінювання й корекцію своїх дій. У системі ресурсно-орієнтованої освіти вона є ключовою компетентністю, що забезпечує успішне, усвідомлене та мотивоване навчання.

Висвітлено віддзеркалення саморегуляції у змісті ключових дидактичних принципів: науковості, свідомості й активності, систематичності й послідовності, наочності, доступності, індивідуалізації та диференціації, емоційності навчання.

Здійснено компонентно-структурний аналіз саморегуляції, який дозволив виокремити її основні складники: 1) Мета діяльності; 2) Модель значущих умов; 3) Програма дій; 4) Оцінка і корекція результатів. Доведено,

що формування навичок саморегуляції навчальної діяльності студента допоможе втілити в освітній процес головну ідею ресурсно-орієнтованої освіти – навчити студента вчитися завжди, розвинути потребу в отриманні знань, сформуванати вміння здобувати знання самостійно, створивши комфортні умови для навчання кожного студента.

Принципи саморегуляції навчальної діяльності студента (усвідомленості та цілепокладання, структурованості та планування, етапності, усвідомленої перспективи, паритетності, розвиваючого навчання, наступності, методу діяльності, гнучкості, модульного навчання, модульно-рейтингового навчання, активності та самостійності, рефлексивності, адаптивності, мотиваційної самопідтримки) визначено як методологічні орієнтири, що забезпечують ефективність її формування та розвитку в умовах вищої освіти. Їх урахування в освітньому процесі сприяє створенню умов для формування суб'єктної позиції студента й підвищення якості професійної підготовки.

Таким чином, теоретичні засади саморегуляції, розглянуті у першому розділі, окреслюють концептуальне підґрунтя для подальшого пошуку ефективних умов та розроблення моделей ресурсно-орієнтованої освіти на засадах саморегуляційного підходу.

РОЗДІЛ 2. САМОРЕГУЛЯЦІЯ ЯК ОСНОВА ЕФЕКТИВНОСТІ РЕСУРСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

2.1. Феномен «ресурсно-орієнтоване навчання» та його суть у контексті саморегуляції навчальної діяльності

Нині в умовах глобальних змін та переструктурування світу й України зокрема відбуваються інтенсивні пошуки шляхів розбудови вищої освіти як основи інтелектуального, духовного, культурного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави. Сучасні світові освітні стандарти висувують нові вимоги перед вищою освітою України: індивідуалізацію навчання в нових умовах цифровізації освітнього процесу, використання нових інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), педагогічні інновації, посилення органічної єдності навчання і самонавчання, трансформацію ролі викладача, нову роль бібліотеки та бібліотекаря, розвиток освітніх середовищ закладів вищої освіти (ЗВО), створення передумов для організації навчання упродовж усього життя – завдання, розв’язання яких має забезпечити якісну освіту, постійне фахове вдосконалення та конкурентноспроможність випускників ЗВО України.

Педагоги багатьох країн світу, наголошують учені, стурбовані тим, що сучасний зміст освіти, методи його засвоєння малопродуктивні та недостатньо задовольняють потребу студента в особистісному використанні знань як під час навчання, так і після закінчення навчального закладу, у житті, у професійній діяльності. Тому пошуки педагогів спрямовані до продуктивної освіти (сам термін «продуктивне навчання» відбиває принципову ідею активної, самостійної навчальної діяльності студента), в якій мірою продукту стає студент зі своїми інтересами, потребами, установками, освітніми цілями, досвідом (Мартинець, 2015, Ільченко, 2019). Ці та інші завдання можливо вирішити, імплементуючи в освітній процес ЗВО ресурсно-орієнтоване

навчання (*resource-based learning, або RBL*), яке уже давно впроваджується в освітніх системах таких країн світу як Австралія, Австрія, Великобританія, Ірландія, Індонезія, Канада, Китай, Німеччина, Норвегія, Сінгапур, США, Тайвань, Швеція, Швейцарія, Фінляндія тощо.

Проблематику РОН ґрунтовно досліджують зарубіжні учені М. Аньйорен (M. Anjorin), М. Батлер (M. Butler), М. Белл (M. Bell), Н. Бесвік (N. J. Beswick), К. Бішоф (K. Bischoff), К. Богнер (C. Bogner), С. Браун (S. Brown), Х. Віджайя (H. Wijaya), К. Вілієд (K. Willyerd), К. Войчік (C. Wojcik), М. Ганафін (M. J. Hannafin), Д. Гіл (J. R. Hill), К. Грінхау (C. Greenhow), Ш. Гріффіт (S. Griffith), Дж. Девіс (J. Davies), С. Декстер (S. Dexter), Р. Дойрон (R. Doiron), Д. Доміці (D. P. Domizi), Л. Кемпбелл (L. Campbell), С. Конг (S. C. Kong), Л. Ліманн (L. Lehmann), А. Людемманн (A. Lüdemann), Д. Майстер (J. C. Meister), Дж. Мелендрес (G. Melendres), Х. Неймі (H. Niemi), М. Орей (M. Orey), А. Палівала (A. Paliwala), К. Рензінг (C. Rensing), Е. Рідел (E. Riedel), В. Сміт (B. Smith), Ж. Сміт-Отард (J. Smith-Autard), В. Со (W. M. W. So), Н. Фальтін (N. Faltin), П. Фледжуолл (P. Flageolle), С. Хаджерут (S. Hadjerrouit), А. Хадінінгтас (A. P. Hadiningtyas), С. Хейкок (C. A. Haусock), Ш. Н. Чан (Shu-Nu Chang), А. Штайнакер (A. Steinacker) та інші науковці, які однозначно надають великої ваги РОН та вбачають перспективу розширення освітніх можливостей за умови повномасштабного переходу закладів освіти до РОН.

Основоположником РОН (англ. RBL) доцільно вважати британського педагога, дослідника Нормана Бесвіка, який ще у 1976 році запропонував упроваджувати РОН у навчальний процес освітніх закладів. РОН він розглядав як *студентоцентризований підхід*, який забезпечить навчальну автономію, тобто самоорганізоване навчання, самопідготовку та індивідуальну систему незалежного навчання (Beswick, 1977). Головною метою РОН науковець вбачав надання студентам знань і навичок, що дозволяють їм ефективно

самостійно регулювати свій процес навчання. Досягти мети можна за умови використання великої кількості різноманітних ресурсів, головними з яких є фонди бібліотек, оскільки у той доцифровий час основними навчальними ресурсами розглядалися саме бібліотечні фонди. Узагалі, *ресурс (resource)* – все, що має ідентифікатор (документи, електронні об'яви, колекції ресурсів). Не всі ресурси можуть бути досяжні в комп'ютерній мережі (наприклад, людські ресурси, книги в бібліотеці), але їх опис теж може розглядатися як ресурс (DCMI TYPE Vocabulary, 2010).

Основний акцент при РОН дослідник здійснював на *автономне навчання* – здатність студента взяти на себе відповідальність за своє власне навчання, а також здатність адаптувати будь-які ресурси (насамперед, ті, які за своїм первинним призначенням не є освітніми, тими, які спеціально не створювалися для організації процесу навчання) для задоволення потреб у навчанні.

Причини для впровадження РОН Н. Бесвік сформулював наступним чином:

- збільшення інтересу до навчання;
- активне, незалежне ставлення до процесу навчання та незалежне виконання навчальних завдань є більш вигідним для навчання, персональне втручання в прийняття рішень призводить до більш ефективного навчання;
- плануючи та вибудовуючи власну траєкторію навчання, студент стає більш сконцентрованим та цілеспрямованим, а отже, навчання буде більш ефективним як сьогодні, так і в довгостроковій перспективі;
- коли відповідальність за процес навчання лежить на студентові, то будуть долатися бар'єри, які часто існують при традиційних формах навчання під керівництвом викладача;

– трансфер автономності поведінки студентів при навчанні в інші сфери життя зробить студента більш корисним членом суспільства, готовим до успішної професійної та суспільної діяльності.

РОН включає в себе повторне використання наявних активів для підтримки різноманітних потреб у навчанні. Ресурси трактувалися Н. Бесвіком як засоби масової інформації (ЗМІ), люди, місця або ідеї, які мають потенціал для підтримки навчання. Унікальність РОН полягає у тому, що ресурси використовуються багаторазово і різними способами для реалізації різноманітних потреб у навчанні (Beswick, 1977, Drushel, German, 2011).

РОН успішно використовувалося та упроваджувалося у різних країнах Австралії, Великобританії, Північної Америки ще у 80-х роках XX століття. Канадські педагоги І. Сікстром (I. E. Sikstrom), М. Вестерленд (M.-A. Westerlund), розглядали РОН як філософський підхід та методологічну стратегію розвитку інформаційної культури та грамотності в учнів під час навчання за звичайною шкільною програмою. У багатьох освітніх закладах Великобританії, Канади, США програми РОН, його дидактичні принципи були схвалені і послідовно використовуються з великим успіхом і до сьогодні. Такими закладами є: Саскачеванський Інститут прикладних науки і технологій (Saskatchewan Institute of Applied Science & Technology, (SIAST) Kelsey Campus); Саскачеванська асоціація шкільних бібліотекарів (Saskatchewan School Librarian Association); Саскачеванська федерація вчителів (Saskatchewan Teacher's Federation); Саскатунська публічна бібліотека (Saskatoon Public Library); Саскатунська районна державна школа № 13 (Saskatoon Public School District No. 13); Саскатунський Західний шкільний округ № 41 (Saskatoon West School District No. 41); Уїтлендська Регіональна бібліотечна система (Wheatland Regional Library System); Початкова школа доктора Джона Егнатофа (Dr. John G. Egnatoff Elementary School); Лангемська

середня школа (Langham High School); Коледж Маріан Грехем (Marian M. Graham Collegiate Institute); Мейфейрська общинна школа (Mayfair Community School); Натанський колегіальний інститут (Nutana Collegiate Institute); Прері В'ю школа (Prairie View School); Уайлдвудська початкова школа (Wildwood Elementary School) та ін. (Sikstrom, Westerlund, 2001). Підкреслимо, що саме саскачеванські дослідники визначили, що РОН є своєрідним баченням освітньої програми, реалізація якої залежить не лише від професійних навичок викладача, але й від педагога-бібліотекаря та адміністратора навчального закладу.

При РОН відводиться нова роль для бібліотек та бібліотекарів. Ця роль нівелює певний тиск з боку викладачів (вчителів) при виборі навчальної літератури та методичних матеріалів, у той час як педагог-бібліотекар зможе запропонувати студентові чи учневі набагато більший вибір альтернативних навчальних ресурсів з бібліотечних фондів. РОН змінює фокус викладання та процесу навчання від вчителе-орієнтованого підходу до студенто-орієнтованого.

Дослідники І. Сікстром, М. Вестерленд розглядають РОН як філософію освіти та методологію навчання, яка включає у себе досягнення освітніх та інформаційних цілей, інформаційної грамотності через практику роботи з різноманітними ресурсами. У процесі РОН студенти (учні) стають активними суб'єктами навчального процесу, використовуючи широкий спектр навчальних матеріалів для вивчення і дослідження навчальних завдань, які ставляться перед студентами чи учнями згідно навчального плану. Викладачі та бібліотекарі при РОН стають прем'єр-мотиваторами і посередниками в процесі навчання та забезпечують початковий імпульс, який змушує студентів (учнів) шукати інформацію і творчо вирішувати проблеми. Кінцевий результат навчання канадські педагоги вбачають у тому, що у студентів (учнів) формується «культура навчання» як певний клімат, який заохочує до

активного і продуктивного навчання. Передусім, учені виділяють дві суттєві риси РОН:

- 1) гнучкість в плані пристосовності до різних стилів навчання і предметних областей;
- 2) активне просування автономії студентів (Sikstrom, Westerlund, 2001).

РОН сприяє активному пошуку інформації з різних ресурсів (книги, журнали, газети, мультимедіа, вебсайти, спільноти, люди), при якому умотивований студент, вивчаючи певну тему, намагається знайти інформацію багатьма способами та у різних можливих місцях. Цінним є заохочення студентів до збору, аналізу та інтерпретації інформації для досягнення навчальної мети. РОН є особистісно орієнтованим навчанням і обумовлюється тим, що студенти самостійно вчаться на практиці, розвиваючи власну особистість. Цей досвід навчання імітує реальне життя, перетворює студента на мисливця за інформацією, який будує знання та вміє вирішувати проблеми інформаційними інструментами. Варто зазначити, що керівництво Саскачевану виділило 2 млн.\$ на розвиток РОН у провінції Саскачеван (Канада).

Британські та швейцарські дослідники К. Войчік (Catherine Wojcik), Ш. Гріффіт (Shann Griffith), Л. Кемпбелл (Lisa Campbell), М. Орей (Michael Orey), П. Фледжуолл (Paula Flageolle), трактують РОН як навчання, призначене планувати і будувати справжні знання, яке дозволяє студентам розвинути навички і прийоми, необхідні для того, щоб стати автономними, самостійними та ефективними користувачами інформації. РОН істотно змінює роль викладача та його практичну діяльність, оскільки йому потрібно традиційні форми, засоби та методики навчання співвідносити з сучасністю, враховувати новітні технології та мінливий світ, у якому студенти живуть та навчаються. Комп'ютер та інформаційні технології (ІТ) як сукупність методів і програмно-технічних засобів, об'єднаних в технологічний ланцюг, що

забезпечує збір, обробку, зберігання і відображення інформації з метою зниження трудомісткості її використання, а також для підвищення її надійності і оперативності, у XXI столітті виступають потужним головним навчальним ресурсом та відкривають нові можливості для дослідження, експериментування у навчальному процесі, що змінює мислення сьогоденних студентів та викладачів (Campbell, Flageolle, Griffith, Wojcik, 2009).

У ході аналізу наукових праць вище згаданих учених з'ясовано, що РОН передбачає 3 етапи у навчальній діяльності студентів при вирішенні навчальних завдань, який дослідники номінують як *процес побудови знань*: *Розвідка → Інтерпретація → Створення нових ідей*.

Етап 1 «Розвідка» передбачає пошук інформації.

Етап 2 «Інтерпретація» – етап обробки, аналізу, інтерпретації знайденої інформації та її адаптація до конкретних навчальних цілей і завдань.

Етап 3 «Створення нових ідей» – етап узагальнення та систематизації інформації, прийняття рішень, генерації нових ідей, побудови знань (рис. 2.1).

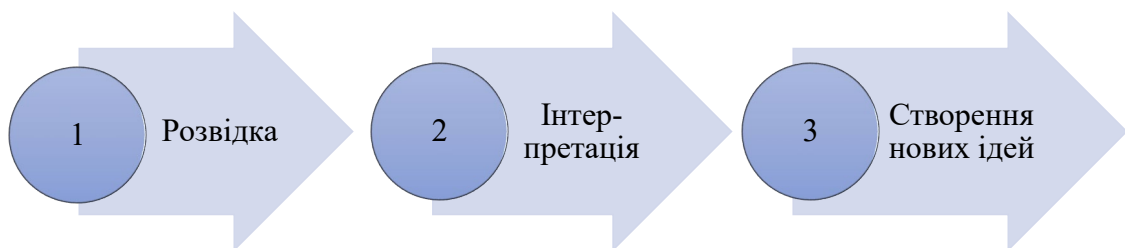


Рис. 2.1. Етапи у навчальній діяльності студентів при РОН (процес побудови знань)

Студенти, послідовно проходячи ці етапи, стають відповідальними компетентними оцінювачами інформації, творчими її користувачами. Очевидно, що РОН засноване на необхідності формування інформаційної грамотності (вміння знаходити, аналізувати, використовувати інформацію) та інформаційної компетентності (здатність переосмислювати інформацію, розв'язувати інформаційно-пошукові задачі, використовуючи бібліотечні та

електронні інформаційно-пошукові системи, тобто здійснювати інформаційну діяльність із використанням як традиційних, так і нових технологій).

Студенти, які навчаються за системою РОН, повинні аналізувати, узагальнювати і оцінювати інформацію; ці когнітивні компетенції знаходяться на найвищих рівнях Таксономії Блума (Bloom, 1956, Bloom, 1984, Orey, 2002). РОН не лише сприяє більш ефективному навчанню, вирішенню різноманітних навчальних завдань, але й формує у студентів мислення на найвищому рівні. Студент не повинен пасивно сприймати інформацію, він має активно взаємодіяти з нею через залучення великої кількості відповідних ресурсів. Зазначимо, що Б. Блум (B. S. Bloom) здійснив шестирівневий опис мислення, який дослідники РОН адаптували і застосували до умов такого навчання. Його список когнітивних процесів ієрархічно організований, починаючи з найпростішого – пригадування знання, – до найбільш комплексного, що полягає у виробленні суджень про цінність і значущість тієї чи іншої ідеї.

Цілі навчання у когнітивній сфері можуть бути виражені через такі елементи засвоєння (елементи Таксономії Блума): знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез і оцінка (рис. 2.2).

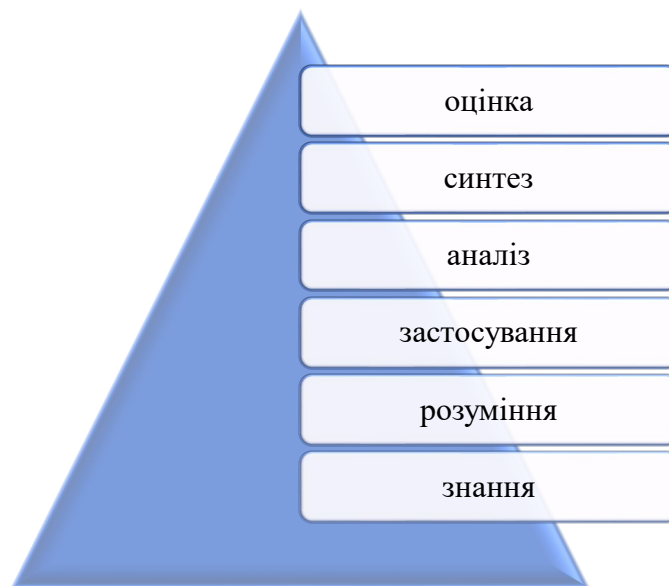


Рис. 2.2. Елементи Таксономії Блума при РОН

Дослідники Р. Дойрон (R. Doiron), Дж. Девіс (J. Davies), С. Хейкок (C. A. Haусock) визначають РОН як використання і застосування вільних коштів та ресурсів для підтримки різноманітних освітніх потреб залежно від контексту [Doiron, Davies, 1998, Haусock, 1991). Однією з характеристик РОН, зазначають дослідники, є його *гнучкість*. Студенти можуть працювати поодиночці або спільно. Вони вибирають ресурси, які краще відповідають їх стилям навчання та фінансовим можливостям. Окремими формами РОН науковці виділяють проєктне або проблемне навчання, які можуть бути доповненням до інших традиційних форм та освітніх моделей, що відповідають конкретним навчальним запитам. Перевагою РОН є максимальне використання навчальних ресурсів при виконанні навчального плану, що є ефективною технологією організації навчального процесу в освітніх закладах, починаючи від початкової школи і закінчуючи ЗВО (Doiron, Davies, 1998).

Канадські педагоги, експерти Відділу освіти Манітоби, Вінніпег (Manitoba Dept. of Education, Winnipeg, 1994), визначаючи РОН як освітню модель, котра активно залучає студентів, викладачів та педагогів-бібліотекарів до раціонального, осмисленого використання широкого спектру відповідних друкованих, недрукованих та людських ресурсів, окреслили цілі РОН:

- визнати недостатність єдиного підручника під час реалізації навчальних програм;
- забезпечити широкий спектр навчальних ресурсів для структурування викладацького та навчального досвіду, включаючи людські ресурси, затверджені та рекомендовані підручники, художню та нехудожню літературу, журнали, маніпулятори, ігри, фільми, діафільми, аудіо- та відеозаписи, комунікаційні й комп'ютерні технології та інші матеріали;
- використовувати відповідні навчальні програми та наявні ресурси бібліотеки навчального закладу;

- використовувати централізовану всебічну, професійно підібрану колекцію навчальних ресурсів бібліотеки навчального закладу;

- використовувати глобальну мережу навчальних ресурсів.

Дослідники визначили вимоги до реалізації моделі РОН:

- для успішного впровадження моделі забезпечити кваліфікованого педагога-бібліотекаря, який допомагатиме викладачам використовувати наявні бібліотечні ресурси з метою їх інтеграції у навчальні програми;

- інтегрувати діяльність бібліотеки навчального закладу у безпосередній процес навчання студентів та активізувати роботу педагогів-бібліотекарів на допомогу студентам у набутті навичок самостійно вчитися, будувати власні знання;

- передбачати формування континууму навчальних навичок для кожного студента, удосконалення умінь самостійно навчатися, мотивувати до самостійного навчання;

- використовувати стратегії спільного планування, викладання та оцінювання програм.

Модель РОН, запропонована канадськими педагогами, зображена на рисунку 2.3. Модель РОН враховує індивідуальні відмінності *студентів* у навчальних здібностях, потребах, інтересах, їх базу попередніх знань, бажання навчатися у зручному місці. Модель забезпечує можливість викладання та вивчення стратегій, необхідних для самостійного навчання упродовж життя.

Викладач усвідомлює важливість урахування індивідуальних відмінностей студентів, наявності у себе загальних та спеціальних знань для провадження освітнього процесу, значення якості реалізації навчальних програм дисциплін, урахування здібностей та інтересів власних і своїх студентів, розвиває у себе та формує у своїх студентів навички незалежного навчання.

Педагог-бібліотекар допомагає студентам отримати спеціалізовані знання та набути навичок незалежного навчання й ефективного використання навчальних ресурсів, підкреслити міжпредметні зв'язки під час вивчення дисципліни, а також координує процес відбору й придбання бібліотекою навчальних ресурсів.

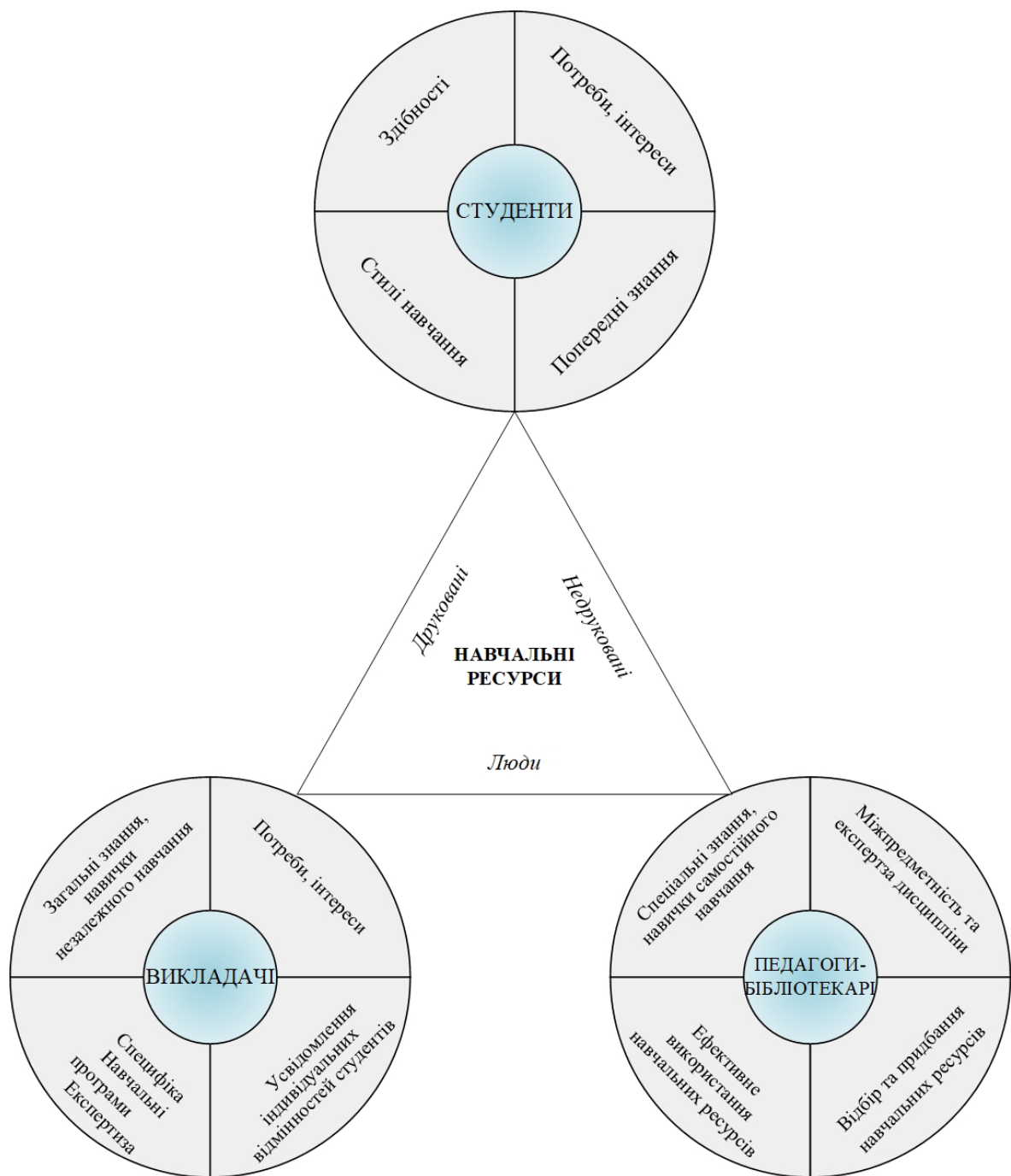


Рис. 2.3. Модель РОН (Канада, 1994 р.)

Д. Келнер (D. Kellner) стверджує, що РОН – це демократизація доступу до інформації та освітніх цілей, що сприяють розвитку інформаційної грамотності та культури тих, хто навчається (Kellner, 2003). РОН не прив'язане до конкретної теорії навчання чи до спеціального розділу педагогіки.

П. Калістер (Paul D. Callister) наголошує на тому, що РОН є одним з видів конструктивістської педагогічної теорії, теорії навчання (дидактики) (Callister, 2010). Конструктивізм у цьому контексті, як зазначають П. Сміт (Patricia L. Smith) та Т. Рейган (Tillman J. Ragan), має в основі припущення, що знання не передаються: вони будуються. Прихильники конструктивістської дидактики поділяються на індивідуальних та соціальних конструктивістів. Індивідуальні конструктивісти вважають, що результати навчання залежать від особистої інтерпретації знань. Соціальні ж конструктивісти наполягають на колаборативності навчання, оскільки навчання – це спільні зусилля викладача та студента, які уможливають подивитися на навчальний процес з різних точок зору і віднайти сенс навчання (Smith, Ragan, 1999).

Німецькі дослідники М. Аньйорен (Mojisola Anjorin), К. Рензінг (Christoph Rensing), К. Бішоф (Kerstin Bischoff), К. Богнер (Christian Bogner), Л. Ліманн (Lasse Lehmann), А. -Л. Рега (Anna Lenka Reger), Н. Фальтін (Nils Faltin), А. Штайнакер (Achim Steinacker), А. Людемманн (Andy Lüdemann), Р. Домінгес Гарсія (Renato Domínguez García) визначають РОН як здатність того, хто навчається, організовувати своє навчання, ефективно управляти власним часом та інформацією, як індивідуально, так і в групах, вибудовуючи індивідуальну траєкторію навчання. Науковці зазначають, що РОН створює сприятливі та зручні умови для тих, хто навчається, і саме у РОН вбачають перспективу розвитку новітніх дидактичних систем і педагогіки у цілому завдяки широким технічним та технологічним можливостям (Anjorin, Rensing, Bischoff, Bogner, Lehmann, Reger, Faltin, Steinacker, Lüdemann, Domínguez García, 2011).

Поновлення інтересу до РОН, зазначає американський дослідник М. Орей (Michael Orey, University of Georgia), можна помітити у XXI столітті, яке характеризується бурхливим розвитком ІКТ, інформаційного суспільства та Інтернету, особливо у 2001-2002 роках, коли з'явилися такі педагогічні конструкції, як «змішане навчання» і «гнучка доставка», тобто гнучкі способи доставки інформації до тих, хто навчається. Терміном «змішане навчання» з точки зору студента (учня) дослідник номінує можливість вибору серед наявних можливостей, технологій, ЗМІ та матеріалів, які відповідають їхньому об'єму попередніх знань та стилю навчання, і які студент (учень) вважає за потрібне використати для досягнення навчальних цілей (Orey, 2002).

За Б. Грін (Barbara A. Greene), С. Ланд (Susan M. Land), М. Батлер (Margaret Butler) РОН – це педагогічний підхід, в основі якого лежить проектно-орієнтоване навчання, при якому студенти працюють з широким спектром навчальних ресурсів (Greene, Land, 2000, Butler, 2011). Дослідники зазначають, що потенціал РОН надто потужний, РОН може бути ефективним не лише у науково-дослідницькій роботі (початкові проекти, курсові роботи тощо), при вирішенні складних навчальних та професійних проблем, але й у системі навчання студентів різних спеціальностей у вищій школі: медичних, юридичних, економічних, технічних, мистецьких, аграрних навчальних закладів тощо.

Американські дослідники Д. Гіл (Janette R. Hill), М. Ганафін (Michael J. Hannafin) з Університету Джорджії в США вважають, що з розвитком Інтернету та цифрових технологій розпочався новий етап відродження РОН як головного напрямку інтенсифікації та оптимізації навчального процесу, який формує уміння самостійної пізнавальної діяльності студентів з використанням новітніх інформаційних технологій і цифрових інформаційних систем. Цифрове середовище дозволяє викладачам і студентам користуватися електронними освітніми ресурсами, розширюючи можливості поліпшення

процесу навчання (Hill, Hannafin, 2001, Sharma, Hannafin, 2007). Як зазначають науковці, РОН, яке базується на основних традиційних формах та методах навчання, розглядається як доповнення до більш конструктивних методів. Об'єм наявної інформації та здатність передавати цю інформацію у різних форматах перефокусувала увагу педагогів на потенціал РОН (Hill, Hannafin, 2001).

Учені Д. Доміці (Denise P. Domizi), Д. Гіл (Janette R. Hill), М. Ганафін (Michael J. Hannafin) наголошують, що в епоху стрімкого розвитку цифрових технологій у ХХІ столітті, відбувається перехід до електронної педагогіки, що обумовлено величезною кількістю цифрових ресурсів, які швидко створюються і поповнюються електронні сховища даних. Розвиток інформаційних систем та телекомунікаційних мереж, сервісів Інтернету уможлиблюють доступ до цих ресурсів не лише у навчальних аудиторіях навчальних закладів, але й у бібліотеках, музеях, офісах, будинках, на природі. Особливо багатими на навчальні ресурси виявляються наукові установи, бібліотеки, ЗВО. Ці зміни відкривають перспективи та захоплюючі можливості для отримання освіти усіх, хто бажає навчатися. Тому РОН дослідники визначають як навчання, яке сприяє створенню інформаційно-освітнього середовища навчального закладу із залученням ресурсів бібліотек, наукових центрів, інших освітніх установ регіону, країни, світової освітянської спільноти (Hill, Hannafin, 2005). Зміст кожного ресурсу варіюється залежно від епістемологічних, психологічних, педагогічних і контекстних особливостей та потреб його використання. Відтак, РОН трактується як створення своєрідного контексту для навчання, поєднання інструментів пошуку та інтерпретації інформації з різних ресурсів і є гідом у процесі навчальної діяльності, яка узгоджується з епістемологією (процесом дослідження знань) та різними моделями навчання (Hannafin, Hill, 2008).

Ж. Сміт-Отард (Jacqueline Smith-Autard, University of Limerick, Ireland, Лімерікський університет, Ірландія) визначає РОН як дидактичну систему, яка вимагає активного навчання від студентів і активного викладання – від викладачів, використовуючи у навчальному процесі різноманітні ресурси (мультимедіа, інтерактивні відео, віртуальні лабораторії, ЗМІ тощо). Важливо, що викладач самостійно може сформувати банк методичних матеріалів на основі принципів науковості, диференціації навчання, індивідуального підходу та інших загальновідомих принципів дидактики (Smith-Autard, 1997).

За Д. Раунтрі (D. Rowntree), РОН – це педагогічні умови, які базуються головним чином на використанні великої кількості навчальних ресурсів, і у значно меншій мірі на викладанні типу "викладач-студент" (face-to-face teaching) (Rowntree, 1997). На думку С. Лаверті (C. Laverty), РОН є активною взаємодією студентів з кількома навчальними ресурсами з чітко сформульованими освітніми цілями, яка передбачає співробітництво в групах як в аудиторії, так і за допомогою ІКТ (Laverty, 2001).

Науковці М. Вілкс (M. Wilks), Дж. Гіббс (G. Gibbs), Н. Полард (N. Pollard), Дж. Фарелл (J. Farrell), С. Кокс (S. Cox) трактують РОН як самостійне навчання студентів з використанням різноманітних ресурсів на основі клас-орієнтованого навчання та "гібридних" ресурсно-орієнтованих систем (електронні та онлайн-навчальні ресурси). Таке навчання розвиває інформаційно-технологічну грамотність (ІТ-грамотність) та інформаційну культуру і є ключовим вектором освіти упродовж усього життя. РОН покладає відповідальність на студентів за своє власне навчання, але надає більш гнучкі та зручні умови для нього (час, місце, навчальні ресурси) (Cox, Gibbs, 1994, Gibbs, Pollard, Farrell, 1994, Wilks, Gibbs, 1994).

Д. Лоріад (D. Laurillard), досліджуючи та визначаючи поняття РОН, виділяє *4 основні аспекти процесу навчання* (концепція викладача, побудоване

навчальне середовище викладача, концепція студента, конкретні навчальні дії студента). Педагогічний сценарій РОН має передбачати 4 види діяльності:

1. *Обговорення* (між викладачем та студентом на основі принципу доступності; викладач та студент мають домовитися про цілі навчання);
2. *Адаптація* (дії студента мають бути адаптовані до побудованого навчального середовища викладача; викладач має адаптувати цілі до можливостей студента, а також до форм, методів та засобів навчання; наявний зворотній зв'язок між викладачем та студентом);
3. *Взаємодія* (між студентом і навчальним середовищем, яке визначає викладач; викладач має «пристосуватися до світу», тобто створити реальні сучасні умови для навчання, адаптовані до навчальних завдань, які ставляться перед студентом);
4. *Відображення* (відображення навчальної діяльності як з боку викладача, так і з боку студента; викладач має підтримати студента, за потреби, переглянути власну концепцію викладання і адаптувати завдання до навчальних потреб студента; студенти мають відображати всі етапи процесу навчання).

Різні освітні ЗМІ можуть бути проаналізовані і використані через призму зазначених видів діяльності. Тому РОН може розглядатися як теорія та практика для розробки освітніх середовищ ЗВО, і є пріоритетним напрямом для вищої освіти (Laurillard, 1993, Laurillard, 2002).

Дослідники Національного інституту освіти в Сінгапурі Лі Тан Ві Гін (Leo Tan Wee Hin) та Р. Субраманієн (R. Subramaniam) відзначають, що РОН – це, у першу чергу, електронне навчання на базі сучасних мережних технологій, яке сприяє розвитку наукового потенціалу тих, хто навчається. Саме тому, у рамках РОН Національний інститут освіти координує створення Віртуальних наукових центрів не лише у Сінгапурі, але й в інших країнах світу (Leo Tan Wee Hin, Subramaniam, 2005).

Д. Майстер (Jeanne C. Meister), К. Вільєрд (Karie Willyerd) відносять РОН до планованих освітніх програм, які активно залучають студентів до конструктивного використання широкого спектру друкованих, недрукованих інформаційних ресурсів, а також людських і технологічних ресурсів. Такі програми призначені для: надання студентам альтернативних навчальних засобів; вільного вибору діяльності та навчальних ресурсів, засобів, методів, форм навчання; індивідуальної орієнтації на конкретного студента залежно від цілей, встановлених для цього студента (Meister, Willyerd, 2010).

Науковці із США К. Грінхау (Christine Greenhow, University of Minnesota, Minneapolis), С. Декстер (Sara Dexter, Department of Leadership, Foundations & Policy University of Virginia, Curry School of Education, Charlottesville), Е. Рідел (Eric Riedel, Ph.D. Director of Assessment Walden University, Minneapolis) номінують РОН як систему навчання, яка базується на передумові, що полегшується доступ до інформації, організованої навколо певного домену, який студенти можуть активно освоювати. Інтернет-ресурси створюють своєрідне навчальне середовище, яке використовується в аудиторії при вирішенні навчально-виховних завдань. Так, шкільна та вища освіта штатів Вірджинія і Міннесота передбачає залучення до навчального процесу різних комерційних і некомерційних організацій, проведення спільних інформаційних заходів на базі ЗВО, використання різних сайтів організацій, освітніх сайтів для підтримки як студентів, так і педагогів. Інтернет-ресурси значно розширюють педагогічний репертуар суб'єктів навчального процесу (Grave, Boshuizen, Schmidt, 1996, Greenhow, Dexter, Riedel, 2006).

Тайванська дослідниця з Коледжу вільної та загальної освіти й Ілевейського університету Ш.-Н. Чан (Shu-Nu Chang, College of Liberal and General Education, Aletheia University, Taiwan) визначає РОН як вивчення навчального матеріалу за допомогою пошуку інформації з використанням різноманітних ресурсів, відповідаючи на питання та вирішуючи проблеми у

рамках заданої теми. Інформаційні ресурси охоплюють: друковані та недруковані матеріали, починаючи від книг і статей, ЗМІ, відеозаписи, електронні бази даних та інші комп'ютерні ресурси. Головним засобом поширення інформаційних ресурсів сьогодні є Інтернет, який може забезпечити викладачів та студентів постійно зростаючим джерелом інформації, значно полегшує процес навчання, дозволяє отримувати насолоду від цього процесу, підвищуючи його ефективність (Chang, 2007).

Імпонує думка дослідниці, що при РОН на базі використання традиційних та електронних ресурсів можна побудувати модель навчання, у якій студенти вчитимуться взаємодії з широким спектром різноманітних інформаційних ресурсів. Акцент при такій моделі робиться на наступному:

1. Викладач у якості *посередника* (гіда);
2. *Велика* кількість різноманітних джерел інформації;
3. Стимулом навчання є *питання*, яке ставиться перед студентом;
4. Самостійний багатовекторний *пошук* інформації;
5. Зосередження уваги на *процесі* здобування знань;
6. Перехід *кількості* здобутої інформації у її *якість*.

Вартою уваги є точка зору Л. Моран (L. Moran), що РОН – це інтегрований набір стратегій для просування студентоцентрованого навчання у контексті масової освіти, шляхом поєднання спеціально розроблених освітніх ресурсів та інтерактивних медіатехнологій (Moran, 1996).

Заслуговує на увагу і думка британського дослідника С. Райєна (Steve Ryan), згідно якої РОН є педагогічним підходом, який базується на *віртуальному навчанні* (викладання курсів містить віртуальні компоненти) (Ryan, 2000). Фактично, РОН є гармонійним поєднанням традиційного та віртуального навчання, друкованих та Інтернет-ресурсів.

Норвежський науковець С. Хаджерут (Said Hadjerrouit), досліджуючи поняття РОН, пропонує визначати його як веб-орієнтоване навчання,

потенціал якого настільки великий, наскільки багата навчальними ресурсами Всесвітня павутина. Способи реалізації такого навчання передбачають вивчення веб-основ віртуального навчання, методики технологічно-орієнтованого або on-line навчання (Hadjerrouit, 2005, Hadjerrouit, 2010).

Професор Гельсінкського університету Х. Неймі (Hannele Niemi, University of Helsinki) акцентує увагу на тому, що РОН – це органічна взаємодія контактного навчання (безпосередньо "викладач-студент") і віртуального. Потужність сучасних ІКТ дозволяє легко комбінувати різні технологічні інструменти з різними інформаційними ресурсами, використовуючи одночасно такі джерела інформації, як тексти, графіку, комп'ютерні моделі тощо. Керуючись у своїй роботі ідеями РОН, науковець упроваджує Віртуальний університет – простір, який уможлиблює організацію навчального процесу та проведення університетських досліджень з використанням новітніх ІКТ (комп'ютери, мережі, цифрове телебачення тощо) (Niemi, 2002).

Безумовно, РОН дає поштовх для створення віртуальних освітніх установ, які самі по собі є потужним ресурсом для навчання та освіти упродовж усього життя. *Віртуальний освітній заклад* дослідник номінує як установу, яка є прямим постачальником засобів та можливостей навчання студентів на основі ІКТ для упровадження своїх навчальних програм та курсів і здійснює підтримку навчального процесу. Такі освітні заклади мають можливість використання ІКТ і для інших видів діяльності:

- *адміністрування* (реєстрація студентів, кадрового персоналу, освітній маркетинг та менеджмент, платежі);
- *розробка навчальних матеріалів* (електронні навчально-методичні матеріали та комплекси, електронні освітні ресурси);
- *постачання* (доступ до навчальних ресурсів);
- *оцінювання* (попереднє та остаточне оцінювання знань студентів);

– *консультації* (з питань навчально-методичної діяльності, кар'єри та працевлаштування).

З іншого боку, віртуальний (або відкритий) освітній заклад – це організація, яка створюється на основі партнерських зв'язків (альянсів) між різними освітніми установами для сприяння якіснішого процесу навчання і є прямим постачальником знань на ринку освітніх послуг (Niemi, 2008). Прикладами таких організацій є Австралійське Агентство відкритого навчання (Open Learning Agency of Australia), Західний губернаторський університет у США, (Western Governors University in the United States), Національний технологічний університет у Канаді (National Technological University, Canada) (Niemi, 2008, Ryan, 2000). Нині інформацію про віртуальні університети можна знайти на сайті електронної газети Virtual University Gazette <https://www.geteducated.com/> – портал, який публікує онлайн-рейтинги віртуальних освітніх закладів за тими критеріями, що мають найбільше значення для самих студентів (рис. 2.4).

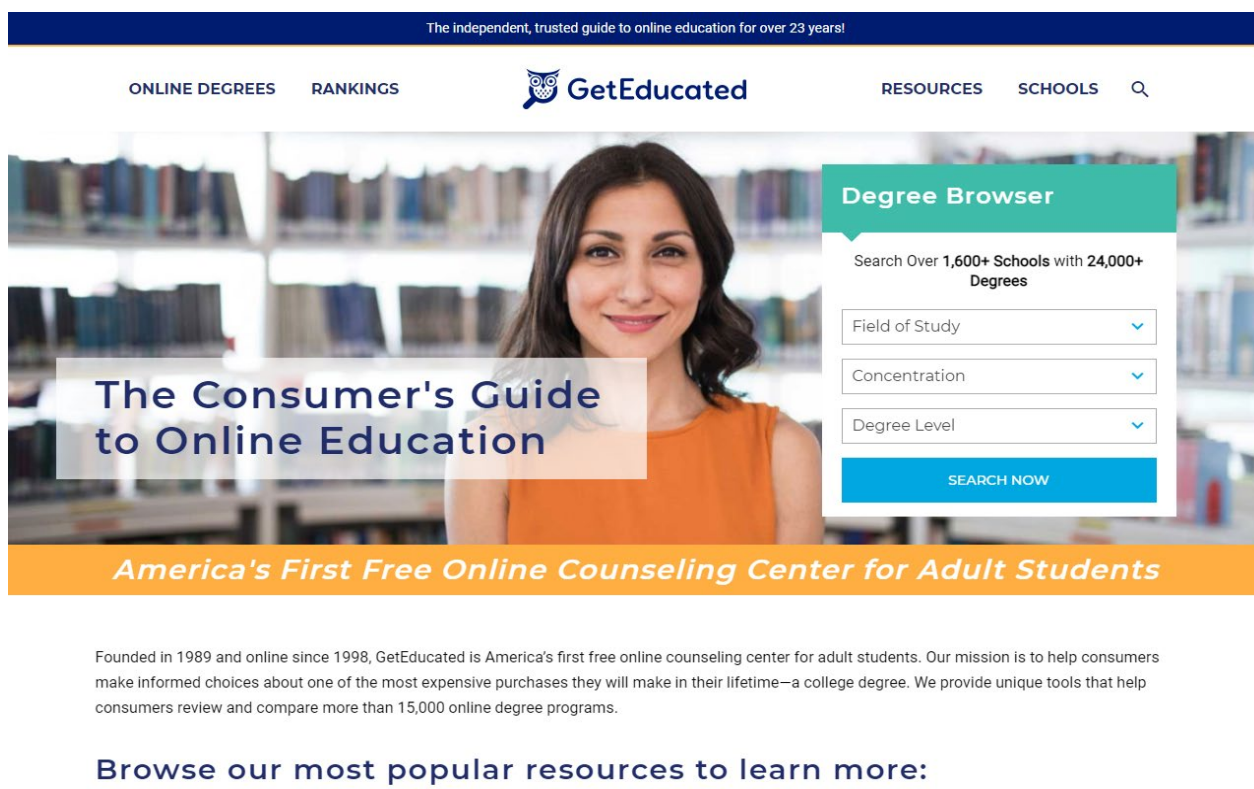


Рис. 2.4. Скріншот Virtual University Gazette

У науковому доробку Н. Батчера (Neil Butcher) (Південноафриканський інститут дистанційної освіти, South African Institute for Distance Education (SAIDE)) РОН потрактовується як стратегія електронного навчання, котра передбачає використання широкого спектру ЗМІ та оцифрованого освітнього контенту з відкритою ліцензією.

Для реалізації РОН, переконливо доводить дослідник, потрібно здійснити:

- консультування освітніх установ та ЗВО щодо плюсів і мінусів створення власних електронних сховищ, а також поради щодо різних можливих способів обміну освітнім контентом;
- створення у ЗВО стабільних, діючих віртуальних навчальних середовищ (ВНС) та електронних баз (бібліотек);
- підтримка освітян у розробці курсів для електронного навчання;
- розробка комп'ютерних мультимедійних та відеоматеріалів.

Учений особливо підкреслює, що РОН не є синонімом дистанційної освіти. Швидше, РОН забезпечує основу для трансформації культури викладання в усіх освітніх системах, щоб дати змогу цим системам пропонувати якіснішу освіту для значно більшої кількості студентів. Нині багато курсів та програм на всіх рівнях освіти тепер включають широке використання електронних освітніх ресурсів, оскільки стратегія навчання, що базується на лекціях і передачі інформації студентам є застарілою й малоефективною.

Що по суті означає поняття РОН? Це означає, на думку дослідника, відхід від традиційного уявлення про «викладача, що говорить» на лекції в аудиторії. Це не проста передача інформації, а своєрідна педагогічна підтримка студента у його навчальній діяльності, котра може здійснюватися за допомогою різних форм спілкування (насамперед, за допомогою використання онлайн-сервісів для комунікації), обговорення векторів

пошуку інформації для вирішення навчальних завдань, організації практичної роботи студентів (Butcher, 2015).

Дослідниця Х. Віджайя (Н. Wijaya) (Державний університет Джокьякарта, Yogyakarta State University) у своїх дослідженнях номінує РОН як процес, який враховує важливість, доступність, типи та якість ресурсів для забезпечення різних потреб у навчанні та координує управління різними освітніми статичними та динамічними ресурсами й педагогічну підтримку студентів для задоволення їх освітніх потреб. Упровадження РОН у практику викладання та навчання у ЗВО представляється перспективним підходом для покращення мотивації студентів, сприяння самостійному процесу побудови знань, розвитку критичного мислення та навичок вирішення проблем. Водночас, учена наголошує, що незважаючи на значну кількість досліджень проблематики РОН, вони мало що підказують, як цей підхід повинен бути практично реалізований для розробки набору навчальних матеріалів. РОН у наукових роботах дослідників просто обговорюється на рівні техніки викладання для покращення навчання студентів та формування у них інформаційної грамотності, а також проблем, на які слід при цьому звернути увагу (Wijaya, 2018).

Учена виокремлює чотири основні компоненти РОН:

1) *Ресурси (Resources)*: Ресурс стає головним компонентом РОН. Він класифікується на два основних типи, а саме: статичні ресурси та динамічні ресурси. Статичні ресурси мають більш стабільний вміст, але він може швидко стати неточним та неактуальним через швидкі зміни. Деякі приклади статичних ресурсів – це підручники, журнали, енциклопедії та газетні статті тощо. І навпаки, динамічні ресурси адаптовані до постійних змін або постійно оновлюються, наприклад, вебресурси. Люди також належать до динамічних ресурсів, оскільки їх знання та навички розвиваються в міру дорослішання, набуття системи знань, умінь, навичок, компетентностей, досвіду.

2) *Контексти (Contexts)*: Контексти – це параметри, в яких відбувається процес побудови знань, розвивається розуміння студентів. Контексти можуть бути реальними або віртуальними. Контексти розрізняють залежно від їх ситуацій та цілей.

У «зовнішньому контексті» викладачі визначають умови (реальні чи віртуальні), ставлять перед студентами завдання, пропонують вирішити проблеми, вимірюють темп використання ресурсів, полегшують взаємодію та орієнтують на досягнення цілей навчання.

«Контексти, генеровані студентами» дозволяють студентам самостійно ставити цілі навчання, визначати навчальні установки, проблеми, типи ресурсів, що використовуються у навчальній діяльності, виходячи з їх унікальних обставин або потреб. Допомога викладача надається лише у тому випадку, якщо студенти просять її, а не вважається необхідною.

«Узгоджений контекст» – це поєднання зовнішньо спрямованого та генерованого студентом контексту. Як правило, викладачі ставлять завдання, окреслюють проблеми для вирішення, а також визначають цілі навчання, але студенти можуть коригувати, узгоджувати, які ресурси найкраще підходять для вирішення проблеми чи задоволення навчальної потреби.

3) *Інструменти (Tools)*: Інструменти допомагають студентам знаходити ресурси, отримувати доступ до них та маніпулювати ними, а також інтерпретувати та оцінювати їх корисність задля вирішення конкретного навчального завдання чи проблеми. Вони також допомагають студентам систематизувати та представити своє розуміння (набуте знання) конкретними способами.

4) *Підстраховки (Scaffolds)*: Підстраховки при РОН – це види й характер допомоги, яка надається спочатку, і поступово зменшуватиметься у міру розвитку розуміння студентами проблеми, яку вони вирішують у процесі навчання. Кількість та частота підстраховок залежать від конкретного

студента та проблеми, з якою він стикається. Визначено 4 чотири механізми надання підстраховки студентам:

- 1) *концептуальний* – направляють студентів до того, що слід враховувати;
- 2) *метакогнітивний* – допомагають студентам встановити, що їм відомо і як мислити далі, щоб вирішити проблему чи завдання;
- 3) *процедурний* – наголосити, як використовувати особливості та функції даного ресурсу;
- 4) *стратегічний* – окреслює альтернативні підходи до виконання завдання, а також надає допомогу у визначенні, відборі та оцінці інформації.

Цю модель РОН можна представити на рисунку 2.5:



Рис. 2.5. Модель РОН (Індонезія, 2020 р.)

П. Яньяваті та інші індонезійські дослідники визначають РОН як конструктивну модель навчання (зокрема, електронного навчання), яка стимулює самостійну пізнавальну діяльність студентів через використання

альтернативних ресурсів для вирішення прикладних завдань (Yaniawati, Kariadinata, Sari, Pramiarsih, Mariani, 2020).

Водночас, звужуючи трактування дефініції, у своїх дослідженнях вони розглядають РОН як один із багатьох методів навчання, який можна використовувати для проєктування діяльності студентів, яка одночасно сприяє творчому мисленню, впевненості в собі, здатності практичного вирішення проблем. Також студенти мають можливості побудувати знання, широке розуміння, оскільки від них не вимагається збирати інформацію, однакову для всіх. Студентам кидають виклик бути активними у збиранні якомога більшої кількості інформації для незалежного навчання відповідно до їхніх можливостей.

Представлений підхід до навчання узгоджується з принципами ресурсно-орієнтованої парадигми, яка передбачає створення умов для індивідуального пошуку, вибору та використання навчальних ресурсів відповідно до особистісних потреб і рівня підготовки студента. Відмова від уніфікованих інформаційних запитів і зосередження на індивідуалізованому зборі знань сприяє розвитку автономії, критичного мислення та когнітивної гнучкості. У такому середовищі студенти не лише опановують зміст, а й формують навички *саморегуляції навчальної діяльності* — зокрема, вміння планувати, контролювати й оцінювати власне навчання. Таким чином, освітній процес перетворюється на процес особистісного конструювання знань за активного залучення і відповідальності здобувача освіти.

Базуючись на конструктивістському підході до навчання, РОН є сучасною освітньою парадигмою, яка підвищує якість освітнього процесу в цілому, адже його перевагами є:

- підвищення мотивації та здатності до навчання;
- започаткування нових можливостей навчання;
- зменшення залежності від викладачів;

- розвиток упевненості у собі в умовах нових викликів;
- формування навичок *саморегуляції навчальної діяльності*;
- постійне використання різноманітних навчальних ресурсів;
- можливість виявлення прихованих талантів у студентів.

Загалом генезис поняття РОН у зарубіжному науково-педагогічному дискурсі можна відстежити за допомогою таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Генезис поняття РОН у зарубіжному науково-педагогічному дискурсі

Автори	Поняття РОН	Рік
Н. Бесвік (Norman J. Beswick), Великобританія	студентоцентризований підхід, який забезпечить навчальну автономію, тобто самоорганізоване навчання, самопідготовку та індивідуальну систему незалежного навчання	1977
Р. Нейбл (P. Noble), Великобританія	сукупність інформаційно-пошукових систем, які дозволяють пошук та відбір інформації у різних навчальних матеріалах та організацію доступу до них	1980
Р. Дойрон (R. Doiron), Дж. Девіс (J. Davies), С. Хейкок (C. A. Hauck), Великобританія	використання і застосування вільних коштів та ресурсів для підтримки різноманітних освітніх потреб залежно від контексту	1991
Дж. Гіббс (G. Gibbs), Н. Полард (N. Pollard), Дж. Фарелл (J. Farrell), С. Кокс (S. Cox), Великобританія	самостійне навчання студентів з використанням різноманітних ресурсів на основі клас-орієнтованого навчання та "гібридних" ресурсно-орієнтованих систем (електронні та онлайнові навчальні ресурси)	1994
Відділ освіти Манітоби, Вінніпег. (Manitoba Dept. of Education, Winnipeg) Канада	освітня модель, яка активно залучає студентів, викладачів та педагогів-бібліотекарів до раціонального, осмисленого використання широкого спектру відповідних друкованих, недрукованих та людських ресурсів	1994
Л. Моран (L. Moran), США	інтегрований набір стратегій для просування студентоцентризованого навчання в контексті масової освіти, шляхом поєднання спеціально розроблених освітніх ресурсів та інтерактивних медіатехнологій	1996

Ж. Сміт-Отард (Jacqueline Smith-Autard), Ірландія	дидактична система, яка вимагає активного навчання від студентів і активного викладання – від викладачів, використовуючи у навчальному процесі різноманітні ресурси (мультимедіа, інтерактивні відео, віртуальні лабораторії, ЗМІ тощо)	1997
М. Белл (Maureen Bell), Австралія	навчання з будь-якого джерела, крім прямого контакту з викладачем, в режимі on-line	1997
М. Белл (Maureen Bell), Д. Томас (Diana Thomas), Австралія	модель гнучкого навчання, при якому динаміка навчального процесу визначається експертом, учнем/студентом та навчальним ресурсом	1997
П. Калістер (Paul D. Callister), США	однин з видів конструктивістської педагогічної теорії, теорії навчання (дидактики), в основі якої припущення, що знання не передаються: вони будуються.	1999
С. Райен (Steve Ryan), Великобританія	педагогічний підхід, який базується на віртуальному навчанні (викладання курсів містить віртуальні компоненти)	2000
І. Сікстром (I. E. Sikstrom), Канада	філософія освіти та методологія навчання, яка включає у себе досягнення освітніх та інформаційних цілей, інформаційної грамотності через практику роботи з різноманітними ресурсами	2001
М. Вестерленд (M.-A. Westerlund), Канада	освітня програма, реалізація якої залежить не лише від професійних навичок викладача, але й від педагога-бібліотекаря та адміністратора навчального закладу	2001
Дж. Гіл (Janette R. Hill), М. Ганафін (Michael J. Hannafin), США	головний напрям інтенсифікації та оптимізації навчального процесу, який формує уміння самостійної пізнавальної діяльності студентів з використанням новітніх інформаційних технологій і цифрових інформаційних систем	2001
С. Лаверті (C. Laverty), Канада	активна взаємодія студентів з кількома навчальними ресурсами з чітко сформульованими освітніми цілями, яка передбачає співробітництво в групах як в аудиторії, так і за допомогою ІКТ	2001
М. Орей (Michael Orey), Л. Кемпбел (Lisa Campbell), П. Фледжуол (Paula Flageolle), Ш. Гріффіт (Shann Griffith), Великобританія, Швейцарія	навчання, призначене планувати і будувати справжні знання, що дозволяє студентам розвинути навички і прийоми, необхідні для того, щоб стати автономними, самостійними та ефективними користувачами інформації	2002

Д. Лоріад (D. Laurillard), Великобританія	теорія та практика для розробки освітніх навчальних середовищ, що є пріоритетним напрямом для вищої освіти	2002
Х. Неймі (Hannele Niemi), Фінляндія	органічна взаємодія контактного навчання (безпосередньо "викладач-студент") і віртуального	2002
Д. Келнер (D. Kellner), США	демократизація доступу до інформації та освітніх цілей, що сприяють розвитку інформаційної грамотності та культури тих, хто навчається	2003
Д. Доміці (Denise P. Domizi), Дж. Гіл (Janette R. Hill), М. Ганафін (Michael J. Hannafin), США	навчання, яке сприяє створенню інформаційно-освітнього середовища навчального закладу із залученням ресурсів бібліотек, наукових центрів, інших освітніх установ регіону, країни, світової освітянської спільноти	2005
Лі Тан Ві Гін (Leo Tan Wee Hin) та Р. Субраманієн (R. Subramaniam), Сінгапур	електронне навчання на базі сучасних мережних технологій, яке сприяє розвитку наукового потенціалу тих, хто навчається	2005
С. Хаджерут (Said Hadjerrouit), Норвегія	веб-орієнтоване навчання, потенціал якого настільки великий, наскільки багата навчальними ресурсами Всесвітня павутина	2005
К. Грінхау (Christine Greenhow), С. Декстер (Sara Dexter), Е. Рідел (Eric Riedel), США	система навчання, яка базується на передумові, що полегшується доступ до інформації, організованої навколо певного домену, який студенти (учні) можуть активно освоювати	2006
Шу Ну Чан (Shu-Nu Chang), Тайвань	вивчення навчального матеріалу за допомогою пошуку інформації з використанням різноманітних ресурсів, відповідаючи на питання та вирішуючи проблеми у рамках заданої теми	2007
Дж. Гіл (Janette R. Hill), М. Ганафін (Michael J. Hannafin), США	1. навчання, засноване на використанні та застосуванні різноманітних ресурсів (ЗМІ, люди, місця або ідеї, які мають потенціал для підтримки навчання) та вільних коштів для підтримки різноманітних навчальних потреб залежно від контексту; 2. створення своєрідного контексту для навчання, поєднання інструментів пошуку та інтерпретації інформації з різних ресурсів і є гідом у процесі навчальної діяльності, яка узгоджується з епістемологією (процесом дослідження знань) та різними моделями навчання	2008
Д. Майстер (Jeanne C. Meister) та К. Білієд (Karie Willyerd), США	планована освітня програма, яка активно залучає студентів до конструктивного використання широкого спектру друкованих, недрукованих інформаційних	2010

	ресурсів, а також людських і технологічних ресурсів	
М. Анйорен (Mojisola Anjorin), К. Рензінг (Christoph Rensing), К. Бішоф (Kerstin Bischoff), К. Богнер (Christian Bogner), Німеччина	здатність того, хто навчається, організовувати своє навчання, ефективно управляти власним часом та інформацією, як індивідуально, так і в групах, вибудовуючи індивідуальну траєкторію навчання	2011
UNESCO	стратегія реалізації навчальних програм, яка передбачає комунікацію викладачів та студентів під час використання різних ресурсів, насамперед, ЗМІ в умовах контактної та дистанційної освіти	2011
Б. Грін (Barbara A. Greene), С. Ланд (Susan M. Land), М. Батлер (Margaret Butler), США	педагогічний підхід, в основі якого лежить проєктно-орієнтоване навчання, при якому студенти працюють з широким спектром навчальних ресурсів	2012
Н. Батчер (Neil Butcher) Південна Африка	стратегія електронного навчання, котра передбачає використання широкого спектру ЗМІ та оцифрованого освітнього контенту з відкритою ліцензією	2015
Х. Віджайя (H. Wijaya) Індонезія	процес, який враховує важливість, доступність, типи та якість ресурсів для забезпечення різних потреб у навчанні та координує управління різними освітніми статичними та динамічними ресурсами й педагогічну підтримку студентів для задоволення їх освітніх потреб	2018
П. Яньяваті та ін. (Poppy Yaniawati, Rahayu Kariadinata, Nenden Mutiara Sari, Euis Eka Pramiasih, Mira Mariani), Індонезія	конструктивна модель навчання (зокрема, електронного навчання), яка стимулює самостійну пізнавальну діяльність студентів через використання альтернативних ресурсів для вирішення прикладних завдань	2020

Отже, аналіз табличних даних переконливо доводить, що поняття РОН не має однозначного тлумачення від самої першої згадки й до нині. Більше того, це поняття постійно трансформується, доповнюється, уточнюється, є динамічним і реагує на виклики часу й зміни, котрі відбуваються у світовому освітньому просторі. Феномен РОН розглядається як процес, який забезпечує студентам полегшення доступу до інформації і базується на використанні та застосуванні різноманітних зовнішніх ресурсів, головними з яких є інформаційні ресурси та електронне навчання на базі сучасних мережних

технологій з використанням ресурсно-орієнтованих систем – електронних та онлайн-навчальних ресурсів. Специфічною ознакою РОН є залучення бібліотекарів до навчального процесу. Аналіз наукових джерел (Н. Бесвік, М. Вестерленд, Дж. Гіл, М. Ганафін, Д. Доміці, І. Сікстром та ін.) дозволив виявити, що роль бібліотекаря трансформується до *педагога-бібліотекаря* («*teacher-librarian*»), який зможе допомогти в організації самостійної роботи студентів, нівелюючи певний тиск з боку викладачів при виборі навчальної літератури й освітніх ресурсів.

Грунтовний аналіз наукових праць вітчизняних дослідників дозволив з'ясувати, що у вітчизняній дидактиці доволі часто використовується термін «ресурсний підхід» до навчання, під яким розуміється:

- сукупність умов і засобів, необхідних для реалізації потенційних можливостей кожного студента (В. Лозова, Г. Троцько (2002));
- умови організації навчання, орієнтованого на вивчення внутрішніх ресурсів особистості та виявлення шляхів їх розкриття й реалізації в різних видах діяльності відповідно до природних нахилів людини (Ю. Ібрагім (2010), О. Малихін (2013), Л. Суховірська (2014));
- сукупність технологій, способів, прийомів виявлення й забезпечення використання ресурсів та розвитку потенціалів особистості з метою підвищення ефективності різних видів її діяльності, організації спілкування й стимулювання суб'єкта до самореалізації (С. Микитюк (2011)).

Вітчизняний дидакт О. Малихін акцентує увагу на тому, що ресурсний підхід зосереджено на питаннях організації навчання, орієнтованого на виявлення і розвиток потенційних можливостей кожного студента. Цей підхід виходить з необхідності виявлення й залучення потенційних можливостей, резервів у виокремленні бюджету часу, новітніх форм, методів, засобів навчальної діяльності студентів, дидактичних умов, що сприяють її ефективній організації (Малихін, 2013).

Як бачимо з наукового доробку Ю. Ібрагім, визначення терміну «ресурсний підхід» у вітчизняній дидактиці охоплює підходи, умови, засоби, технології щодо реалізації та розвитку внутрішніх ресурсів того, хто навчається (Ібрагім, 2010). О. Микитюк стверджує, що цей підхід у дидактиці передбачає забезпечення варіативності, диференціації, інноваційності в будь-якій освітній діяльності, виявлення нових ресурсів та потребує розгляду студента як особистості, яка має певні потенційні можливості, що можуть бути реалізовані за певних умов (Микитюк, 2011). Дослідники виділяють біогенетичні, фізіологічні та індивідуальні психолого-педагогічні ресурси.

Водночас, у працях вітчизняних учених зустрічаємо і терміносполучення «ресурсно-орієнтоване навчання». Так, М. Ануфрієв, О. Бандурка, О. Ярмиш, активно впроваджуючи РОН у Харківському національному університеті внутрішніх справ ще з 1999 року, визначають РОН студентоцентрованим навчанням, яке спирається на те, що студенти навчаються у процесі діяльності та індивідуального віднайдення смислів (їхнього усвідомлення важливості ролі навчання, уявлення про власне призначення у житті та майбутній професії) (Ануфрієв, Бандурка, Ярмиш, 1999).

Цього ж розуміння РОН дотримується і вітчизняна дослідниця М. Макарова (ВНЗ Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі» – ПУЕТ), активно впроваджуючи РОН у процес підготовки студентів економічних спеціальностей у системі кооперативної освіти (Макарова, 2010).

Грунтовне осмислення цими дослідниками поняття РОН, як бачимо, спирається на визначення І. Сікстрема (*I. E. Sikstrom*), згідно якого РОН тлумачиться як ціла філософія та методологія навчання, спрямована на цілісний підхід до організації освітнього процесу (Sikstrom, Westerlund, 2001).

Українські дослідники виявили характерні ознаки РОН:

- *направленість* (не лише на засвоєння знань, умінь, навичок (ЗУН), але і на тренінг здібностей активного і самостійного дослідження інформаційного середовища);
- *практичність* (практичне застосування інформаційних ресурсів у навчанні, житті, майбутній професійній діяльності);
- *потенційна нескінченність* (використання для опрацювання необмеженого спектру інформаційних ресурсів при вирішенні певного проблемного завдання);
- *реальність* (студент стає самокерованим у процесі навчання, що відповідає реальному життю та спонукає до постійного відстежування інформації, її адекватної інтерпретації й подальшого використання);
- *фундаментальність* (завдяки досвіду роботи з інформаційними ресурсами можливість сформувати міцний базис ЗУН, які можуть бути використані у майбутніх навчальних та професійних ситуаціях).

М. Ануфрієв особливо акцентує увагу на тому факті, що у професійній діяльності часто виникають ситуації, коли для вирішення певного завдання майбутнім менеджеру, економісту, юристу, медику чи аграрію пропонується широкий спектр, більше 100, спеціалізованих джерел друкованої та електронної інформації для опрацювання й аналізу (Ануфрієв, Бандурка, Ярмиш, 1999). І фахівець має уміти швидко шукати, опрацьовувати, аналізувати значний обсяг інформації, орієнтуватися в джерелах і знаходити у цьому об'ємі ті, що допоможе вирішити поставлене завдання.

Конкретизація характерних ознак РОН обумовлює необхідність акцентування уваги на залученні бібліотекарів до освітнього процесу, оскільки завдяки направлюваній викладачами і бібліотекарями практиці вирішення завдань, що вимагають інформації з багатьох джерел, студенти мають змогу отримати допомогу у процесі пошуку та побудови знань, тренуючи здібності активного і самостійного дослідження інформаційного середовища.

У контексті нашого дослідження варто звернути увагу на думку психологів, що здібності не зводяться до наявності у студента ЗУН, а проявляються у швидкості, глибині, міцності оволодіння прийомами певного виду діяльності та тісно взаємопов'язані із загальною спрямованістю особистості студента (Євтух, Лузік, Ладогубець, Ільїна, 2014).

Аналіз досліджень вище згаданих учених виявив, що самотійність та активність займають центральну позицію при організації РОН. Під *самотійністю* розуміємо вольову властивість особистості студента, якій притаманні незалежність, активність, свідомість та відповідальність, вміння самотійно мислити та приймати рішення, здатність до конкретного виду діяльності, яка виявляється під час виконання завдань. *Активність* при РОН трактується як якість діяльності студента, в якій знаходить прояв його особистість, його ставлення до змісту і характеру діяльності та прагнення мобілізувати свої морально-вольові зусилля на досягнення навчально-пізнавальної мети (Муковіз, 2010).

На підставі проведеного порівняльного аналізу ми дійшли висновку, що в українській дидактиці використовується, здебільшого, термін «ресурсний підхід» до навчання (акцент на внутрішні ресурси), а зарубіжна педагогіка оперує поняттям «ресурсно-орієнтоване навчання» (акцент на зовнішні ресурси).

Аналіз цих ключових понять та співставлення їх суті дозволив нам ще у процесі роботи над докторською дисертацією «Дидактичні основи ресурсно-орієнтованого навчання дисциплін комп'ютерного циклу студентів аграрних коледжів» (2016 р.) визначити РОН як цілісний динамічний процес організації і стимулювання самотійної пізнавальної діяльності студентів з оволодіння навичками активного перетворення інформаційного середовища, який передбачає оптимальне використання тріадою «студент-викладач-

бібліотекар» консолідованих кадрових, матеріально-технічних, навчально-методичних, фінансових та інформаційних ресурсів (Кононець, 2016).

Інформаційне середовище розглядається нами як частина інформаційного простору, яка формує найближче оточення індивіда і є сукупністю умов, що забезпечують його продуктивну діяльність. Під *перетворенням інформаційного середовища* розуміється вивчення, аналітико-синтетичний аналіз змісту інформації, перегрупування та зміну її значень і форми, підготовку нової її форми (вторинної інформації), зручної для подальшого використання (Кононець, 2016). Як стверджує Л. Калініна, при перетворенні інформації доцільно використовувати такі методи аналізу: композиція, декомпозиція, класифікація, абстрагування, узагальнення, аналогія, синтез, систематизація, інтегрування, порівняння (Калініна, 2005).

Самостійна пізнавальна діяльність (СПД) студентів трактується як комплекс дидактично передбачених зусиль, які збагачують інтелектуальну чутливість та сприяють поглибленому самостійному пошуку під керівництвом викладача тієї інформації (знань), котра «працює» на фаховий досвід (вміння та навички, здатність їх застосовувати у практичній діяльності) та подальше професійне самовдосконалення (Муковіз, 2010).

Дослідження науковців свідчать, що суть СПД органічно пов'язана з поняттям *саморегуляції* – вмінні студента бачити кінцеву мету діяльності, самостійно знаходити шляхи її досягнення і домагатися здійснення. За М. Гриньовою, результатом саморегуляції є формування у студента цілеспрямованості, організованості, уміння володіти собою в будь-якій ситуації. Науковий доробок ученої переконливо доводить, що *лише саморегуляція є рушійною силою процесу РОН*, а отже, й формування у студентів СПД, оскільки вона забезпечує перехід на рівень творчої активності й розвитку особистості, що забезпечує студентам оволодіння процедурами цілісного процесу навчання (Гриньова, 2008).

Водночас, наше авторське визначення уточнено тим, що реалізація *РОН* *забезпечується комплексом засобів, методів і форм навчання*, націлених на цілісний підхід до організації навчального процесу, зорієнтований не лише на засвоєння знань та набуття умінь і навичок, але і на тренінг здібностей самостійного й активного перетворення інформаційного середовища за допомогою пошуку та практичного застосування інформаційних ресурсів (Кононець, 2012, Кононець, 2016).

Нині (починаючи з 2016 року) динамічний розвиток поняття РОН можна прослідкувати у низці дисертаційних досліджень українських науковців.

Так, методологічною основою дисертації О. Момот (2016), присвяченої підготовці майбутніх викладачів вищих навчальних закладів до педагогічної діяльності в умовах магістратури, є принцип ресурсної орієнтованості, який базується на основі впровадження РОН магістрантів, націленого на всебічне використання в освітньому процесі магістратури різноманітних ресурсів: кадрових, матеріально-технічних, техніко-технологічних, навчально-методичних, економічних, інформаційних тощо. Дослідниця акцентує увагу на основних характеристиках РОН: використання всіх видів ресурсів університету, факультету, кафедри; комплекс засобів, форм, методів навчання, зорієнтований не лише на засвоєння знань, набуття необхідних для майбутньої педагогічної діяльності умінь і навичок, але й на тренування у магістрантів специфічних на сьогоднішній день здібностей – активного та самостійного перетворення інформаційного середовища за допомогою пошуку необхідної інформації в інформаційних ресурсах, її обробки та практичного застосування, що стане у пригоді магістрантам-майбутнім викладачам ЗВО у наукових пошуках та майбутній педагогічній діяльності (Момот, 2016).

У своєму дисертаційному дослідженні О. Харченко (2017), вивчаючи проблему розвитку професійної компетентності вчителів біології шкіл сільської місцевості в умовах районних методичних об'єднань, здійснює

уточнення поняття РОН у вище згаданому контексті. Так, РОН вчителів біології шкіл сільської місцевості в умовах районних методичних об'єднань потрактовується як цілісний динамічний процес організації і стимулювання самоосвіти вчителів, оволодіння ними навичками активного перетворення інформаційно-освітнього середовища з метою розвитку їх професійної компетентності та орієнтації на освіту упродовж усього життя.

А. Варданян (2017), досліджуючи педагогічні умови формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх лікарів, тлумачить РОН як комплекс методів та засобів навчання, націлених на цілісний підхід до організації навчального процесу, котрий зорієнтований не лише на засвоєння знань та набуття умінь і навичок, але і на тренінг здібностей самостійного й активного перетворення інформаційного середовища за допомогою пошуку, практичного застосування різноманітних інформаційних ресурсів (Варданян, 2017).

Розробляючи систему кроскультурної підготовки фахівців галузі туризму, В. Сідоров (2018) використовує визначення РОН як цілісного динамічного процесу організації і стимулювання самостійної пізнавальної діяльності студентів з оволодіння навичками активного перетворення інформаційного середовища, який передбачає оптимальне використання тандемом «студент-викладач» консолідованих кадрових, матеріально-технічних, навчально-методичних, фінансових та інформаційних ресурсів. Покладаючи його в основу свого наукового доробку, він виокремив та детально схарактеризував підсистему «Ресурсно-орієнтоване навчання», яка займає провідне (можна сказати, перше) місце у системі кроскультурної підготовки фахівців галузі туризму, оскільки відображає тенденцію зміщення акцентів від трансмісійних моделей освіти до більш особистісно та практико-орієнтованих, при яких студент сам несе відповідальність не лише за пошук, обробку, аналіз отриманої інформації з різних інформаційних ресурсів, але й

за самостійність прийняття рішень щодо розширення своїх знань, необхідності постійного здобуття кроскультурних знань, розвитку кроскультурної компетентності (Сідоров, 2018).

Варто зазначити, що таким визначенням РОН користується у своєму науковому доробку, присвяченому дослідженню теоретико-методичних основ професійного розвитку майбутніх дефектологів у процесі фахової підготовки, М. Кононова (2018). Основні положення її дисертаційної роботи, ґрунтуються на працях (дисертація, монографія, публікації) Н. Кононец, у яких схарактеризовано педагогічні технології РОН (Кононец, 2016).

В. Барбінов (2018), як свідчить зміст його дисертації, бачить удосконалення процесу формування готовності майбутніх кваліфікованих робітників аграрної галузі до професійної діяльності також через імплементацію в освітній процес закладів професійної (професійно-технічної) освіти РОН, яке розуміє як освітню парадигму професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників аграрної галузі: дистанційне навчання, розроблення та активне впровадження широкого спектру засобів навчання – друкованих, електронних посібників та підручників, відеоуроків, створення ресурсних центрів, центрів передового досвіду у сільськогосподарському управлінні та аграрному бізнесі тощо (Барбінов, 2018).

Реалізацію визначених у дисертації авторських педагогічних умов формування правової культури майбутніх юристів у процесі фахової підготовки П. Янченко також убачає шляхом упровадження РОН як цілісного динамічного процесу організації і стимулювання їх самостійної пізнавальної діяльності з оволодіння навичками активного перетворення інформаційного середовища, який передбачає оптимальне використання тандемом «студент-викладач» консолідованих кадрових, матеріально-технічних, навчально-методичних, фінансових та інформаційних ресурсів (Янченко, 2019). Ідеї РОН дослідник покладав при розробці та імплементації інтегративного

міждисциплінарного експрес-курсу «Формування правової культури майбутніх юристів».

Науковий інтерес С. Нестулі (2019) до проблеми дослідження дидактичних засад формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів з менеджменту в освітньому середовищі університету спонукав до уточнення феномену РОН, яке учена витлумачує як комплекс форм, методів та засобів навчання, націлених, насамперед, на цілісний підхід до організації освітнього процесу в університеті, який зорієнтований на тренінг здібностей самостійного й активного перетворення інформаційного середовища шляхом пошуку і практичного застосування інформаційних ресурсів з метою отримання знань про класичні і сучасні концепції лідерства та застосування ефективних методик відповідно різних стилів лідерства, формування лідерських умінь та навичок, які забезпечують здатність студентів бути менеджером-лідером (Нестуля, 2019).

Грунтовне вивчення дослідницею генезису поняття РОН, його змісту та структури дало їй змогу розглядати РОН студентів в освітньому середовищі університету як системоутворювальний чинник дидактичної системи формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів з менеджменту в освітньому середовищі університету.

Імпонує позиція та науково-практична діяльність ученої, адже суть РОН у процесі формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів з менеджменту нині відображена у Стратегії розвитку ПУЕТ на 2017-2022 роки, яка передбачає реалізацію за такими напрямками:

- 1) упровадження лідерської управлінської парадигми розвитку університету;
- 2) розвиток освітньої діяльності університету;
- 3) розвиток наукової та інноваційної діяльності університету;
- 4) розбудова підприємницького напрямку розвитку університету.

Згідно парадигми РОН, основні завдання стратегії передбачають консолідацію різних ресурсів, які оптимально використовуються для формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів з менеджменту.

Дослідниця переконливо доводить, що побудова процесу формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів з менеджменту в університеті на засадах РОН уможлиблює реалізувати:

мету навчання – лідерська компетентність майбутніх бакалаврів з менеджменту, зорієнтованість їх на освіту упродовж усього життя, на формування вміння будувати знання (процес побудови знань розглядається як послідовна реалізація у навчальній діяльності трьох ключових етапів: «розвідка» → «інтерпретація» → «створення нових ідей» (див. рис. 2.1));

зміст навчання – навчальна дисципліна «Основи лідерства», яка представлена її навчально-методичним комплексом;

форми навчання – *традиційна* (Traditional Learning), яка передбачає проведення лекцій, практичних занять, семінарів, майстер-класів, тренінгів, науково-дослідна робота студентів; *дистанційна* (Distance Learning), яка передбачає використання дистанційного курсу на платформі Moodle та організації інтерактивного он-лайн навчання в його середовищі; *змішана* (Blended Learning), яка передбачає гармонійне поєднання традиційної та дистанційної форми з акцентом на самостійну роботу студентів, залучення студентів до участі в роботі молодіжного студентського клубу «Лідер», зустрічі, конференції, круглі столи, форуми, бізнес-форуми тощо;

методи навчання – сфокусованої бесіди, пошуку консенсусу, мозкового штурму, метод Дельбека, метод Дельфі, Метод 635, фасилітації, модерації, рольових ігор, проектування нестандартних віртуальних ситуацій, освітні проекти, мікрофон, інтервізії, «Коло ідей», інтерактивні дискусія, «діамант 9», SWOT-аналіз, «Метаплан», «Відкритий простір», майндмеппінг, тощо;

засоби навчання – традиційні друковані підручники, навчальні посібники, науково-популярна література, електронні засоби навчання (електронні посібники, конспекти лекцій, комп'ютерні тести, дистанційний курс), інформаційні ресурси Інтернету, освітньо-інформаційні портали тощо;

додаткові навчальні ресурси – навчально-науковий Інститут лідерства ПУЕТ, програма «Заходів розвитку лідерського потенціалу студентів ПУЕТ»; авторська програма «Інноваційні методики викладання у вищій школі: Новітнє в європейській та світовій практиці»; авторська програма курсу «Психологічне забезпечення ефективного функціонування особистості та організації»; «Школа лідерства»; Полтавська обласна школа лідерів учнівського самоврядування тощо (Нестуля, 2019).

Контекст дисертації О. Кропивки (2020) спонукав дослідницю до розгляду РОН у процесі підготовки майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи як консолідації матеріально-технічних, навчально-методичних, кадрових, фінансових, технологічних та інформаційних ресурсів, створення різноманітних освітніх інформаційно-ресурсних центрів та систем дистанційного навчання різного рівня, які матимуть за мету допомогти студентам в організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи (Кропивка, 2020).

Проблематика формування професійної компетентності майбутніх сімейних лікарів із використанням веб-технологій, досліджена у дисертації А. Тітової (2020), безпосередньо сприяла розвитку РОН як цілісного динамічного процесу організації і стимулювання самостійної пізнавальної діяльності студентів, невпинного набуття навичок активного перетворення інформаційного середовища, який зорієнтований на всебічне використання студентами й викладачами різних кадрових, навчально-методичних, матеріально-технічних, інформаційних та інших ресурсів. У своїй роботі нею розроблена ресурсно-орієнтована технологія формування професійної

компетентності майбутніх сімейних лікарів із використанням веб-технологій як педагогічна технологія, яка є послідовністю дій викладача й студентів, при виконанні якої, врахувавши індивідуальні особливості студента, професійно-методичний рівень викладача, наявні у ЗВО матеріально-технічні, навчально-методичні, фінансові, інформаційні ресурси, запланований результат обов'язково має настати (Тітова, 2020).

Поліаспектність проблематики впровадження РОН студентів у практику освітнього процесу вищої школи глибоко дослідила у своїй дисертації В. Балюк. Однією з дидактичних умов формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх фахівців економічного профілю в освітньому середовищі університету дослідниця виокремлює орієнтованість освітнього процесу на застосування технології РОН. Спираючись на визначення РОН як динамічного цілісного процесу організації і стимулювання самостійної пізнавальної діяльності студентів з оволодіння навичками активного перетворення інформаційного середовища під час навчання в університеті, який передбачає оптимальне використання тріадою «студент-викладач-бібліотекар» консолідованих кадрових, матеріально-технічних, навчально-методичних, інформаційних ресурсів і надання важливої ролі у цьому процесі бібліотекарю як гіді у пошуку інформації, яка трансформується до ролі «педагога-бібліотекаря» (Гриньова, Кононець, Дяченко-Богун, Рибалко, 2019, Кононець, 2016, Нестуля, 2018), вона розробляє технологію РОН.

Технологія РОН у процесі формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх фахівців економічного профілю розглядається нею як комплексна інтегративна система в освітньому середовищі університету, яка включає упорядковану множину дій, що забезпечують педагогічне цілевизначення, змістовні інформаційно-предметні та операційно-процесуальні аспекти, направлені на засвоєння знань у галузі ІКТ та цифрових технологій, набуття професійних умінь і навичок їх використовувати й

ефективно працювати з інформацією та формування мотиваційно-ціннісних координат, визначених цілями навчання, цифровізацією освіти й економіки та потребою реалізації визначеного комплексу дидактичних умов (Балюк, 2020). Також дослідницею спроектовано та схарактеризовано етапи технології РОН у процесі формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх фахівців економічного профілю в освітньому середовищі університету: *підготовчий, організаційно-методичний, процесуальний, контрольно-аналітичний*, які передбачають підготовку та організацію викладацького й студентського колективів.

Пошук дієвих дидактичних умов реалізації військово-прикладних умінь і навичок учнів у навчальному середовищі старшої школи спонукав Е. Бородає також звернутися до РОН. У своїй дисертації першою дидактичною умовою він визначає упровадження РОН учнів старшої школи при формуванні військово-прикладних умінь і навичок. Осмислюючи праці науковців, які присвятили дослідженню РОН та напрямів його реалізації, дали йому можливість сформулювати власну точку зору на це поняття у сучасній дидактиці. РОН учнів старшої школи при формуванні у них військово-прикладних умінь і навичок дослідник потрактовує як інформаційно-дидактичну систему, яку складають кадрові, матеріально-технічні, навчально-методичні, інформаційні ресурси, що уможливають організацію цього процесу з використанням різних видів діяльності дидактичного змісту, спрямовані на отримання позитивного результату у навчальному середовищі старшої школи (Бородай, 2021).

Контент-аналіз наукових публікацій вітчизняних авторів, широко представлений у віртуальному науково-освітньому просторі, засвідчив, що в останнє десятиліття проблематика РОН набула стрімкої популярності. Нею активно займаються, крім вище згаданих учених, такі дослідники, як

О. Гусарова (2017), І. Кононенко (2017), О. Любченко (2018), Л. Пилипенко (2020), О. Солошенко (2018) та ін.

Підкреслимо, що такій популярності освітянська спільнота України завдячує завдяки ініційованій нами Всеукраїнській науково-практичній Інтернет-конференції «Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка» (2016-2020 р.). Зазначимо, що у 2021 році ця конференція набула статусу Міжнародної.

Так, О. Солошенко (2018) використовує таке визначення: РОН – це комплекс форм, методів та засобів навчання, націлених на цілісний підхід до організації навчального процесу, який зорієнтований не тільки на засвоєння знань і набуття навичок, але і на тренінг здібностей самостійного й активного перетворення інформаційного середовища шляхом пошуку і практичного застосування інформаційних ресурсів (посилання на публікацію Н. Кононец «Педагогічні інновації вищої школи: ресурсно-орієнтоване навчання», 2012 р.). І. Кононенко (2017) також використовує це визначення у процесі дослідження проблеми викладання дисципліни «Правознавство» в коледжах при використанні навчально методичного ресурсу (посилання на публікацію Н. Кононец «Поняття ресурсно-орієнтованого навчання у зарубіжній педагогічній практиці», 2015 р.), О. Гусарова (2017) – при окресленні шляхів реалізації РОН у коледжах (посилання на публікацію Н. Кононец «Аспекти ресурсно-орієнтованого навчання в аграрному коледжі», 2014 р.). О. Любченко (2018) зазначає, що РОН студентів спеціальності «Правознавство» слід вважати пріоритетним напрямом юридичної освіти, оскільки таке навчання базується на широкому використанні в освітньому процесі нових інформаційно-телекомунікаційних технологій, засобів пошуку інформації, електронних ресурсів, що дозволяє активізувати роботу студентів-майбутніх юристів і перевести її на якісно новий рівень (посилання на публікацію Н. Кононец «Ресурсно-орієнтоване навчання при підготовці

студентів юридичних спеціальностей в аграрному коледжі», 2014 р.). Л. Пилипенко (2020) під РОН математики студентів коледжу розуміє цілісний динамічний процес організації і стимулювання самостійної пізнавальної діяльності студентів із оволодіння навичками активного перетворення інформаційного середовища, засвоєння студентами знань із математики, який передбачає оптимальне використання тандемом «студент-викладач» інформаційних ресурсів та сучасних педагогічних технологій (посилання на публікацію М. Гриньової, Н. Кононец, М. Дяченко-Богун, Л. Рибалко «Ресурсно-орієнтоване навчання студентів в умовах здоров'язбережувального освітнього середовища», 2019 р.) та ін.

Отже, можемо констатувати, що, давши поштовх до розвитку й самого поняття РОН, і тлумачення його суті, ми спостерігаємо у працях дослідників два наших авторських визначення (2012, 2016 рр.), які ними використовуються, адаптуються до специфіки навчального предмета та діяльності викладача, яку він веде в освітній установі з учнями чи студентами, постійно розвиваються з урахуванням нових освітніх вимог. Проте, і дотепер актуальною залишається проблема зі сприйняттям цього поняття в освітній практиці, незважаючи на численні дослідження, які нині знаходяться у відкритому доступі Всесвітньої мережі і доводять дієвість такої моделі навчання.

Генезис поняття РОН в українському науково-педагогічному дискурсі відображено у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Генезис поняття РОН в українському науково-педагогічному дискурсі

Автори	Поняття РОН	Рік
М. Ануфрієв, О. Бандурка, О. Ярмиш	студентоцентризоване навчання, яке спирається на те, що студенти навчаються у процесі діяльності та індивідуального віднайдення	1999
М. Макарова	смислів (їхнього усвідомлення важливості	2010

	ролі навчання, уявлення про власне призначення у житті та майбутній професії).	
Н. Кононец	комплекс методів та засобів навчання, націлених на цілісний підхід до організації навчального процесу, котрий зорієнтований не лише на засвоєння знань та набуття умінь і навичок, але і на тренінг здібностей самостійного й активного перетворення інформаційного середовища за допомогою пошуку, практичного застосування різноманітних інформаційних ресурсів.	2012
О. Момот		2016
А. Варданян		2017
О. Харченко	РОН вчителів біології шкіл сільської місцевості в умовах районних методичних об'єднань потрактовується як цілісний динамічний процес організації і стимулювання самоосвіти вчителів, оволодіння ними навичками активного перетворення інформаційно-освітнього середовища з метою розвитку їх професійної компетентності та орієнтації на освіту упродовж усього життя.	2017
М. Кононова, В. Сідоров П. Янченко	РОН – цілісний динамічний процес організації і стимулювання самостійної пізнавальної діяльності студентів з оволодіння навичками активного перетворення інформаційного середовища, який передбачає оптимальне використання тандемом «студент-викладач» консолідованих кадрових, матеріально-технічних, навчально-методичних, фінансових та інформаційних ресурсів.	2018 2019
В. Барбінов	РОН – освітня парадигма професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників аграрної галузі (дистанційне навчання, розроблення та активне впровадження широкого спектру засобів навчання – друкованих, електронних посібників та підручників, відеоуроків, створення ресурсних центрів, центрів передового досвіду у сільськогосподарському управлінні та аграрному бізнесі тощо).	2018
С. Нестуля	РОН – комплекс форм, методів та засобів навчання, націлених, насамперед, на цілісний підхід до організації освітнього процесу в університеті, який зорієнтований на тренінг здібностей самостійного й активного перетворення інформаційного середовища шляхом пошуку і практичного застосування інформаційних ресурсів з метою отримання знань про класичні і сучасні концепції	2019

	лідерства та застосування ефективних методик відповідно різних стилів лідерства, формування лідерських умінь та навичок, які забезпечують здатність студентів бути менеджером-лідером	
М. Гриньова, М. Дяченко-Богун, Н. Кононец, Л. Рибалко,	РОН у вищій школі – цілісний динамічний процес організації і стимулювання самостійної пізнавальної діяльності студентів з оволодіння навичками активного перетворення інформаційного середовища на засадах концепції здоров'язбереження, яка передбачає оптимальне використання тріадою «студент-викладач-бібліотекар» консолідованих кадрових, матеріально-технічних, навчально-методичних, фінансових та інформаційних ресурсів.	2019
О. Кропивка	РОН у процесі підготовки майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи – консолідація матеріально-технічних, навчально-методичних, кадрових, фінансових, технологічних та інформаційних ресурсів, створення різноманітних освітніх інформаційно-ресурсних центрів та систем дистанційного навчання різного рівня, які матимуть за мету допомогти студентам в організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи.	2020
А. Тітова	РОН – цілісний динамічний процес організації і стимулювання самостійної пізнавальної діяльності студентів, невинного набуття навичок активного перетворення інформаційного середовища, який зорієнтований на всебічне використання студентами й викладачами різних кадрових, навчально-методичних, матеріально-технічних, інформаційних та інших ресурсів.	2020
В. Балюк	РОН – динамічний цілісний процес організації і стимулювання самостійної пізнавальної діяльності студентів з оволодіння навичками активного перетворення інформаційного середовища під час навчання в університеті, який передбачає оптимальне використання тріадою «студент-викладач-бібліотекар» консолідованих кадрових, матеріально-технічних, навчально-методичних, інформаційних ресурсів і надання важливої ролі у цьому процесі бібліотекаря як гід у	2020

	пошуку інформації, яка трансформується до ролі «педагога-бібліотекаря».	
Е. Бородай	РОН учнів старшої школи при формуванні у них військово-прикладних умінь і навичок – це інформаційно-дидактична система, яку складають кадрові, матеріально-технічні, навчально-методичні, інформаційні ресурси, що уможливають організацію цього процесу з використанням різних видів діяльності дидактичного змісту, спрямовані на отримання позитивного результату у навчальному середовищі старшої школи.	2021

Працюючи авторським колективом (М. Гриньова, М. Дяченко-Богун, Н. Кононець, Л. Рибалко) над проблемою імплементації РОН у вітчизняних університетах та досліджуючи РОН студентів в умовах здоров'язберезувального освітнього середовища, ми розглядали РОН у вищій школі як цілісний динамічний процес організації і стимулювання самостійної пізнавальної діяльності студентів з оволодіння навичками активного перетворення інформаційного середовища на засадах концепції здоров'язбереження, яка передбачає оптимальне використання тріадою «студент-викладач-бібліотекар» консолідованих кадрових, матеріально-технічних, навчально-методичних, фінансових та інформаційних ресурсів (Гриньова, Кононець, Дяченко-Богун, Рибалко, 2019).

Дослідницький проєкт з упровадження моделі РОН студентів в умовах здоров'язберезувального освітнього середовища ЗВО, нами визначалися дидактичні умови реалізації РОН у ЗВО як комплекс вимог до освітнього процесу, виконання яких забезпечує ефективну реалізацію РОН на рівнях навчальної дисципліни, навчального матеріалу, навчальної діяльності та результатів навчання. Такими умовами було визначено: 1) застосування комплексу форм, методів та засобів РОН; 2) організація процесу навчання професійно-орієнтованих дисциплін в тріаді «студент-викладач-бібліотекар» з використанням педагогічних технологій РОН; 3) орієнтація на розвиток

інформаційно-освітнього середовища ЗВО шляхом активізації розробки електронних освітніх ресурсів (ЕОР); 4) введення ІТ-компоненту при викладанні професійно-орієнтованих дисциплін; 5) здоров'язбережувальна спрямованість процесу навчання та консолідація здоров'язбережувальних технологій.

Наша робота в іншому авторському колективі (Н. Кононець, О. Литвинова, Т. Марюхніч) над проблемою реалізації РОН при вивченні української мови та літератури спонукала до адаптації ключового поняття згідно контексту дослідження. Так, РОН ми розглядали як цілісний динамічний процес організації і стимулювання самостійної пізнавальної діяльності студентів із оволодіння навичками активного перетворення інформаційного середовища, засвоєння студентами знань із дисциплін «Українська мова», «Українська література», «Українська мова за професійним спрямуванням» з урахуванням інформаційних потреб обраної освітньої програми, який передбачає оптимальне використання тріадою «студент-викладач-бібліотекар» інформаційних ресурсів.

Згідно концепції РОН у вищій школі (2018 р.), процес навчання дисциплін «Українська мова», «Українська література», «Українська мова за професійним спрямуванням» ми розглядали як сукупність послідовних і взаємопов'язаних дій викладача та студентів, спрямованих на: свідоме і міцне засвоєння системи ЗУН (окреслених у програмі дисципліни); формування вмінь застосовувати їх в житті, розвиток самостійного мислення, самостійної пізнавальної діяльності та інших здібностей студентів; окрім оволодіння мовленнєвою та професійно-мовленнєвими компетентностями, оволодіння ще й елементами культури розумової праці та інформаційної культури; формування основ світогляду і світосприйняття інформаційного та комунікативного простору. Відтак, процес РОН дисциплін «Українська мова», «Українська література», «Українська мова за професійним спрямуванням»

тлумачиться як партнерство викладача та студентів, під час якого здійснюється стимулювання та організація активної самостійної пізнавальної діяльності студентів з метою засвоєння системи наукових ЗУН, окреслених у змісті навчання кожної конкретної дисципліни.

Процес РОН спрямований на такі основні завдання: формування у студентів умінь формулювати мету навчальної діяльності, моделювати й проєктувати власну навчальну діяльність; розвиток прагнення домагатися реалізації мети; формування умінь оцінювати та аналізувати результати навчальної діяльності; оволодіння раціональними прийомами роботи з навчальними матеріалами, інформаційними ресурсами; формування умінь шукати інформацію та якісно обробляти її; розвиток плідної співпраці тріади «студент-викладач-бібліотекар» як інноваційної форми взаємодії, за якої викладач допомагає студентові навчатися самостійно, а бібліотекар допомагає у пошуку, підборі різних інформаційних ресурсів (фонди бібліотек навчальних закладів та електронних бібліотек, репозитаріїв тощо) (Кононець, Литвинова, Марюхніч, 2019).

Зважаючи, що процес навчання окремої дисципліни, чи процес підготовки фахівців різних галузей має різну мету, зміст, форми, методи й засоби навчання, це може слугувати підставою до уточнення поняття РОН, або критерієм для вибору об'єктів дослідження – дидактичної системи РОН або технології РОН. Водночас, є певні інваріанти, які є незмінним складником поняття РОН: співпраця тріади «студент-викладач-бібліотекар», стимулювання самостійної пізнавальної діяльності студентів з оволодіння навичками активного перетворення інформаційного середовища, консолідація ресурсів задля досягнення мети й отримання позитивного результату.

Можемо констатувати, що феномен РОН у науково-педагогічному дискурсі характеризується високим ступенем динамічності, адаптивності, гнучкості, мобільності, що дає йому можливість постійно розвиватися,

ураховувати виклики часу, турбулентні зміни в соціумі та освітньому просторі, а отже, концепція РОН буде завжди актуальною й перспективною.

Наші спроби розробити концепцію РОН у вищій школі (2018 р.) у тому змістовому контексті (мета, завдання, методологічні підходи, принципи, основні положення, перспективні завдання, зокрема, визначені основні напрями розвитку РОН у вищій школи) уже засвідчили її ефективність, які можна спостерігати за значною кількістю наукових публікацій і досліджень. Водночас, ми вбачаємо потребу у її вдосконаленні, розширенні реалізаційних механізмів, дидактичних умов, принципів і підходів, що зумовлено вимогами часу, як-от: глобальні інтеграційні процеси в різних сферах, стрімка цифровізація освітнього процесу й соціуму, переформатування ринку праці, пандемія, воєнний стан тощо.

Щоб виявити переконливі докази необхідності реалізації РОН у вищій школі, необхідно достеменно дослідити теоретико-методологічні й дидактичні засади цього процесу, розробити сучасну динамічну концепцію, яка слугуватиме орієнтиром педагогічним, науково-педагогічним кадрам, які будуть проєктувати на її основі ресурсно-орієнтований освітній процес у ЗВО та інших закладах освіти у відповідності до нових викликів.

Підсумовуючи вище викладене, підкреслимо актуальність розвитку саморегуляції у ресурсно-орієнтованій освіті, котра зумовлена зміною парадигми сучасного освітнього процесу, що переходить від трансляції знань до сприяння індивідуалізованому й автономному навчанню. У межах ресурсно-орієнтованого підходу студент виступає не пасивним споживачем інформації, а активним суб'єктом освітньої діяльності, який самостійно визначає цілі навчання, обирає відповідні джерела, регулює власну пізнавальну активність і оцінює досягнуті результати. У цьому контексті саморегуляція постає ключовою умовою ефективного засвоєння знань, розвитку критичного мислення та формування здатності до навчання

впродовж життя. З огляду на зростання обсягу інформаційних ресурсів та потребу в адаптації до динамічних змін у суспільстві й професійній сфері, формування навичок саморегуляції стає однією з центральних цілей ресурсно-орієнтованої освіти.

Таким чином, нині *РОН* інтерпретуємо як інноваційну освітню стратегію, що спрямована на активізацію особистісного потенціалу здобувача вищої освіти через виявлення, підтримку та розвиток його внутрішніх ресурсів (когнітивних, емоційних, вольових, мотиваційних) і стимулювання самостійної пізнавальної діяльності студентів з оволодіння навичками активного перетворення інформаційного середовища, який передбачає оптимальне використання тріадою «студент-викладач-бібліотекар» консолідованих кадрових, матеріально-технічних, навчально-методичних, фінансових та інформаційних ресурсів.

У дослідженні *ресурсно-орієнтована освіта* потрактовується як динамічний процес, що передбачає створення гнучкого, варіативного та індивідуалізованого освітнього середовища, у якому здобувачі освіти активно залучаються до самостійного пошуку, відбору, аналізу та інтеграції навчальних ресурсів відповідно до власних освітніх потреб, мотивації й рівня підготовки. Центральним механізмом реалізації цієї моделі освіти виступає *саморегуляція*, яка охоплює планування навчальної діяльності, самостійне визначення цілей, моніторинг процесу пізнання, рефлексію та корекцію дій. Таким чином, ресурсно-орієнтована освіта забезпечує розвиток навчальної автономії, відповідальності та здатності до навчання впродовж життя, сприяючи формуванню компетентнісної особистості, здатної ефективно функціонувати в умовах інформаційного суспільства.

2.2. Концепція ресурсно-орієнтованого навчання у вищій школі

У науково-педагогічній літературі наукова концепція визначається як форма тлумачення основної ідеї теорії, як система поглядів на певне явище, спосіб його розуміння і розкривається через наукові поняття, характеристики, погляди, параметри щодо об'єкта (або фрагмента) дійсності (Сас, 2015, с. 108). У нашому дослідженні концептуалізація постає як спосіб організації інтелектуальної роботи, спрямованої на відображення уявлень про РОН у вищій школі. З огляду на вище викладене, авторська концепція РОН студентів у ЗВО відображає поняття, мету, суть, завдання, принципи, перспективні завдання та основні напрями розвитку РОН студентів у ЗВО.

Імпонує позиція В. Громова, який наголошує, що нині тільки та система освіти може займати лідерські позиції у світі, яка: вчить студентів «як думати», а не «що думати»; забезпечує їм «рівні можливості», а не рівність; допомагає опанувати ще не існуючі знання, а не змушує зазубрювати «вчорашні»; визначає стратегію підготовки студентів до професій, які ще не існують, використовуючи методики та технології, які ще не відкрито, щоб вирішувати проблеми, про існування яких ми ще навіть не здогадуємось (Біла книга..., 2009). Концепція РОН у вищій школі (далі – Концепція) покликана втілити саме ці постулати.

Концепція ґрунтується на зарубіжному досвіді впровадження РОН, основних положеннях Законів України «Про вищу освіту» (2014 р., зі змінами та доповненнями), «Про освіту» (2017 р.), «Про фахову передвищу освіту» (2019 р.), «Про внесення змін до деяких законів України щодо функціонування інтегрованих інформаційних систем у сфері освіти» (2022 р.), Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (2018 р.), Концепції розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації (2021 р.), розумінні важливості ресурсно-орієнтованої освіти як такої, що

передбачає створення гнучкого, варіативного та індивідуалізованого освітнього середовища, у якому здобувачі освіти активно залучаються до самостійного пошуку, відбору, аналізу та інтеграції навчальних ресурсів відповідно до власних освітніх потреб, мотивації й рівня підготовки.

Мета Концепції – озброїти систему української вищої освіти інструментарієм упровадження РОН студентів у ЗВО. Провідною ідеєю Концепції є положення про те, що якість процесу навчання у ЗВО істотно залежить від впровадження РОН. Це вимагає розроблення моделі РОН у процесі підготовки фахівців у вищій школі.

Концепція включає три взаємопов'язані концепти, які сприяють реалізації провідної ідеї дослідження: *методологічний, теоретичний та технологічний*.

Методологічний концепт відображає взаємозв'язок і взаємодію різних підходів загальнонаукової та конкретно-наукової методології до вивчення проблеми впровадження РОН студентів у ЗВО, а саме:

- *ресурсний підхід* дозволяє зосередитися на питаннях організації навчання, зорієнтованого на виявлення і розвиток потенційних можливостей кожного студента; вивчення внутрішніх ресурсів особистості та виявлення шляхів їх розкриття й реалізації в різних видах діяльності відповідно до її природних нахилів (Ю. Ібрагім, В. Лозова, О. Малихін, С. Микитюк, Л. Суховірська);

- *акмеологічний підхід* (педагогіка успіху) акумулює сукупність принципів, методів, прийомів, засобів організації і побудови теоретичної та практичної діяльності, орієнтованих на прогноз якісного результату в освіті, високий рівень продуктивності й професійної зрілості майбутнього фахівця (В. Громовий, Г. Данилова, С. Клепко);

- *студентоцентризований підхід* забезпечує навчальну автономію, тобто самоорганізоване навчання, самопідготовку та індивідуальну систему

незалежного навчання, у центрі якого знаходиться студент; обумовлює головну ідею РОН – створити комфортні умови для навчання кожного студента (М. Ануфрієв, М. Макарова, Н. Бесвік, М. Батлер, С. Кокс, Л. Моран);

– *компетентнісний підхід* забезпечує спрямованість навчального процесу на розвиток у студентів ключових, предметних, професійних компетентностей, на формування умінь оперувати такими технологіями та знаннями, що задовольняють потреби інформаційного суспільства, підготують їх до нових ролей у цьому суспільстві (С. Єрмакова, О. Овчарук, В. Олійник, О. Савченко, Д. Рушен);

– *системний підхід* сприяє цілісному погляду на проблеми РОН у вищій школі і дозволяє розглядати його, по-перше, як інваріантний етап неперервної освіти, що здійснюється під час навчання студентів у ЗВО, по-друге, – забезпечити єдність і цілісність усіх складових компонентів змісту та процесу навчання (А. Береза, Б. Ломов, М. Рогоза, В. Сімонов, М. Вебстер);

– *проектний підхід* орієнтований на виконання завдань розвитку, перетворення, удосконалення РОН як сучасного освітнього процесу і базується на практико-орієнтованій діяльності, використанні сукупності матеріально-технічних, навчально-методичних, фінансових, інформаційних ресурсів і управлінських рішень щодо їх виконання (О. Бартків, М. Гриньова, Н. Сас, С. Сисоєва);

– *саморегуляційний підхід* до РОН розглядає здобувача освіти як активного суб'єкта, здатного самостійно керувати власною пізнавальною діяльністю в умовах варіативного освітнього середовища; передбачає розвиток навичок планування, цілепокладання, моніторингу, рефлексії та самокорекції навчального процесу, що забезпечує ефективну взаємодію з різними навчальними ресурсами (інформаційними, когнітивними, соціальними та матеріальними); сприяє формуванню індивідуальних освітніх

траєкторій, підвищенню навчальної мотивації та відповідальності, а також розвитку здатності до самостійного прийняття рішень і навчання впродовж життя (М. Гриньова, М. Кононова, О. Фурс та ін.).

Таким чином, саморегуляційний підхід виступає важливою методологічною основою РОН, забезпечуючи його особистісно-розвивальний та компетентнісний потенціал.

Теоретичний концепт визначає систему ідей, концепцій, вихідних категорій, основних понять, без яких неможливе розуміння суті досліджуваної проблеми: наукові дослідження у царині педагогічних технологій; інформатизації та інформаційних технологій в освіті; освітнього моніторингу; дослідження теоретичних та практичних аспектів дистанційного навчання та Інтернет-освіти; дослідження наукових підходів до методики навчання професійно-орієнтованих дисциплін; основні положення теорії інформаційних систем та економічної кібернетики; дослідження теоретичних та практичних підходів до проектування інформаційно-освітнього середовища; основні положення теорії та практики розроблення електронних освітніх ресурсів; дослідження педагогічних аспектів застосування кайдзен-технології у навчальному процесі; основних положень концепції smart-освіти, лін-освіти, педагогіки свободи.

Технологічний концепт передбачає розробку та впровадження дидактико-технологічного забезпечення організації РОН у вищій школі.

Основні положення

РОН інтерпретується як інноваційна освітня стратегія, що спрямована на активізацію особистісного потенціалу здобувача вищої освіти через виявлення, підтримку та розвиток його внутрішніх ресурсів (когнітивних, емоційних, вольових, мотиваційних) і стимулювання самостійної пізнавальної діяльності студентів з оволодіння навичками активного перетворення інформаційного середовища, який передбачає оптимальне використання

тріадою «студент-викладач-бібліотекар» консолідованих кадрових, матеріально-технічних, навчально-методичних, фінансових та інформаційних ресурсів.

У Концепції під ресурсом розуміється все те, що може бути використане для забезпечення функціонування й розвитку ЗВО та процесу РОН зокрема.

Зовнішні ресурси поділяються на:

- *кадрові* (науково-педагогічні, педагогічні кадри, адміністрація, працівники бібліотеки, технічний персонал тощо);
- *навчально-методичні* (традиційні та електронні/цифрові ресурси);
- *матеріально-технічні* (приміщення, обладнання, бібліотечний фонд, програмне забезпечення);
- *фінансові ресурси* (кошти, які перебувають у розпорядженні ЗВО і призначені для виконання ними певних фінансових зобов'язань);
- *інформаційні ресурси* (сукупність документів в інформаційних системах).

Зовнішні ресурси безпосередньо складають кампус ЗВО – інфраструктуру ЗВО, яка включає в себе будівлі, аудиторії, лабораторії, бібліотеки, гуртожитки, їдальні, спортивні зали тощо.

Внутрішні ресурси розглядаємо як суб'єктивні можливості студента, викладача та бібліотекаря (як ті, що є в наявності, так і ті, що являють собою потенціал для розвитку й удосконалення), які завдяки різним зусиллям можуть стати необхідними й актуалізованими у процесі РОН (Кононець, 2016).

Мета РОН у вищій школі: цифрова компетентність, дослідницька компетентність, інформаційна культура студента як майбутнього конкурентноспроможного фахівця, самоосвітня та саморегуляційна компетентність для успішної життєдіяльності в інформаційному суспільстві, зорієнтованість на освіту упродовж усього життя.

РОН у вищій школі спрямоване на вирішення *низки завдань*:

- забезпечення партнерства викладача та студентів, під час якого здійснюється стимулювання та організація активної самостійної пізнавальної діяльності студентів з метою набуття компетентностей, окреслених у змісті навчання кожної конкретної дисципліни;
- формування у студентів умінь формулювати мету навчальної діяльності, моделювати й проєктувати власну навчальну діяльність; розвиток прагнення домагатися реалізації мети; формування умінь оцінювати та аналізувати результати навчальної діяльності (саморегуляційна компетентність);
- формування у студентів умінь використання прийомів пошуку інформації за допомогою широкого спектру інформаційних ресурсів та її обробки; навчити їх самостійно здобувати, оновлювати, поповнювати знання, аналізувати та використовувати їх під час навчання та в подальшій професійній діяльності – будувати знання, досліджувати їх та приймати рішення (цифрова, дослідницька компетентність);
- розвиток плідної співпраці тріади «студент-викладач-бібліотекар» як інноваційної форми взаємодії, за якої викладач та бібліотекар допомагає студентові навчатися самостійно (самоосвітня компетентність).

Суть РОН у вищій школі (рис. 2.6): студент – дослідник інформаційного середовища (*explorer*), викладач – тьютор (*tutor*), бібліотекар – педагог-бібліотекар (*teacher-librarian*).

У такий спосіб чітко окреслюється оновлена роль основних суб'єктів освітнього процесу у вищій школі в умовах РОН. Такий підхід передбачає трансформацію традиційних педагогічних ролей на користь суб'єкт-суб'єктної взаємодії (принцип паритетності) та підтримки індивідуалізованих освітніх траєкторій.

Студент, визначений як дослідник інформаційного середовища (*explorer*), не лише споживає готову інформацію, а активно формує власне

знання через пошук, відбір, аналіз і критичне осмислення ресурсів, доступних у відкритому інформаційному просторі. Така позиція відповідає вимогам саморегульованого навчання та сприяє розвитку цифрової, дослідницької й саморегуляційної компетентностей.

Викладач у ролі тьютора (tutor) виступає не як джерело знань, а як фасилітатор, наставник і ментор, який підтримує самостійність студента, допомагає йому формулювати цілі, обирати адекватні ресурси й навчальні стратегії, а також здійснює педагогічний супровід процесу самонавчання, що уможливлює формування самоосвітньої компетентності.

Бібліотекар, позиціонований як педагог-бібліотекар (teacher-librarian), відіграє ключову роль у формуванні інформаційної культури студентів, навчає їх навичкам пошуку, оцінювання, систематизації та ефективного використання джерел. У межах РОН ця функція набуває нового значення, адже інформаційний простір стає основним середовищем навчальної діяльності.



Рис. 2.6. Суть РОН

Таким чином, РОН у вищій школі реалізується через переосмислення функціональних ролей учасників освітнього процесу та акцент на розвитку автономної, рефлексивної й відповідальної особистості студента.

Принципи РОН у вищій школі

Ці принципи формують концептуальну основу для реалізації ефективного, гнучкого та ресурсно-орієнтованого освітнього середовища у вищій школі (рис. 2.7).



Рис. 2.7. Принципи РОН у вищій школі

1. *Принцип універсальності* полягає у тому, що РОН здатне оптимально реалізувати всі загальновідомі дидактичні принципи (науковості; природовідповідності; наочності; зв'язку навчання з життям; інтерактивності; свідомості й активності; диференціації; емоційності навчання; цілеспрямованості й цілісності навчання; оптимізації; формування в студентів пізнавального інтересу; контролю і корекції знань студентів; систематичності і послідовності; поєднання освіти і самоосвіти, розвитку і саморозвитку, виховання і самовиховання тощо).

2. *Принцип самостійності та керованості* при РОН полягає у тому, що студент самостійно керує власною навчальною діяльністю, при цьому має можливість використовувати будь-які зручні і доступні для себе інформаційні

ресурси, а також перевіряє себе, обираючи відповідні своїм уподобанням методи контролю (тести, метод портфоліо тощо) та завдання відповідного рівня складності. Цей принцип обумовлює ефективне керування всіма ресурсами – забезпечення постійного вдосконалення та поліпшення процесу навчання за допомогою внутрішніх резервів та без залучення додаткових фінансових коштів.

3. *Принцип свободи вибору* полягає у свідомому виборі необхідної і бажаної мети як відображення можливостей у свідомості студента, передбачення тенденцій майбутнього, їхнє оцінювання з позицій інтересів студента, висунення однієї з можливостей як ідеального образу – мети. Він враховує той факт, що свобода є необхідною умовою самореалізації особистості студента, формування його самостійної пізнавальної діяльності, оскільки вона сприяє індивідуалізації життєвого світу студента. Думка про свободу вибору породжує у студента почуття відповідальності, примушує його зважати на наслідки своїх вчинків, дивитися на себе очима інших, брати відповідальність за своє навчання на себе.

4. *Принцип саморегуляції* полягає у використанні студентом різних засобів навчання, які сприятимуть оволодінню засобами виконання навчальних операцій таким чином, що будь-яка зміна умов завдання, зустріч з ускладненням спричиняла включення таких механізмів мислення, які призводять до самостійного розв'язку завдання чи проблеми. Цей принцип є орієнтацією студента на те, щоб вони завжди налаштовували себе на успіх: у навчанні, у житті, у майбутній професійній діяльності.

5. *Принцип неперервності* впливає з того, що РОН є багатогранним і багатофакторним процесом, який не обмежується в часі, просторі та методах навчання, віковими межами; РОН здійснюється з часу навчання в ЗВО і орієнтує студента на освіту упродовж усього життя. Базується на концептуальних засадах неперервної освіти та забезпечує неперервне

врахування індивідуальних особливостей студентів через використання ІКТ та мережних технологій.

6. *Принцип індивідуалізації* забезпечує побудову індивідуальної освітньої траєкторії (персональний шлях реалізації особистісного потенціалу кожного студента чи викладача в освіті). За цим принципом кожному студентові надається можливість іти до оволодіння навчальним матеріалом своїм шляхом – вибудовувати *індивідуальну траєкторію навчання*. Викладач у свою чергу має можливість, враховуючи здібності, інтереси, темп навчання окремого студента, їх розумового та вольового розвитку, рівень компетентностей, працездатності, самостійної пізнавальної діяльності та практичної самостійності студентів, їх ставлення до навчання, вибудовувати *індивідуальну траєкторію викладання дисципліни*.

7. *Принцип інтернаціоналізації* полягає у можливостях експорту й імпорту світових досягнень педагогічної теорії й практики на сучасному ринку освітніх послуг; забезпечує мобільність студентів і викладачів; можливість використання різноманітних електронних освітніх ресурсів, формування відкритого навчального середовища завдяки доступності Інтернету та сучасних ІКТ.

8. *Принцип доступності* базується на загальновідомому дидактичному принципі та підсилюється принципом *леза (бритви) Оккама* – методологічним принципом, який вимагає усунення з науки всіх понять, які не є інтуїтивно очевидними та які не підлягають перевірці в досвіді: «Сутності не слід примножувати без необхідності».

9. *Принцип раціоналізації* базується на принципі KISS (keep it short and simple) – роби коротше та простіше: 1) Чим простіша модель РОН, тим вона краща, тим легше її впроваджувати; 2) Розробка електронних освітніх ресурсів та засобів навчання для якісної організації освітнього процесу за допомогою доступного й простого програмного забезпечення; 3)

Використання раціональних прийомів пошуку інформації: вдосконалення, покращення процесу побудови знань.

10. *Принцип інформаційного підходу* базується на тому, що сьогодні інформація є головним ресурсом науково-технічного та соціально-економічного розвитку, істотно впливає на прискорений розвиток науки, техніки і різних галузей господарства, відіграє значну роль у процесах освіти, культурного спілкування між людьми, а також в інших соціальних областях; процес навчання є насамперед особливим, закріпленим у культурі способом оперування інформацією.

11. *Принцип навчальної автономії* передбачає визнання студента як активного суб'єкта освітнього процесу, здатного самостійно визначати навчальні цілі, обирати стратегії пізнання та здійснювати рефлексію власної діяльності. Цей принцип тісно пов'язаний із розвитком самостійності та відповідальності за результати навчання.

12. *Принцип рефлексивності* спрямований на формування у студентів здатності до усвідомлення, аналізу й оцінки власної пізнавальної діяльності. Рефлексія виступає фундаментом для ефективного планування та контролю навчального процесу, а також адаптації навчальних стратегій.

13. *Принцип варіативності освітніх ресурсів* забезпечує доступ до широкого спектру інформаційних, цифрових, методичних та соціальних ресурсів, що дає змогу студенту самостійно обирати оптимальні інструменти для досягнення цілей навчання. Варіативність ресурсів підтримує розвиток навичок самостійного пошуку, критичного оцінювання та комбінування інформації.

14. *Принцип партнерської взаємодії* визначає нову якість стосунків між викладачем і студентом як співпраці на засадах довіри, діалогу й підтримки. У такій взаємодії викладач виступає фасилітатором, а студент –

активним учасником, що сприяє розвитку навичок саморефлексії, відповідальності та самоуправління у навчальному процесі.

Перспективні завдання РОН у вищій школі

1. Мобільність процесу РОН у вищій школі повинна стати реальністю (створення інформаційних мереж, баз і банків знань та даних для дистанційної форми навчання зі збереженням інформаційної інваріантної освіти).

2. Системна організація розробки електронних освітніх ресурсів та їх впровадження повинна враховувати те, що ці ресурси мають бути доступні з кожного мобільного пристрою.

3. Розширене та умотивоване використання електронних освітніх ресурсів повинно стати необхідністю у процесі підготовки фахівців у вищій школі.

4. Переорієнтація процесу навчання через залучення бібліотекарів до навчального процесу в ЗВО має здійснюватися на основі педагогіки партнерства, що сприяє плідній, ефективній співпраці тріади «студент-викладач-бібліотекар».

5. Трансформація бібліотеки в конструкцію «бібліотека + лабораторія» має здійснюватися за допомогою комп'ютеризації приміщень бібліотеки засобами комп'ютерної техніки та підключення до мережі Інтернет, Wi-Fi. Бібліотека має стати потужним інформаційним центром ЗВО.

6. Побудова ефективної системи підвищення кваліфікації науково-педагогічних, педагогічних кадрів та бібліотекарів для ширшого застосування РОН має здійснюватися за допомогою проведення спільних засідань, семінарів-практикумів, майстер-класів, вебінарів, виставок, педагогічних панорам тощо.

7. Розробка ефективного механізму залучення студентів до відвідування бібліотек та використання електронних бібліотек має здійснюватися на основі тісної співпраці з бібліотеками ЗВО та місцевими громадськими бібліотеками:

відвідування різноманітних заходів, які проводять бібліотеки, активна участь студентів в організації таких заходів, волонтерство тощо.

8. Розвиток співпраці з різними ЗВО та освітніми установами має здійснюватися для забезпечення відкритості освітнього процесу, ступеня її інтеграції в європейську і світову освітні системи, що сприяє об'єктивізації оцінювання рівня роботи ЗВО, активному використанню найкращого світового досвіду.

9. Розширення взаємодії ЗВО через мережеве співробітництво має забезпечувати підвищення якості й доступності освітніх програм та ресурсів за рахунок залучення і використання у мережі кадрових, матеріально-технічних, інформаційних, навчально-методичних, фінансових та інших ресурсів, які недоступні в інших умовах.

10. Реалізація сучасних технологій обміну досвідом між науково-педагогічними працівниками має сприяти поширенню досвіду РОН через організацію і проведення спільних круглих столів, семінарів-аукціонів, вебінарів, форумів, конференцій, інтернет-конференцій, тренінгів, майстер-класів тощо.

11. Подальше вдосконалення дидактичних умов реалізації РОН має здійснюватися постійно, оскільки варто враховувати усе нове, що створюється людством у галузі ІКТ, цифровізації та педагогічної практики. Варто враховувати, що РОН є вектором у розвитку неперервної освіти, smart-освіти та лін-освіти.

12. Оновлення змісту, засобів, методів, форм, педагогічних технологій РОН має здійснюватися з урахуванням вітчизняних стандартів освітньої діяльності, міжнародної інтеграції та інтеграції системи освіти України у світовий освітній простір за умови збереження і розвитку досягнень та прогресивних традицій української вищої школи.

13. Створення оптимальних умов для втілення через РОН парадигми «освіта упродовж усього життя» має стати підґрунтям для майбутнього професійного самовдосконалення та самореалізації кожного студента, який працюватиме на благо України.

14. «ЗВО – це я». Поняття «ЗВО» не повинно асоціюватися з приміщенням, це перш за все стиль викладання, спосіб організації нової освітньої реальності – індивідуальної освітньої програми. Будь-який ЗВО має створити всі можливі передумови для того, щоб кожен студент мав підстави сказати: «ЗВО – це я».

Дидактичні умови реалізації РОН

Під дидактичними умовами реалізації РОН у ЗВО розглядаємо комплекс вимог до освітнього процесу, виконання яких забезпечує ефективну реалізацію РОН на рівнях навчальної дисципліни, навчального матеріалу, навчальної діяльності та результатів навчання. Ними визначаємо:

- ✓ активізація мотивації викладачів до застосування РОН;
- ✓ застосування комплексу форм, методів та засобів РОН;
- ✓ організація процесу навчання освітніх компонентів у тріаді «студент-викладач-бібліотекар»;
- ✓ введення ІТ-компоненту при викладанні професійно-орієнтованих дисциплін усіх ОПП;
- ✓ здоров'язбережувальна спрямованість процесу навчання та консолідація здоров'язбережувальних освітніх технологій;
- ✓ дидактична контамінація та інтенсифікація самостійної пізнавальної діяльності студентів під час навчання на основі використання інформаційних ресурсів;
- ✓ забезпечення інформативної насиченості електронних освітніх ресурсів для активізації самостійної пізнавальної діяльності студентів;

- ✓ педагогічний супровід процесу саморегуляції, що включає навчання студентів стратегій планування, моніторингу та оцінювання власної діяльності;
- ✓ організація рефлексивного простору, де студенти мають змогу осмислювати власний досвід навчання, ставити нові цілі та коригувати стратегії відповідно до результатів;
- ✓ формувальне оцінювання, яке підтримує процеси самоспостереження і самокорекції, надаючи конструктивний зворотний зв'язок і посилюючи внутрішню мотивацію до навчання.

Водночас варто відмітити, що спектр дидактичних умов постійно розширюється, адже так і має бути, якщо постає необхідність урахування нових освітніх викликів, інновацій та реалій.

Основні напрями розвитку РОН у вищій школі

1. Удосконалення форм, методів, засобів, педагогічних технологій РОН у вищій школі.
2. Розробка та вдосконалення науково-методичного забезпечення процесу організації РОН у вищій школі (наукові публікації, монографії, навчально-методичні посібники тощо).
3. Розробка та впровадження у процес підготовки фахівців у вищій школі електронних освітніх ресурсів.
4. Співпраця з різними ЗВО, освітніми установами, бібліотеками та мережеве співробітництво.

Таким чином, запропонована концепція сприятиме й надалі реформуванню сучасної мережі закладів освіти із тим, щоб вона відповідала потребам економіки регіонів, інтеграції освіти й науки та інноваційним технологіям навчання. Безперечно, РОН забезпечить удосконалення освітнього процесу в ЗВО з урахуванням сучасних ІКТ, цифрових ресурсів,

доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві.

Резюмуючи, зазначимо, що реалізація концепції РОН у вищій школі забезпечує: якісно новий рівень організації освітнього процесу в ЗВО; високий рівень сформованості СПД у студентів; високий рівень професійної компетентності (цифрової, дослідницької, самоосвітньої, саморегуляційної) випускників для успішного здійснення професійної діяльності в умовах життя в інформаційному суспільстві; чітку орієнтацію студентів на самостійне здобування знань та уміння будувати знання; чітку орієнтацію студентів на освіту упродовж усього життя; підвищення ефективності РОН за умови використання засобів, методів, форм та педагогічних технологій РОН; формування спільного відкритого навчального середовища ЗВО; співпрацю з різними ЗВО, освітніми установами, бібліотеками та дисемінацію педагогічного досвіду РОН; розвиток мережевого співробітництва ЗВО.

2.3. Саморегуляційний потенціал візуального читання в контексті ресурсно-орієнтованого навчання

Візуальне читання як ефективний метод саморегуляції при РОН студентів є інноваційним підходом до опрацювання навчальної інформації, що поєднує когнітивні стратегії з візуальним мисленням та активізує процеси самоуправління пізнавальною діяльністю.

Розглядаючи РОН як нову філософію освіти, яка зорієнтовує на досягнення освітніх та інформаційних цілей, розвиток цифрової, самоосвітньої, дослідницької компетентностей через практику роботи з різноманітними ресурсами, варто відмітити, що студенти стають активними суб'єктами освітнього процесу, використовуючи широкий спектр навчальних матеріалів для вивчення і дослідження навчальних, професійних завдань. РОН сприяє активному пошуку інформації з різних ресурсів (книги, журнали, газети, мультимедіа, вебсайти, спільноти), при якому умотивований студент, вивчаючи певну тему, намагається знайти інформацію багатьма способами та у різних можливих місцях. Важливим є заохочення студентів до пошуку, збору, аналізу та інтерпретації інформації для досягнення навчальної мети.

Як уже зазначалося у п.2.1, РОН передбачає 3 етапи в освітній діяльності при вирішенні навчальних завдань, який потрактуємо як процес побудови знань: Розвідка → Інтерпретація → Створення нових ідей. Етап «Розвідка» передбачає пошук інформації. Етап «Інтерпретація» є етапом обробки, аналізу, інтерпретації знайденої інформації та її адаптація до конкретних навчальних цілей і завдань. Етап «Створення нових ідей» спрямований на узагальнення та систематизацію інформації, прийняття рішень, генерацію нових ідей, побудову знань (див. рис. 2.1).

Досліджуючи самий перший етап «Розвідка», можна сміливо говорити про його важливість, адже він пов'язаний з такою навчальною процедурою як

«уміння читати»: уміння читати підручник, посібник, статті в Інтернеті та з будь-яких інших доступних інформаційних ресурсів. Слід зазначити, що у майбутньому кожен студент як фахівець своєї справи завжди буде стикатися з потребою читати: документи, періодичні видання, фахову літературу, інформацію з вебсайтів тощо, і він повинен це робити швидко, вибірково, осмислено, з тривалим запам'ятовуванням. Розпочати розвиток цих умінь у студентів ЗВО доцільно при організації роботи зі звичайним підручником.

Для підвищення ефективності роботи з підручником доцільним є застосування *техніки швидкісного читання* або *візуального читання*. Особливо це актуально під час РОН студентів ЗВО, оскільки їм доводиться працювати з багатьма підручниками, посібниками, інтернет-ресурсами. Часто виникає ситуація, коли студенти не в змозі знайти потрібну інформацію в підручнику, особливо тоді, коли викладач не вказує точних сторінок для опрацювання, а просто наголошує на необхідності знайти певне визначення поняття, його суть, характеристики тощо.

На нашу думку, з методом візуального читання студентів обов'язково потрібно знайомити ще на першому курсі навчання. Присвятити цьому можна заняття гуртка, що функціонує на кафедрі, педагогічної майстерні викладача, або організувати у бібліотеці ЗВО спеціальні семінари типу «Вчимося швидкісному читанню» чи «Ефективне читання».

Як стверджують К. Гудман (Kenneth Goodman) та Ф. Сміт (Frank Smith), ефективне читання ґрунтується на психолінгвістичних моделях читання. Читання – це психолінгвістична гра на здогадку, що завбачає взаємодію між думкою і мовленням. Дослідники вважають, що процес читання – це цикл шаблонів, передбачень, тестування і підтвердження. На думку Ф. Сміта, є два типи інформації, необхідні для ефективного читання: *візуальна інформація*, що ми отримуємо з друкованої сторінки, і *невізуальна інформація*, що має у своєму складі розуміння релевантного мовлення. Невізуальна інформація – це

наша обізнаність з предметом обговорення, наша загальна здатність до читання і наші знання про навколишній світ. Чим більше невізуальної інформації ми маємо, коли читаємо, тим менше візуальної інформації ми потребуємо, і навпаки. Навички читання, особливо наголошує Ф. Сміт, справді залежать від використання очей якомога менше; оскільки в нас з'являються навички швидкого читання, ми вчимося опиратися більше на те, що ми вже знаємо і менше на сторінку (текст) перед нами (Кононець, 2016).

Згідно з психолінгвістичними моделями читання, ефективне читання можливе тому, що людина, яка швидко читає, не читає букву за буквою чи слово за словом, а схоплює зміст загалом. Проглядаючи зразки текстів, студент може передбачати значення більшої частини інформації, яку він уже має завдяки попередньому досвіду читання. Тоді він дивиться на другу частину тексту, щоб підтвердити свої передбачення. Тобто ефективний читач – той, хто правильно здогадується про зміст інформації за мінімальним обсягом тексту, що надзвичайно важливо та необхідно для всіх читачів.

Сьогодні вміння швидко читати є професійною потребою, читання є здобуттям інформації у професійному контексті. В. Ортинський зазначає, що техніка швидкісного читання привертає увагу людей розумової праці тим, що коли під час звичного читання людина фіксує від 150 до 400 слів за хвилину, то під час швидкісного – від 900 до 2 000–2 500 слів. Техніка швидкісного читання, зазначає дослідник, вимагає (Ортинський, 2009):

1. *Не допускати регресій*, тобто зворотних рухів очей для повторного читання слова, фрази, речення. Текст будь-якої складності читають один раз. Лише після закінчення читання й початкового осмислення змісту прочитаного можна повернутися до повторного читання.

2. *Дотримуватися певного алгоритму читання*. Сформуйте свій алгоритм читання і постійно пам'ятайте зміст і лексичне значення його

компонентів. Основою для вироблення власного алгоритму читання може бути така схема:

- автор, назва книги, статті;
- джерело та вихідна інформація;
- структура книги, статті;
- основний зміст;
- особливості й побудова фактографічного матеріалу;
- проблеми, що здаються для вас суперечливими;
- новизна опрацьованого матеріалу, його місце та значення в

подальшому розумінні наукових проблем, можливість використання у практичній діяльності.

3. *Читати без артикуляції.* Читання без артикуляції гальмує звичку промовляти текст і сприяє посиленню наочно-образного компонента мислення.

4. *Забезпечити рух очей по центру сторінки зверху вниз.* Це найбільш економний і ефективний спосіб. Він сприяє розвитку периферійного зору. На початковому етапі олівцем проведіть вертикальну лінію посередині сторінки. Це буде своєрідний орієнтир для очей.

5. *Бути уважними.* Треба зосереджувати увагу на процесі читання.

6. *Намагайтеся зрозуміти прочитане у процесі читання.* Це ключ до проникнення у зміст і сутність прочитаного, шлях до його запам'ятання.

7. *Постійно повторювати прочитане зразу ж після завершення читання.* У процесі читання запам'ятовувати не слова чи окремі фрази, а думки, ідеї. Адже тільки осмислене запам'ятовування раціональне та продуктивне. Не перевантажуйте пам'ять! Якщо ви не згадали забуте протягом 3–4 хвилин – ще раз зверніться до тексту.

8. *Використовувати різні способи читання.* Це залежить від мети опрацювання друкованого джерела інформації.

9. *Бути гнучким читачем.* Залежно від потреби переходьте від звичайного читання до швидкісного та навпаки.

10. *Постійно вдосконалювати свої уміння в читанні.* Успіхи у швидкісному читанні з'являться лише за умов систематичних занять, формування навичок у цьому виді діяльності (рис. 2.8).

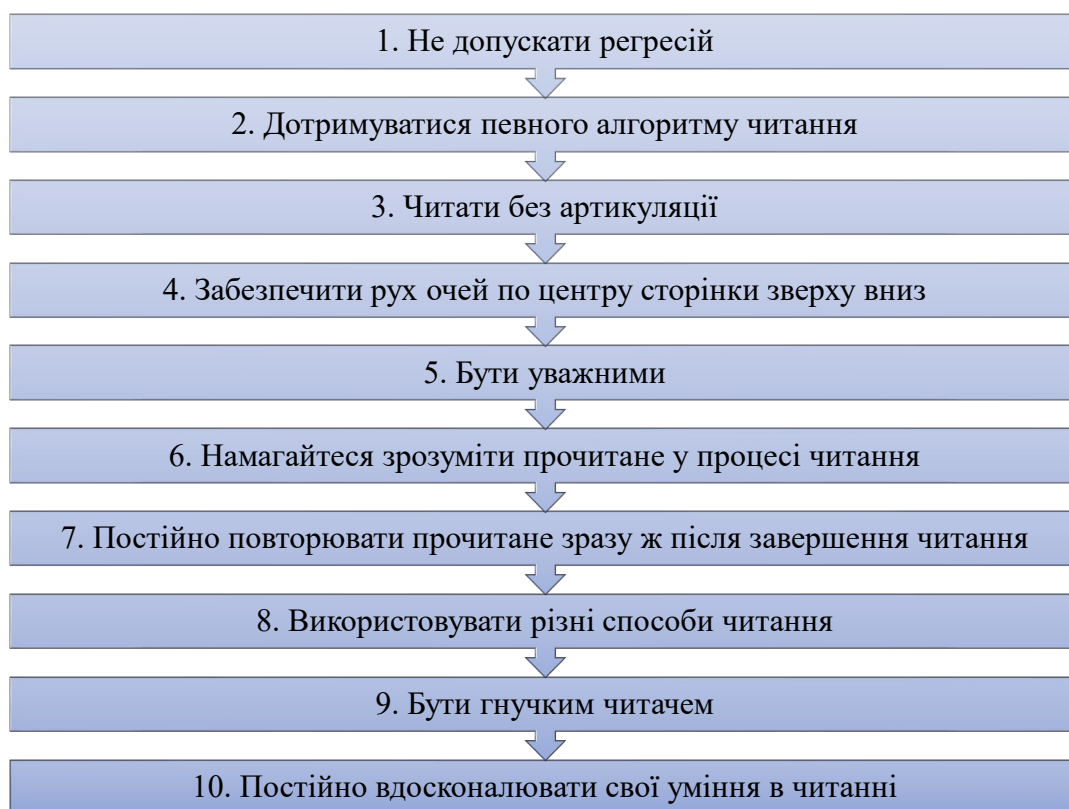


Рис. 2.8. Техніка швидкісного читання (за В. Ортинським)

У процесі самостійного навчання важливо вміти робити записи прочитаного. Під час опрацювання книг застосовують такі види записів: складання плану; виписування цитат; записи висновків, складання тез; складання конспекту; складання анотацій; написання реферату; рецензування; систематизація зведених оглядів; підготовка зведеного конспекту; складання схем, таблиць; запис власних думок. Ефективним є створення *ментальної карти*. Як зазначає Тоні Б'юзен (Tony Buzan), ментальні карти базуються на принципі «радіантного мислення» і мають *чотири базові характерні риси*:

- 1) об'єкт уваги/вивчення сфокусовано на центральному образі; теми й ідеї, що пов'язані з ключовим об'єктом уваги, розходяться від центрального образу у вигляді підпорядкованих ідей;
- 2) гілки, що набувають форми плавних ліній, пояснюються і позначаються ключовими образами та словами;
- 3) ідеї наступного порядку також відображаються у вигляді гілок, що відходять від центральних гілок і так далі;
- 4) гілки формують пов'язану вузлову структуру (Кононец, 2016).

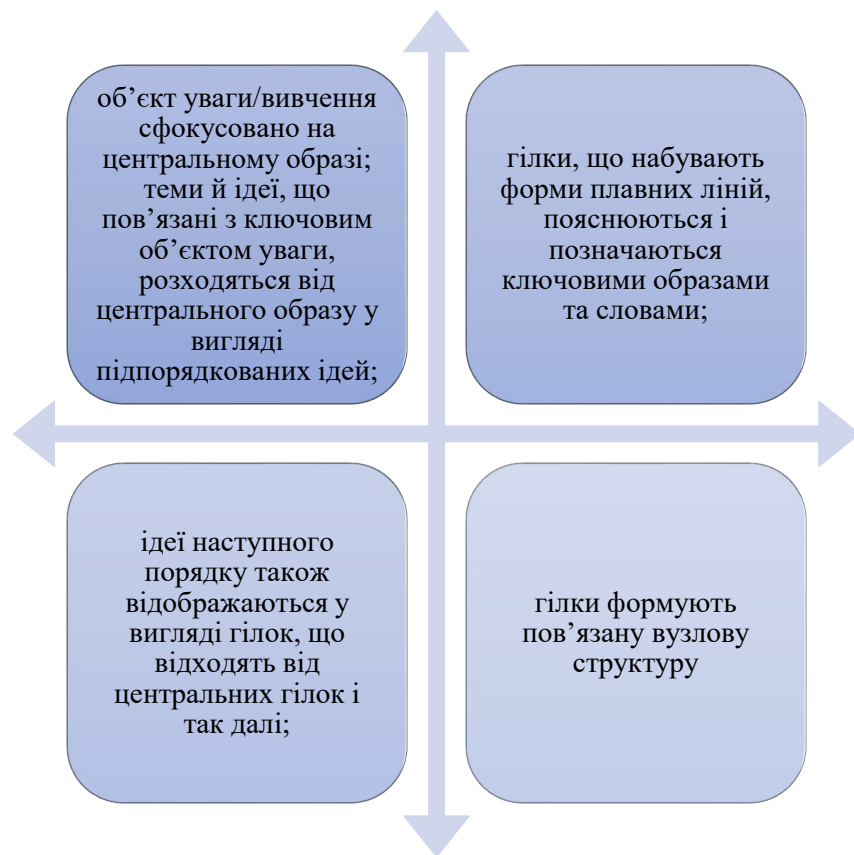


Рис. 2.9. Техніка створення ментальних карт: принцип «радіантного мислення» (за Т. Б'юзеном)

Приклад ментальної карти, створеної студентами за допомогою сервісу <https://coggle.it/> зображено на рисунку 2.10.

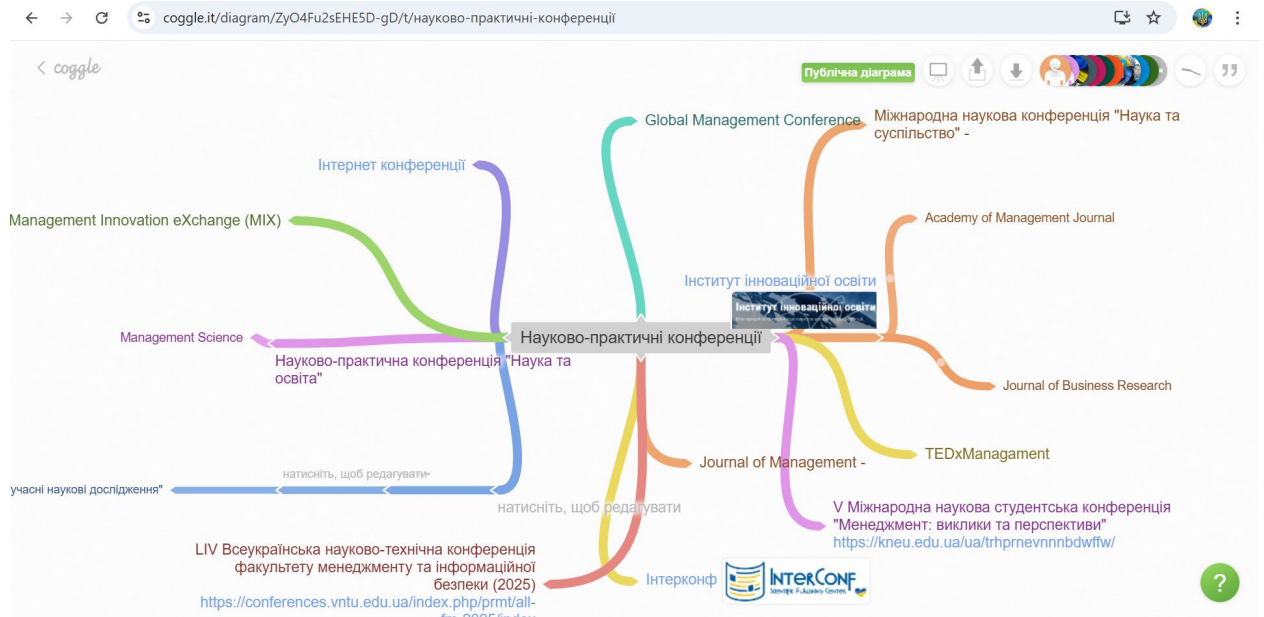


Рис. 2.10. Ментальна карта «Науково-практичні конференції»

Доцільним є дотримання *правил удосконалення техніки швидкісного читання* (за О. Озерян):

1. Під час перегляду та читання тексту думайте про те, яку інформацію Ви хочете з нього одержати.
2. Перегляньте назви розділів, пробіжіть очима тексти на суперобкладинці чи короткий зміст, а також передмову, вступні зауваження і вступ.
3. З'ясуєте, що б Ви хотіли прочитати більш інтенсивно. Переглядаючи окремі розділи, звертайте увагу на вступні та заключні фрази, а також на ключові слова.
4. Не затримуйтеся на примітках, частинах тексту, надрукованих дрібним шрифтом, на аргументації, статистичних даних, докладних описах і різних відступах автора.
5. Більше, ніж словам, приділяйте значення змісту й ідеї тексту. Намагайтеся зрозуміти, насамперед, зміст висловлювань приватного та загального порядку.

6. Відшукуйте спочатку такі значеннєві покажчики, як підзаголовки, виділені слова та пропозиції, а також таблиці.

7. Покажчики у вигляді слів звертають Вашу увагу на посилення акценту в тексті:

- такі вступні сигнали, як «особливо», «отже», «тому», «тим самим», «пропоную», «оскільки», «тому що» тощо, указують на основну думку; слід прочитати попередню чи наступну частину (абзац);
- «також», «крім того», «додатково» – такі посилюючі сигнали підкреслюють думку, що раніше була вже коротко викладена;
- сигнали, що змінюють («але», «з іншого боку», «однак», «чи», «навпроти», «хоча», «незважаючи на», «скоріше»), указують на те, що напрям (чи тенденція) ходу думки міняються на протилежне.

8. Опускайте малоінформативні пасажі та сповільнюйте темп читання на важливих ділянках тексту.

9. Враховуйте також специфіку структури різних текстів:

- довідкові тексти в газетах і журналах найважливішу інформацію містять на початку, а другорядну – наприкінці;
- у коментарях і висловленнях з якого-небудь питання суттєва інформація (а саме висновки автора) наводиться, як правило, лише в заключній пропозиції;
- спеціальні статті містять у вступній частині опис проблеми, в основній частині – розробку способів її рішення й у заключній частині – висновки чи погляд у майбутнє.

10. Обробляйте текст за допомогою різного роду позначок, виписок тощо (Озерян, 2012).

Аналіз наукових праць та практичного досвіду застосування методу візуального читання уможливили виявити *фактори*, що заважають швидкому читанню:

1. Читання по буквах чи складах.
2. Проговорення про себе тексту, що читається.
3. Повернення до прочитаних місць у тексті.
4. Поверхнєве читання.
5. Спостереження пальцем чи олівцем.
6. Читання «слово за слово».
7. Рух головою (замість спостереження очима).
8. Пози, незручні для читання.
9. Зовнішні фактори (погане освітлення, шум, відволікання тощо).

Безумовно, важливим і необхідним при візуальному читанні є використання *методів «після читання»*: маркування тексту (позначки); підготовка виписок; ментальна карта.

Перевагами маркування тексту (позначок) є: позначки встановлюють пріоритети, оскільки виділяються важливі місця; позначки дозволяють додатково структурувати текст (умовні знаки); позначки полегшують обробку та повторне читання важливих місць тексту; позначки сприяють ретельному обмірковуванню, кращому сприйняттю і запам'ятовуванню інформації.

Методи та способи маркування: підкреслення, оцінки, записи на полях і т. п.; використання кольорових фломастерів, маркерів; маркографія (умовні знаки). Не викликає жодних сумнівів той факт, що студентам доцільно запропонувати розробити власну систему умовних знаків, наприклад:

- ! – важливо;
- !! – дуже важливо;
- ? – сумнівно;
- Ⓟ – приклад;
- – перевірити;
- ↑ – подивиться вище;
- ⊗ – зробити ксерокопію;

✓ – звернути увагу тощо.

У Всемережі є велика кількість матеріалів, зокрема відеоматеріалів, присвячених швидкісному читанню. Наприклад, онлайн-курси швидкісного читання <https://ispeedreader.com/uk/>, з яким доцільно запропонувати студентам ознайомитись і орієнтувати на розвиток власних умінь швидкісного читання. Фахівець зі швидкого читання М. Галицький стверджує, що існує безліч методик, які тренують увагу (обсяг, концентрацію, розподіл). Одна з цих методик використовує інтелектуальний тренажер на основі *таблиць Шульте* (рис. 2.11).

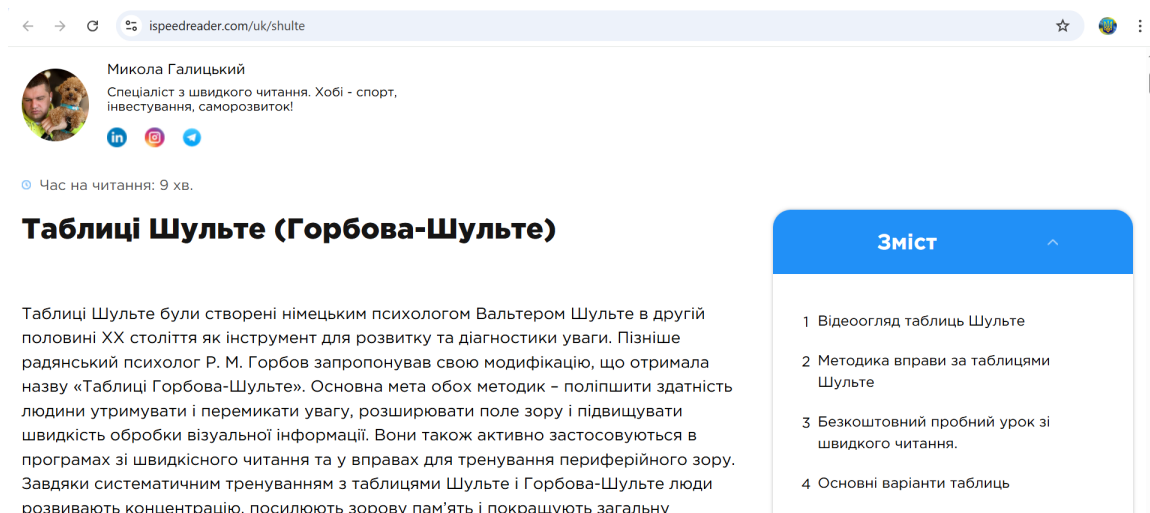


Рис. 2.11. Доступ до Таблиць Шульте

Таблиці Шульте – випадково розташовані числа (або інші об’єкти) для тренування швидкого їх знаходження за чергою. Зазвичай, застосовуються для розвитку тренування, дослідження, темпу сприйняття, зокрема швидкості зорових пошукових рухів. Пошукові рухи є основою динамічного читання. Дозволяють розширити поле зору читача. Широке поле зору зменшує час виявлення потрібних читачеві фрагментів текстів (<https://ispeedreader.com/uk/shulte>).

На думку дослідників, читання – це зорове сприйняття символів, а швидкісне читання – заняття практичне. Але одночасно – і психологічне

явище. А це вже знання, у тому числі з галузі психології швидкості. Швидкісне читання – це повноцінне зорове сприйняття набагато більшого обсягу інформації (порівняно зі звичайним читанням) за одиницю часу. Для швидкісного читання знадобиться підсилювач, але не технічний, а біологічний. Саме тому особистість здатна ту чи ту справу спробувати зробити з більшим зусиллям. А фактично це призводить до збільшення швидкості. Варто акцентувати увагу студентів на тому, що зусиллями волі можна зробити що-небудь трохи швидше, й у них це вийде. Ну, а якщо постійно прикладати це зусилля, то буде виходити все краще і краще, оскільки починає розвиватися швидкісний навик.

У контексті саморегуляції навчальної діяльності, швидкісне читання постає як ефективний когнітивний інструмент, що дозволяє оптимізувати засвоєння навчального матеріалу шляхом підвищення темпу зорового сприймання. Вище зазначене у фрагменті «підсилення» через зусилля волі може бути інтерпретоване як вольовий компонент саморегуляції, який активізує внутрішні ресурси особистості для досягнення навчальної мети. Таким чином, студент свідомо ініціює цілеспрямовану мобілізацію уваги, мотивації та самоконтролю, що є ключовими елементами у процесі саморегульованого навчання.

Акцент на можливості «зробити що-небудь трохи швидше» завдяки вольовому зусиллю відповідає механізмам метакогнітивного управління — коли здобувач освіти не лише виконує навчальні дії, а й усвідомлює, контролює та коригує власну пізнавальну активність (Балашов, 2023). У цьому контексті швидкісне читання виступає не просто як техніка, а як засіб розвитку відповідального, автономного та рефлексивного ставлення до навчального процесу.

З цих міркувань випливає формула швидкості:

$$\text{Швидкість} = \text{Сталість} + \text{Саморегуляція}.$$

Для того, щоб навчитися швидкісному читанню, студенти повинні систематично читати з включеним швидкісним зусиллям. І це з часом неминуче призведе до *механічного збільшення швидкості читання*. Плюс до цього можна застосовувати і різні техніки під час читання, що, в свою чергу, призведе до збільшення технічної швидкості читання. Отже, маємо:

$$\text{Швидкісне читання} = \text{Саморегуляція} + \text{Швидке механічне читання} + \text{Швидке технічне читання.}$$

Пропонуємо студентам такі прості правила під час читання підручників, цифрових текстів *за діагоналлю*:

1. Нехай очі рухаються так, як їм буде зручно.
2. Концентруйте увагу на всьому тексті, а не частинах.
3. Намагайтеся охопити якомога більше інформації.
4. Рухайте очима уздовж діагоналі. Рухи очей вправо – вліво неприпустимі.
5. Якщо вам здалася, що в тексті є цінна інформація, то вдивіться в потрібний фрагмент тексту або прочитайте його в звичайному режимі.
6. Не звертайте увагу на словесне сміття.
7. Не перечитуйте вже прочитаний чи переглянутий текст до тих пір, поки не прочитаєте весь текст.
8. Розповідайте про прочитане (правило післячитання). Варто наголосити студентам: доцільно обов'язково розповідати про прочитане, про нові цікаві факти, про пережиті емоції комусь. Так і запам'ятається краще, і буде можливість когось збагатити новими знаннями. Варто не тримати цікаву та корисну інформацію в скрині. Якщо не «в живу» розповісти, то можна написати свої рецензії: у блозі; у соціальних мережах; у блокноті.

Як бачимо, навчитися читати швидко, при цьому вникаючи в текст і запам'ятовуючи його, можна за допомогою візуального читання як ефективного методу ресурсно-орієнтованого навчання студентів. Кожен

студент, який оволодіє цим методом, зможе читати приблизно 600 слів за хвилину, тобто в 3-4 рази швидше, ніж при звичайному читанні тексту підручника. Результати окремих студентів, які оволоділи методом візуального читання, просто вражають: від 100 тисяч слів в хвилину і вище, причому з повним засвоєнням прочитаного матеріалу (Кононець, 2016, 2017).

Наприкінці відзначмо, що уміння читати друковані підручники, посібники, книги, цифрові тексти обов'язково стануть у пригоді студентам під час читання великої кількості різноманітних текстів у цілому. Безсумнівно, читання є когнітивним процесом, оскільки забезпечує новими та поглиблює вже наявні знання під час взаємодії з текстом, що потребує від читача високого ступеня активності й уваги. У епоху технотронної глобалізації та цифровізації читання тісно пов'язане з інформаційно-комп'ютерною діяльністю, набуває нових форм і наповнюється новим змістом, перетворюється на складову інформаційної, інформаційно-логічної, ораторської та комунікативної культури фахівця (Кононець, 2016). Разом із тим, візуальне читання передбачає перетворення текстової інформації на графічні образи, як-от: ментальні карти, схеми, інфографіку, таблиці, візуальні маркери, що дозволяє студенту самостійно структурувати знання, встановлювати логічні зв'язки, виділяти головне й другорядне. У контексті РОН це сприяє ефективному опрацюванню великих обсягів інформації з різноманітних джерел, які студент самостійно добирає відповідно до своїх цілей і потреб.

У процесі візуального читання активізуються ключові компоненти саморегуляції:

- планування (визначення мети читання, підбір ресурсів);
- моніторинг (фіксація розуміння через візуальні структури);
- рефлексія (оцінювання глибини засвоєння через побудову візуальних моделей);

– самокорекція (зміна підходів до читання чи опрацювання матеріалу за результатами самоаналізу).

Крім того, візуальне читання позитивно впливає на розвиток критичного мислення, креативності, здатності до узагальнення та цілісного бачення навчального матеріалу. Це робить його не лише інструментом саморегуляції, а й дієвим засобом реалізації принципів РОН у вищій освіті, зокрема таких, як принципи самостійності та керованості, свободи вибору, саморегуляції, індивідуалізації, доступності, раціоналізації, рефлексивності, варіативності освітніх ресурсів та активне залучення студента до побудови власної освітньої траєкторії.

Таким чином, візуальне читання виконує подвійну функцію – пізнавальну й регулятивну – і може розглядатися як ефективна дидактична технологія, що гармонійно поєднує ресурсну насиченість сучасного інформаційного середовища з потребами саморозвитку і самонавчання здобувачів вищої освіти.

2.4. Саморегуляційний контекст кайдзен-технології як педагогічної технології ресурсно-орієнтованого навчання

Як уже зазначалося у першому розділі, кайдзен-технологія як педагогічна технологія РОН позиціонується як системний процес засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, що ставить своїм завданням досягнення складних цілей, оптимізацію форм навчання, розвиває творчість як студентів, так і викладачів та приводить до запланованих результатів.

Саморегуляційний контекст кайдзен-технології як педагогічної технології РОН розкриває потенціал інтеграції принципів безперервного самовдосконалення та цілеспрямованого самоаналізу в освітній процес. Кайдзен (від яп. «зміни на краще») у педагогіці набуває форми системної технології поступового поліпшення навчальної діяльності шляхом малих, але регулярних змін, які здійснюються на основі самоспостереження, рефлексії й внутрішньої мотивації студента.

У руслі вище зазначеного, саморегуляція виступає ключовим механізмом реалізації кайдзен-технології, оскільки передбачає активну участь студента у плануванні власного навчального процесу, постановці цілей, оцінці досягнень та адаптації навчальних стратегій. Важливою особливістю є акцент на процесі, а не лише на результаті, що відповідає засадам ресурсно-орієнтованого навчання, де цінується індивідуальний темп, внутрішні ресурси та здатність до самооновлення.

Таким чином, впровадження кайдзен-технології в освітній процес сприяє формуванню сталих навичок саморегуляції, зростанню навчальної автономії, розвитку рефлексивності та підтримці внутрішньої мотивації до неперервного навчання. У сукупності ці чинники забезпечують ефективне функціонування ресурсно-орієнтованої моделі навчання у вищій школі.

Питання кайдзен-технології у навчальному процесі досліджували вітчизняні та зарубіжні дослідники Е. Гайнєєв, С. Єрмакова, М. Коленсо, І. Масаакі, Р. Маурер, Р. Нікітін та інші. Система кайдзен (від японських слів: *ka* – зміна і *zen* – добре) передбачає постійне прагнення до вдосконалення на кожному робочому місці. Згідно філософії кайдзен, перешкоди для того й існують, щоб їх долати. У Японії «кайдзен» розглядають як технологію постійного вдосконалення виробничого процесу. За твердженням І. Масаакі, кайдзен робить ставку на поступовий прогрес. Як зазначає Р. Маурер (США, Каліфорнійський університет), кайдзен – це спосіб досягнення складних цілей і реалізація великих змін. Суть кайдзен у тому, що до цілі потрібно йти дуже маленькими, але регулярними кроками, бо маленькі кроки ведуть до великих змін.

Розкриваючи саморегуляційний контекст кайдзен-технології як педагогічної технології РОН, підкреслимо, що *кайдзен-технологія в контексті РОН може розглядатися як інноваційна технологія саморегуляції*, що ґрунтується на принципі поступового, безперервного вдосконалення навчальної діяльності за рахунок усвідомленого управління особистісними ресурсами. Така технологія активізує внутрішні механізми самоспостереження, самооцінювання і самоорганізації, сприяючи формуванню у здобувачів освіти стійкої мотивації до саморозвитку, розвитку навичок довготривалого планування, адаптації та рефлексії.

У РОН кайдзен-технологія дозволяє студенту не лише раціонально розподіляти свої когнітивні, емоційні та часові ресурси, а й формувати позитивне ставлення до змін, підвищуючи суб'єктивне відчуття контролю над власною навчальною траєкторією. Її застосування передбачає мікрошагову стратегію вдосконалення, яка підтримує внутрішню дисципліну, гнучкість мислення та відповідальність за результати навчання.

Фактично, кайдзен-технологія є оптимальним способом досягнення цілей у заданих умовах.

Кайдзен-технологія покликана розвивати творчість як у студентів, так і у викладачів. Творчість – продуктивна людська діяльність, здатна породжувати якісно нові матеріальні і духовні цінності суспільного значення, її основою є формування у студентів різноманітних, глибоких і міцних систем знань, максимальна стимуляція самостійної діяльності студентів, розвиток стійких творчих інтересів, цілеспрямованості творчих пошуків, наполегливості під час виконання завдань. Здатність до творчості – креативність – вважається особливою якістю особистості. За Е. Торренсом, креативність є загальною особливістю особистості і впливає на творчу продуктивність незалежно від сфери прояву особистісної активності (Torrance, 1964). Сама суть кайдзен-технології сприяє творчості учасників педагогічного процесу і розвиває у студентів та викладачів креативність.

Головна перевага кайдзен-технології – в її максимальній конкретності і послідовності. Всі цілі, які студент ставить перед собою, починаючи з самих прозаїчних (прочитати параграф підручника, виконати практичну роботу тощо) і закінчуючи глобальними (знайти фінансове благополуччя, високий статус, домогтися успіху в роботі), повинні методично розбиратися по пунктах. Інша важлива риса цієї технології – усвідомленість. Якщо студент хоче скласти працюючий план досягнення мети, важливо, щоб студент не тільки мотивував себе, але й привчав би себе стежити за своїм просуванням, постійно запитував себе, відзначав кожен зроблений крок.

Суть кайдзен-технології як педагогічної технології РОН полягає у безперервному вдосконаленні форм, методів і засобів навчання, а також у простоті кроків, які приводять до результатів від виконання кожного з поставлених завдань перед студентом. Ключові компоненти кайдзен-технології як педагогічної технології РОН:

- Постійне вдосконалення форм, методів і засобів навчання;
 - Постійне скорочення всіх видів витрат на засоби навчання, спрямоване на безперервне підвищення ефективності роботи ЗВО з розробки електронних засобів навчання;
 - Раціональна організація робочих місць викладача і студентів на основі *методу 5S* (Seiri – акуратність, Seiton – порядок, Seiso – чистота, Seiketsu – стандартизація, Shitsuke – дисципліна), що дозволяє досягти максимально можливого порядку, ефективності і продуктивності;
 - Контроль якості навчання у масштабі навчального закладу, причому поняття якості включає не лише якість знань студентів, але й якість роботи педагогічного колективу у цілому.
 - Стандартизація – діяльність по стабілізації і підтримці досягнутих результатів покращення навчально-виховного процесу за рахунок викладання, навчання і дисципліни, забезпеченню стабільно високих результатів роботи. Під роботою мається на увазі для викладачів – викладання, для студентів – навчання. Як зазначає Імаї Масаакі, стандарт – це найкращий спосіб робити свою роботу.
 - Девіз кайдзен-технології – робіть це зразу, робіть це прямо зараз.
- Принагідно відзначимо, що суть *Методу 5S*, що виник у японській практиці менеджменту, дедалі активніше інтегрується в освітній процес як ефективна технологія саморегуляції. Його застосування у контексті РОН сприяє розвитку внутрішньої організованості студента, вміння раціонально керувати власними ресурсами та формуванню стійких навичок навчальної автономії. Кожен із п'яти компонентів методу 5S може бути інтерпретований як окремий елемент саморегуляції, який діє в єдиній системі особистісного розвитку:
- *Seiri (акуратність)* – передбачає вміння відокремлювати важливе від другорядного в навчальному процесі. У межах саморегуляції

це проявляється як здатність студента критично осмислювати завдання, позбуватися інформаційного шуму й концентруватися на ключових навчальних цілях. Це сприяє збереженню ментального ресурсу та підвищенню ефективності навчальної діяльності.

- *Seiton (порядок)* – пов'язаний з упорядкуванням навчального простору та структуруванням інформації. З позиції саморегуляції це формує навички планування, розстановки пріоритетів, організації матеріалів і часу, що забезпечує чіткість мислення й зменшує навантаження на когнітивні ресурси.
- *Seiso (чистота)* – в освітньому вимірі стосується підтримки інтелектуальної та емоційної «чистоти»: уникнення прокрастинації, впорядкування думок, створення сприятливого навчального середовища. Це сприяє емоційній регуляції й створенню мотиваційно комфортного простору для навчання.
- *Seiketsu (стандартизація)* – передбачає закріплення ефективних моделей поведінки та навчальних практик. У системі саморегуляції це означає формування індивідуальних стратегій навчання, які відповідають особистим ресурсам і стилю пізнавальної діяльності, забезпечуючи сталість позитивних змін.
- *Shitsuke (дисципліна)* – формує відповідальне ставлення до навчання, розвиток самоконтролю, послідовності та витривалості. Це – ядро саморегуляції, яке забезпечує збереження мотивації та цілеспрямованості навіть в умовах інтенсивного навантаження чи ресурсних обмежень.

Таким чином, метод 5S виступає як цілісна технологія внутрішнього управління навчальною діяльністю студента, яка синхронізується з ідеями

РОН. Його впровадження дозволяє формувати не лише академічну успішність, а й навички життєвої ефективності, гнучкості мислення та адаптивності.

Суть кайдзен-технології як інноваційної технології саморегуляції при РОН полягає у тому, що, адаптуючись до освітнього процесу, вона є інноваційною стратегією формування та підтримки саморегуляції особистості в умовах РОН. Її основна ідея полягає у систематичному, поетапному вдосконаленні діяльності через щоденні невеликі кроки, що сприяють поступовому, але стабільному зростанню ефективності навчальної активності.

У педагогічному контексті кайдзен-технологія стимулює розвиток здатності до самокорекції, самоспостереження та самоаналізу. Через практики планування, ведення щоденників досягнень, мікрорефлексії та щоденного підбиття підсумків студенти навчаються виявляти свої внутрішні та зовнішні ресурси, а також ефективно їх використовувати для досягнення навчальних цілей. Інноваційність кайдзен-технології в освітньому середовищі полягає у її здатності створювати умови для автономного, гнучкого й адаптивного навчання, яке не залежить виключно від зовнішніх стимулів чи контролю. Замість одномоментних змін вона формує в студента внутрішню мотивацію до тривалого вдосконалення, що ґрунтується на ціннісному прийнятті власної динаміки розвитку.

Таким чином, кайдзен-технологія не лише сприяє ефективному управлінню інтелектуальними, часовими та емоційними ресурсами, але й забезпечує поступове формування саморегуляційної компетентності як складової професійного самозростання здобувача освіти.

Основа кайдзен – *напрямні питання* або *кайдзен-питання*, які потрібно періодично ставити собі. При цьому самі питання ранжуються за їх величиною: від маленьких, на які студент може витратити не більше 30 секунд, на кшталт: «Яке домашнє завдання мені слід вивчити на завтра?», до великих, в яких відображається сенс нашого життя: «Що я хотів би робити, щоб

відчувати задоволення від роботи?». Великі потрібні для того, щоб окреслювати напрямок руху, а маленькі – безпосередньо для роботи над метою. Щоб зрозуміти, як діє кайдзен, особливо важливо оволодіти мистецтвом задавати невеликі, але точні питання.

Правила кайдзен-питань:

- *Конкретика*. Щоб оперативно працювати над метою, потрібно задавати питання чітко і ясно.
- *Реалістичність*. Питання має бути сформульовано так, щоб стимулювати студента до дії. Чим менше студентові потрібно, щоб здійснити цю дію, тим більше шанс, що він не перерветися на півдорозі.
- *Послідовність*. Доцільно переходити до нового питання тільки тоді, коли розібралися з попереднім.
- *Регулярність*. Варто не пропускати жодного дня. Якщо випадково пропустили, задайте питання двічі на наступний день – вранці і ввечері (рис. 2.12).

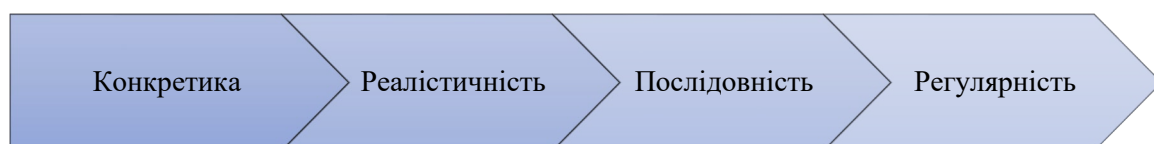


Рис. 2.12. Правила кайдзен-питань

Приклади кайдзен-питань: *Що я можу робити сьогодні протягом 5 хвилин, щоб відчувати себе краще? Який маленький крок я можу зробити прямо зараз, щоб наблизитися до своєї мрії? Який один маленький крок наблизить мене до завершення проекту? та ін.*

Кайдзен – це лін-освіта, під якою розуміють галузь професійної педагогіки, що спрямовує підготовку кваліфікованих фахівців за принципом «чітко в термін», на перехід на персоніфіковане навчання та забезпечення

впровадження інтегративно-компетентної підготовки майбутніх фахівців (Єрмакова, 2014). Кайдзен-технологія широко використовується при підготовці менеджерів, маркетологів, економістів, фахівців з інформаційних технологій, аграріїв, юристів та багатьох інших затребуваних на сучасному ринку праці в Україні фахівців, оскільки формує у студентів уміння ефективно працювати, самостійно приймати нестандартні рішення, комплексно підходити до оцінювання результатів, вибору способів своєї діяльності.

Практична реалізація кайдзен. На практиці кайдзен-технологія забезпечується покроковим виконанням циклу Демінга (рис. 2.13): *Плануй > Роби > Перевірай > Впливай* > (Кононець, 2016).

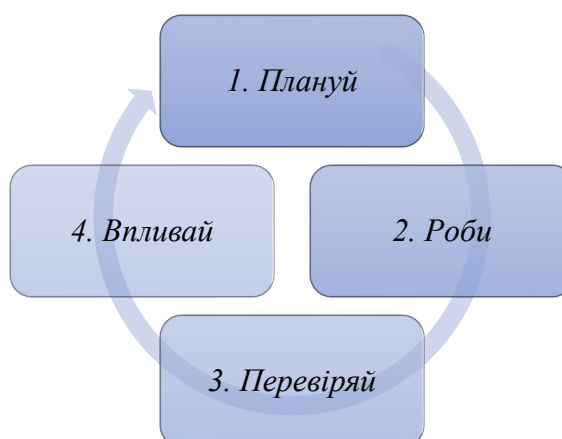


Рис. 2.13. Цикл Демінга

Пропонуємо практичну реалізацію кайдзен на прикладі підготовки до студентської інтернет-конференції, яка вимагає від студентів написання тез (науково-пошукова діяльність та формування дослідницької компетентності). Рекомендації для студентів будуть полягати у наступному.

1. *Поставте загальну мету.* Мета: написати тези на студентську Інтернет-конференцію.

2. *Задавайте питання.* Який конкретний крок я можу зробити, щоб наблизитися до мети? (очікувана відповідь: обрати тему тез). Що я

повинен зробити для того, щоб визначитися з темою? Яку конкретну корисну ідею я хочу висловити за допомогою цієї статті?, Які основні пункти мені потрібно висвітлити?, Де я візьму необхідну інформацію? і т.д. Уникайте питань, на які не можна відповісти настільки ж конкретно. Одним із важливих питань при виконанні будь-якого завдання (творчого, науково-пошукового, науково-дослідницького, і взагалі, звичайного завдання із традиційної практичної чи лабораторної роботи) є: *Що я можу зробити протягом наступних двох хвилин, щоб збільшити свою продуктивність?* (можливі відповіді: почистити електронну пошту, розібрати «завал» на Робочому столі, почистити Кошик, почати пошук матеріалів в Інтернеті для тез тощо).

3. *Конкретизуйте цілі.* Розбити загальну мету на менші цілі, більш конкретні: визначити тему, знайти літературу, опрацювати Інтернет-ресурси, знайти структуру написання тез, приклади тез конференції тощо. Доцільно побудувати *дерево цілей*. Якщо тема тез «Соціальні мережі у роботі сучасного вчителя», то конкретизація цілей може бути такою: знайти, що таке соціальна мережа, знайти в Інтернеті соціальні мережі, вибрати ті соціальні мережі, які будуть описані у науковій праці, зареєструватися у конкретній мережі, проаналізувати її можливості і т.д.

4. *Записуйте питання.* Доцільно записувати свої питання, задавати їх регулярно, найкраще – в один і той же час. Наприклад, на написання тез на інтернет-конференцію може бути визначений певний час (у середньому, від 1 до 3 місяців, іноді – більше), тому доцільно щодня, приміром о 17 годині вечора (чи в будь-який інший зручний для студента час) задавати собі окреслені питання. Необхідно записувати відповідь, даючи собі трохи часу на роздуми. Обов'язково мотивуйте себе: я зможу, я кращий, я хочу, мені це потрібно, мені це цікаво тощо.

5. *Не бійтеся!* Головне – це не боятися завдання і тих питань, які виникають, оскільки страх пригнічує творче мислення. Маленькі питання

дозволять подолати власні страхи. Яка соціальна мережа мені найбільше подобається? Які можливості цієї мережі? Якими мережами користуються мої друзі? – це ті маленькі питання, як допоможуть розпочати творчий процес написання тез на конференцію. Такі питання допомагають мозку сфокусуватися на вирішенні проблеми і в кінцевому підсумку – на діях. Задавати питання потрібно якомога частіше, і ваш мозок буде накопичувати їх, зберігати, аналізувати і генерувати цікаві та корисні відповіді. Не намагайтеся придумати щось занадто розумне і суттєве. Якщо нічого не виходить – пишіть перше, що спадає на думку. Будь-які відповіді, які народжуються протягом дня, теж потрібно фіксувати. Пам'ятайте, що ваш мозок може знайти відповідь не тільки в процесі роботи над завданням, але і в той час, коли ви зайняті зовсім іншими справами або навіть спите. Більше того – часто саме під час відпочинку вивільняються творчі сили.

6. *Аналізуйте результати.* Обов'язково аналізуйте ті результати, які отримали: оцінюйте відповіді на кожне з поставлених питань з позиції загальної мети, узагальнюйте та систематизуйте знайдений матеріал, відмічайте те, що змогли придумати самостійно і співвідносьте з тим, що уже визначено і створено наукою у рамках теми. Коригуйте власну діяльність безпосередньо задаванням нових кайдзен-питань та фіксацією відповідей. Співвідносьте отриманий результат із загальною метою.



Рис. 2.14. Алгоритм практичної реалізації кайдзен

Узагальнено структуру кайдзен-технології як педагогічної технології РОН можна зобразити за допомогою схеми (рис. 2.15).



Рис. 2.15. Структура кайдзен-технології як педагогічної технології РОН

Кайдзен-технологію як педагогічну технологію РОН можна розглядати і як стратегію, яка об'єднує багато відомих методів оптимізації навчання (методична творчість, шлях подолання шаблонів, трафарету у навчанні) і підвищення ефективності освітнього процесу у вищій школі (рис. 2.16). Ця технологія є науково обґрунтованою системною моделлю діяльності викладача, яка містить опис алгоритму його дій з розв'язку певної навчально-виховної проблеми (Гриньова, 2006). У контексті саморегуляції навчальної діяльності студентів, представлений підхід до кайдзен-технології як до інтегрованої педагогічної стратегії в умовах РОН дозволяє розглядати її не лише як зовнішню модель дій викладача, а й як ефективний інструмент формування внутрішньої регуляції навчальної поведінки здобувача вищої освіти. Акцент на методичну творчість та подолання шаблонності у процесі навчання безпосередньо корелює з розвитком таких ключових механізмів

саморегуляції, як когнітивна гнучкість, рефлексивність і здатність до самостійного вибору ефективних стратегій навчальної діяльності. Таким чином, кайдзен-технологія сприяє не лише оптимізації педагогічного впливу, але й активізації суб'єктної позиції студента у власному освітньому процесі.



Рис. 2.16. Кайдзен-технологія як педагогічна технологія РОН

Варто зазначити, що кайдзен-технологія буде ефективною у застосуванні не лише для навчання студентів, але й для викладачів у процесі підготовки до занять. Кожен викладач, який задає собі велику кількість кайдзен-питань, зможе вдосконалити свої форми та методи викладання, запропонує кращі засоби для навчання, стимулюватиме себе до пошуку нового, відтак зможе розвивати власну креативність та підвищити педагогічну майстерність.

У підсумку зазначимо, що практика використання кайдзен-технології особливо актуальна при підготовці студентів широкого спектру спеціальностей, оскільки уможливить сформувати конкурентноспроможного

фахівця своєї справи, який буде успішним у майбутній професії завдяки своїй креативності та здатності до творчості у роботі. Ця технологія розвиває самостійність, уміння ставити питання та знаходити відповіді на них, досягати успішних результатів у навчанні, роботі, житті, а тому ефективна при будь-яких видах навчальної діяльності. Особливо слід відмітити науково-дослідницькі, науково-пошукові та творчі завдання. Крім того, кайдзен-технологія забезпечить для викладача постійний власний розвиток, підвищення педагогічної майстерності, покращення освітнього процесу у цілому. Головне – дотримуватися основних правил: позбуватися непотрібного, вибудувати систему викладання та постійно її вдосконалювати.

2.5. Методи саморегуляції під час ресурсно-орієнтованого навчання

У попередніх параграфах монографії ми особливо акцентували на саморегуляційному потенціалі візуального читання в контексті РОН та кайдзен-технології. Водночас, існує широкий спектр методів та технік саморегуляції, які доповняють дидактико-психологічний інструментарій ефективного процесу РОН (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Методи саморегуляції навчальної діяльності студентів у контексті РОН

№	Метод	Суть	Інструменти / Форми реалізації	Що розвиває
1	Цілепокладання та планування	Формування і досягнення цілей шляхом мікрокроків	SMART-цілі, щоденники, трекери	Самоусвідомлення, вольова регуляція
2	Метакогнітивний моніторинг	Усвідомлений контроль процесу мислення	Щоденник мислення, ментальні карти, самозвіт, планери, тайм-менеджмент-щоденники	Самоспостереження, рефлексія
3	Pomodoro-техніка	Чергування роботи й відпочинку для підвищення продуктивності	Таймер, чек-листи	Самоконтроль, витривалість
4	Когнітивна реструктуризація	Заміна неефективних установок на конструктивні	Щоденник переконань, таблиці мислення	Емоційна регуляція, мотивація
5	Візуалізація навчання	Перетворення складної інформації у наочні форми	Ментальні карти, схеми, таблиці	Структурованість, мислення
6	Рефлексивне письмо	Усвідомлення емоцій та досвіду через письмові практики	Рефлексивне есе, «лист до себе»	Рефлексія, самодіалог

7	Кайдзен-підхід	Поступове вдосконалення навчальної діяльності	Щоденник змін, мікрокроки	Стійкість, дисципліна, самозростання
8	Аудіо/відеоаналіз	Самоаналіз власної навчальної активності через записи	Відеозаписи виступів, подкасти	Рефлексивність, стратегічне мислення
9	Формування звичок (habit stacking)	Створення навчальних ритуалів	Пов'язування дій, трекери звичок	Системність, дисципліна
10	Самооцінка та зворотний зв'язок	Самостійна оцінка прогресу	Самооцінювальні листи, шкали	Відповідальність, самоаналіз

Методи саморегуляції забезпечують ефективну організацію освітньої активності за рахунок формування навичок планування, контролю, корекції та рефлексії. Вони сприяють розвитку автономності, критичного мислення, внутрішньої мотивації до навчання, самоосвітньої, саморегуляційної компетентності, що є важливими індикаторами ефективності РОН. Застосування таких методів дозволяє здобувачам вищої освіти самостійно визначати пріоритети, обирати оптимальні способи досягнення результатів, оцінювати власні освітні досягнення та адаптуватися до змінних умов освітнього середовища.

Метод цілепокладання та планування безпосередньо спрямований на формування і досягнення цілей шляхом мікрокроків, розвиток самоусвідомлення та вольової регуляції. Інструментами для реалізації виступають SMART-цілі, щоденники, трекери.

Розглянемо детальніше *постановку SMART-цілей*, суть якої відбиває формулювання конкретних, вимірюваних, досяжних, релевантних і обмежених у часі навчальних цілей (І. Башинська, Дж. О'Нейл та ін.). Роль у саморегуляції: допомагає студенту чітко усвідомити кінцевий результат, сконцентрувати зусилля, оцінити прогрес і залишатися вмотивованим.

SMART є інструмент ефективного формулювання цілей, який допомагає студентам чітко планувати навчальну діяльність, оцінювати прогрес і використовувати власні ресурси раціонально (табл. 2.4).

Таблиця 2.4

Методика SMART-постановки навчальних цілей

<i>Компонент SMART</i>	<i>Розшифрування</i>	<i>Суть критерію</i>	<i>Приклад навчальної цілі</i>
S – Specific	Конкретність	Ціль має бути чіткою, вузько спрямованою, без загальностей	Підготувати презентацію з педагогіки на 10 слайдів
M – Measurable	Вимірюваність	Має бути можливість оцінити прогрес і досягнення (кількісно або якісно)	Прочитати 30 сторінок підручника до п'ятниці
A – Achievable	Досяжність	Ціль має бути реальною для виконання з урахуванням ресурсів і обставин	Написати чернетку курсової за 4 дні
R – Relevant	Актуальність	Ціль має бути значущою, мати сенс у контексті загального навчального плану	Опанувати техніку Pomodoro для ефективнішої підготовки
T – Time-bound	Обмеженість у часі	Чітко визначений термін виконання, дедлайн	Завершити оформлення звіту до 10:00 понеділка

Можна запропонувати студентами шаблон для постановки цілей за методом SMART:

Заповніть шаблон, щоб сформулювати власну навчальну мету за методом SMART:

<i>S – Specific (Конкретність):</i> _____ <i>M – Measurable (Вимірюваність):</i> _____ <i>A – Achievable (Досяжність):</i> _____ <i>R – Relevant (Актуальність):</i> _____ <i>T – Time-bound (Обмеженість у часі):</i> _____

Вартує уваги сервіс <https://lucid.app/>, за допомогою якого можна обрати шаблон SMART-цілей та візуалізувати процес (рис. 2.17)

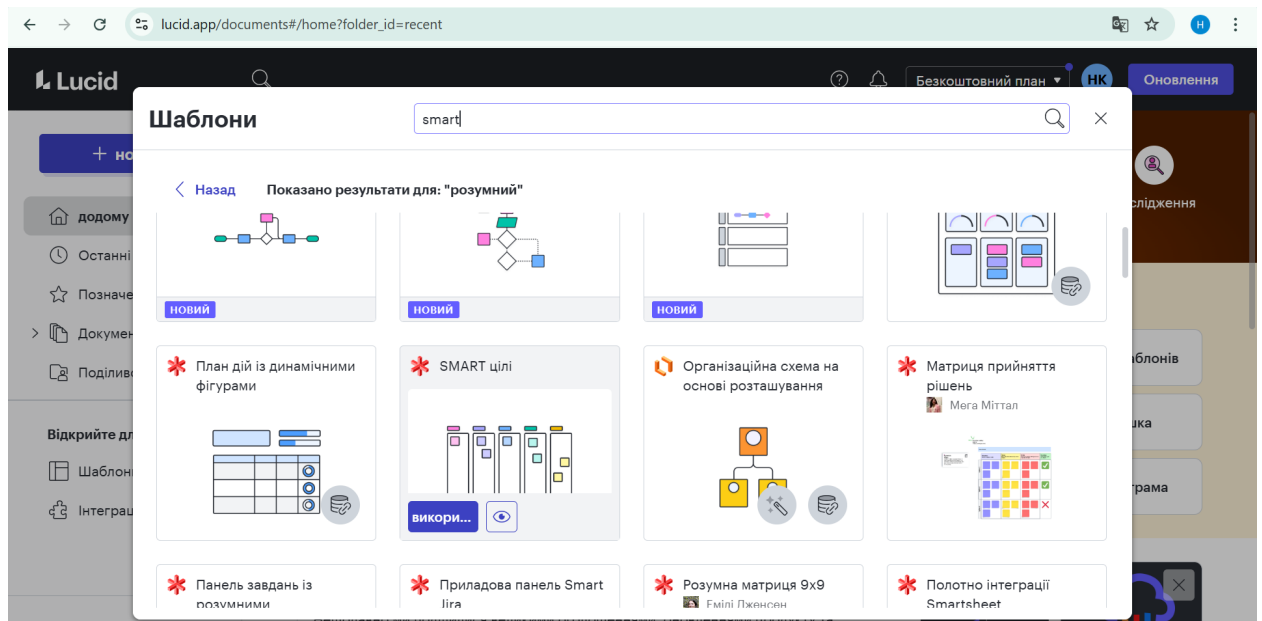


Рис. 2.17. Сервіс Lucid.app

На рисунку 2.18 зображено шаблон SMART-цілей у режимі редагування, створений у середовищі сервісу Lucid.app

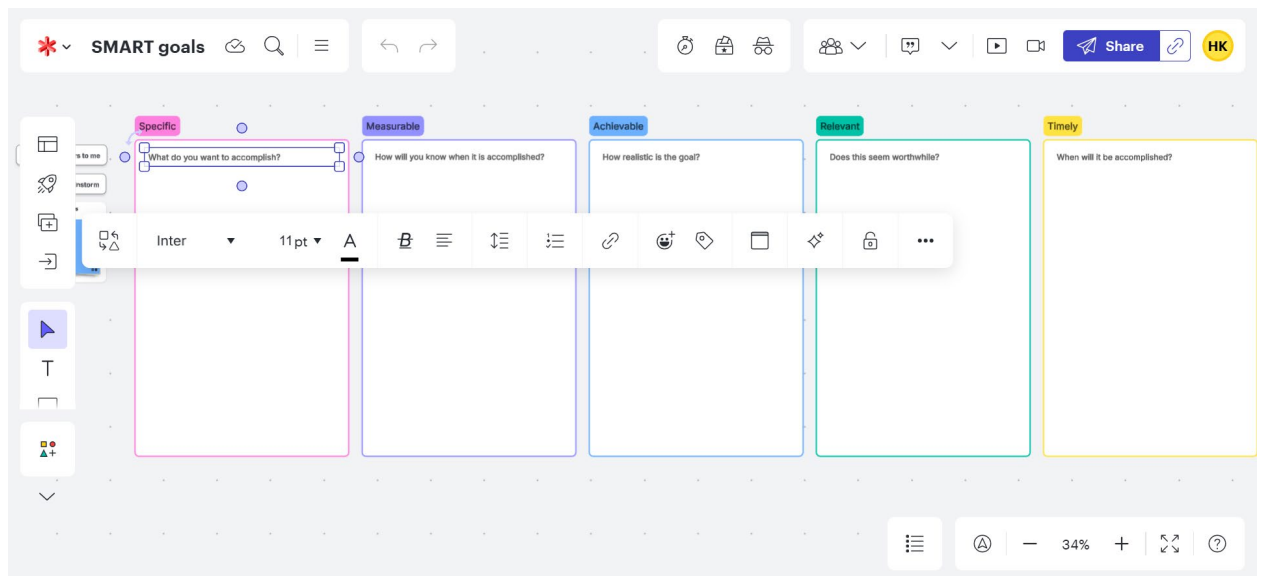


Рис. 2.18. Шаблон SMART-цілей сервісу Lucid.app

Доцільним також є запропонувати студентам інтернет-сервіс Worksection, який допомагає з постановкою SMART-цілей (рис. 2.19): <https://worksection.com/ua/blog/smart-goals.html>

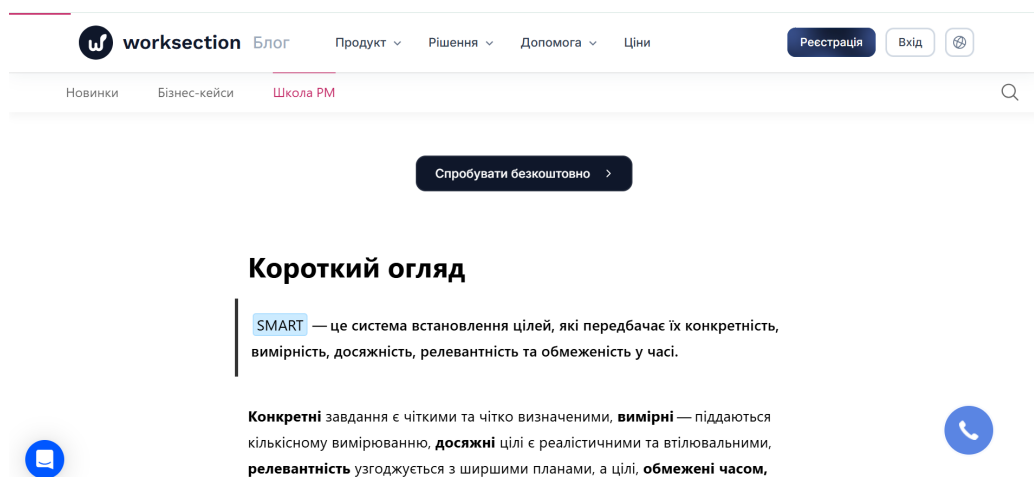


Рис. 2.19. Сервіс Worksection

Метод метакогнітивного моніторингу (Е. Балашов, М. Кононова та ін.) спрямований на усвідомлений контроль процесу мислення. Інструментами методу є використання щоденника мислення, ментальних карт, самозвітів, планерів, тайм-менеджмент-щоденників, що дозволяє розвивати самоспостереження, рефлексію у студента, який не просто вчиться, а контролює, як і чому він це робить.

Наведемо приклад застосування цього методу, коли студент готується до іспиту з педагогіки, використовуючи лекційні матеріали, підручник і конспекти.

Крок 1: Усвідомлення мети: Я хочу не просто прочитати матеріал, а глибоко його зрозуміти, щоб застосовувати під час відповіді на відкриті питання

Крок 2: Визначення власного рівня розуміння. Після кожного параграфу студент ставить собі запитання:

- ✓ Чи можу я пояснити це своїми словами?
- ✓ Що з цього я вже знаю, а що нове?

✓ Які поняття викликають сумнів?

Як приклад: Я зрозумів суть формального й неформального оцінювання, але плутаю приклади. Запишу це як зону для повторення.

Крок 3: Заповнення таблиці моніторингу

Тематичний блок	Зрозумів добре	Частково зрозумів	Не зрозумів	План дій
Типи оцінювання у педагогіці	☐	☐	☐	Повторити приклади
Методи мотивації	☐	☐	☐	Прочитати ще раз, зробити схему
Принципи гуманної педагогіки	☐	☐	☐	Запитати викладача

Крок 4: Рефлексія після навчального блоку. Найкраще я засвоїв матеріал, який паралельно конспектував, а викладач створював ментальні карти під час лекції. Легше сприймаю інформацію у вигляді схем, ментальних карт. У подальшому навчанні буду використовувати ментальні карти.

Слід підкреслити ефект від застосування цього методу:

- Студент чітко відслідковує прогалини у знаннях.
- Вчиться аналізувати власні стратегії навчання.
- Розвиває усвідомлену саморегуляцію через цикл «планування – дія – оцінка – корекція».

Шаблон метакогнітивного моніторингу для саморегуляції навчальної діяльності подано у додатку А.

Pomodoro-техніка (М. Ручкіна, О. Сичук, Н. Черненко та ін.) спрямована на чергування роботи й відпочинку для підвищення продуктивності, як от: чергування періодів інтенсивної концентрації (25 хв) з короткими перервами (5 хв). Такі інструменти, як таймер, чек-листи, розвивають у студентів самоконтроль, витривалість, підтримують увагу, попереджують перевтому, вчать розподіляти ресурси часу та енергії.

Після 4 таких циклів («помідорів») рекомендується робити тривалішу паузу (15–30 хвилин). Така структурована модель активності дозволяє оптимально використовувати когнітивні ресурси студента, запобігати перевантаженню, підтримувати стабільний рівень концентрації уваги та підвищувати продуктивність.

У контексті РОН Pomodoro-техніка набуває особливого значення як засіб раціонального розподілу обмежених інтелектуальних, емоційних та часових ресурсів. Завдяки поетапному підходу до виконання завдань, студенти набувають досвіду автономного планування, самоконтролю за виконанням дій, а також рефлексії щодо якості та ефективності власної навчальної активності. Pomodoro-техніка сприяє формуванню:

- вольової саморегуляції — через дотримання чіткої структури роботи;
- метакогнітивної свідомості — завдяки постійній оцінці прогресу;
- емоційної стабільності — за рахунок регулярного відпочинку та уникнення перенавантаження;
- високої навчальної витривалості — через тренування уваги й самодисципліни.

Отже, Pomodoro-метод може розглядатися як інноваційна мікростратегія, що інтегрується в щоденну практику саморегульованого навчання, сприяючи сталому особистісному зростанню студента в освітньому процесі, орієнтованому на розвиток внутрішніх ресурсів. Шаблон Pomodoro-техніки для саморегуляції навчальної діяльності презентовано у додатку Б.

Метод когнітивної реструктуризації (О. Висоцька, І. Руденко, П. Сталард (Stallard) та ін.) полягає у заміні неефективних установок на конструктивні. Застосовуючи такі інструменти, як щоденник переконань, таблиці мислення, забезпечується розвиток у студентів емоційної регуляції, мотивації до навчання.

У психолого-педагогічному аспекті цей метод дозволяє змінювати неадаптивні мисленнєві установки студента, які негативно впливають на його навчальну мотивацію, емоційний стан та поведінкові реакції. У контексті саморегуляції навчальної діяльності, особливо при РОН, цей метод відіграє важливу роль у мобілізації внутрішніх ресурсів особистості, сприяє розвитку стійкості та формуванню позитивної освітньої ідентичності.

Ключовим механізмом методу, зазначають науковці, є ідентифікація автоматичних думок, що виникають у складних або стресогенних навчальних ситуаціях, їх раціональний аналіз та заміна альтернативними, більш адаптивними переконаннями. Це дозволяє студенту переосмислити ситуацію, зменшити рівень тривожності, підвищити самоконтроль та прийняття рішень, що базуються на реалістичному сприйнятті власних можливостей. У системі РОН, де акцент робиться на потенціалі особистості, когнітивна реструктуризація допомагає виявляти внутрішні бар'єри (страхи, сумніви, перфекціонізм) і перетворювати їх у зони розвитку. Метод активізує метакогнітивну рефлексію, стимулює самопідтримку й адаптивні навчальні стратегії. Наприклад, студент може думати: «Я ніколи не зможу це зробити», що викликає тривогу і страх. Тож цей метод допомагає замінити цю думку на позитивнішу та реалістичнішу: «Я можу спробувати і, можливо, у мене вийде» (Stallard, 2002).

Таким чином, когнітивна реструктуризація постає як інструмент розвитку особистісної зрілості, емоційної грамотності та ефективної саморегуляції студентів в освітньому процесі. Шаблон застосування методу когнітивної реструктуризації для саморегуляції навчальної діяльності подано у додатку В.

Метод візуалізації навчання спрямований на перетворення складної інформації у наочні форми: ментальні карти, схеми, таблиці, що розвиває у

студентів структурованість, мислення, увагу, запам'ятовування, полегшує осмислення й інтеграцію інформації, активізує образне мислення.

Ментальна карта (карта знань) – це сукупність діаграм та схем, які дозволяють наочно продемонструвати думки і тези, які пов'язані між собою та об'єднані загальною ідеєю. Карти знань сьогодні використовують практично всі, що пов'язане з їхньою зручністю, можливістю легко та наочно впорядкувати ідеї, думки та знання. Саме тому карти знань мають багато назв – інтелект-карти, карти розуму, ментальні карти, карти думок, діаграми зв'язків, а процес створення таких карт називають майндмеппінгом чи технологією майндмеппінгу (Кононец, 2013; Кононец, Гриньова, 2025).

Пропонуємо декілька сервісів для створення ментальних карт, котрі доцільно використовувати в освітньому процесі і які слугують ефективним дидактичним інструментом РОН.

Сервіс MindMeister. Посилання на сайт: <https://www.mindmeister.com/>
Особливості MindMeister: потрібна реєстрація; є стандартні шаблони (близько 60 штук) і можливість завантажувати свої картинки або фони; картою легко поділитися з колегами, давши вибіркове право редагувати карту; інтегрується з Google-інструментами, а також Dropbox, Evernote, Twitter тощо (рис. 2.20).

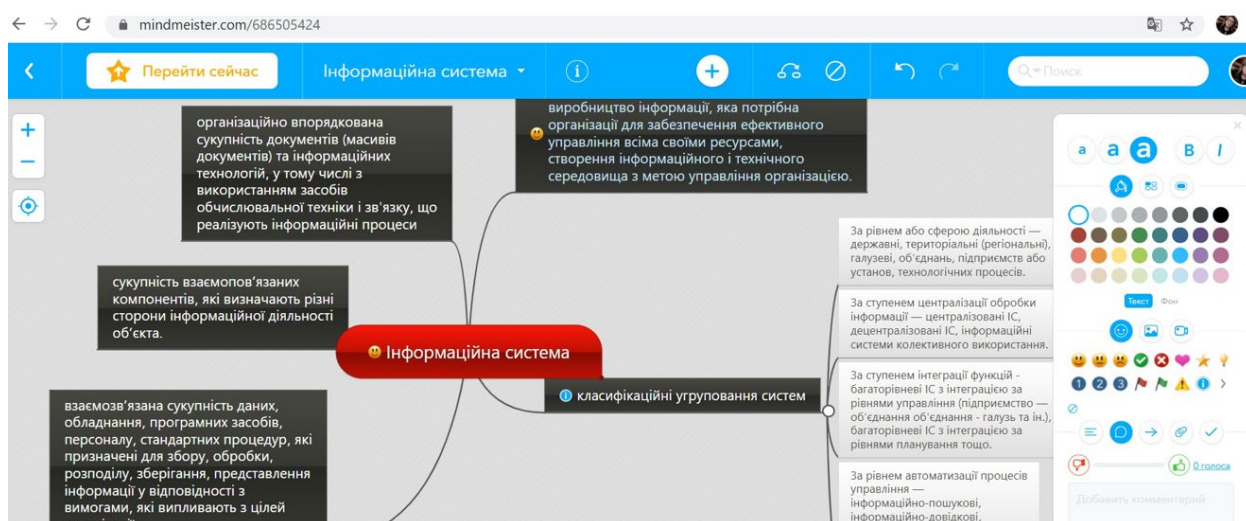


Рис. 2.20. Сервіс MindMeister

Слід відмітити, що безкоштовний базовий пакет містить всього 3 карти. Експортувати їх можна тільки у вигляді тексту, також можна отримувати по одній карті за запрошеного друга.

Сервіс MindMup. Посилання на сайт: <https://www.mindmup.com/>
Особливості MindMup: можливість створення карти знань з додатка Google Диск; присутні всі основні можливості для створення якісного дизайну; просте управління; безкоштовний експорт в PDF (посилання доступне протягом доби); карти синхронізуються, якщо на пристроях один акаунт; імпорт картинок з диска або хмари в 2 кліка (рис. 2.21). Безкоштовний пакет: користувачі безкоштовної версії можуть створювати загальнодоступні карти до 100 Кб терміном на 6 місяців

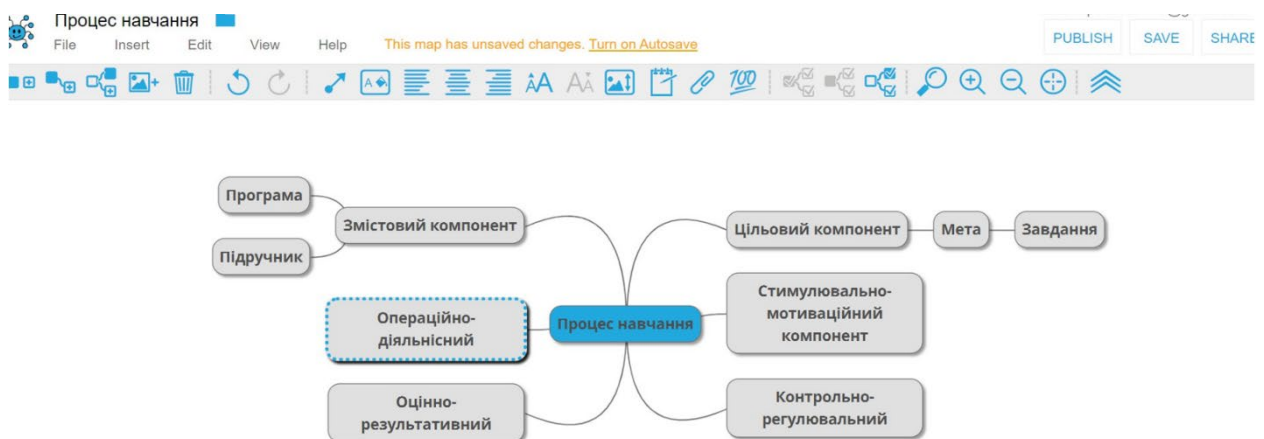


Рис. 2.21. Сервіс MindMup

Сервіс Mindomo. Посилання на сайт: <https://www.mindomo.com/>
Особливості Mindomo (рис. 2.22): три акаунта: вчитель, бізнесмен, студент; пропонується 24 шаблони карт; можливість спільної роботи над картою декількома користувачами; при зміні карти приходять повідомлення на електронну пошту; є можливість резервного копіювання; додаються аудіо- та відеозаписи, зображення, гіперпосилання, іконки, символи; встановлюється пріоритетність завдань, додаються коментарі до блокам. Безкоштовний пакет: 3 карти знань.

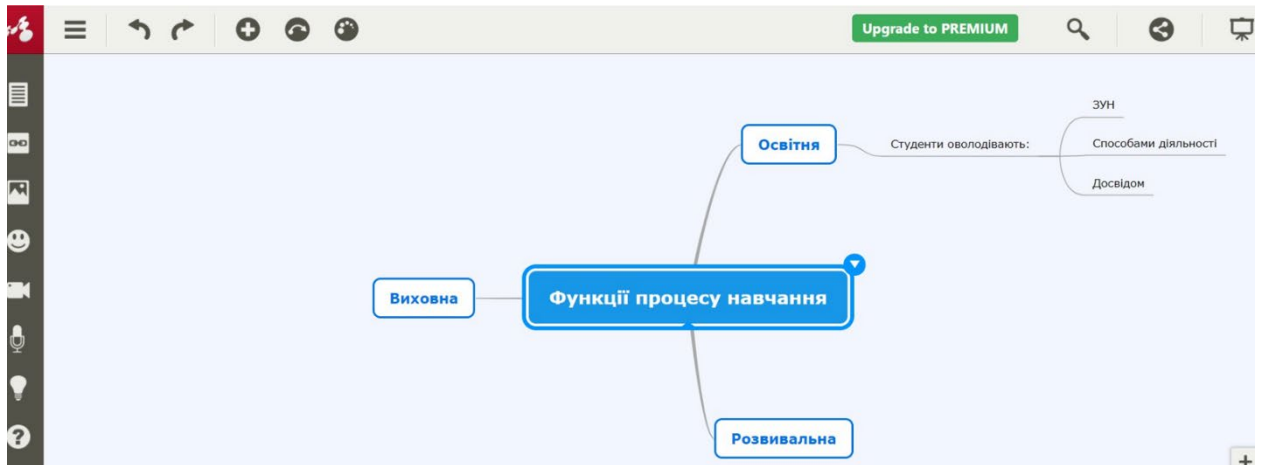


Рис. 2.22. Сервіс Mindomo

Це лише невеликий перелік сервісів, за допомогою яких можна створити ментальні карти. Також можна запропонувати потужніший ресурс Genially (<https://app.genially.com/>), функціонал якого, серед багатьох інших, має шаблони для створення анімованих, динамічних ментальних карт (рис. 2.23).

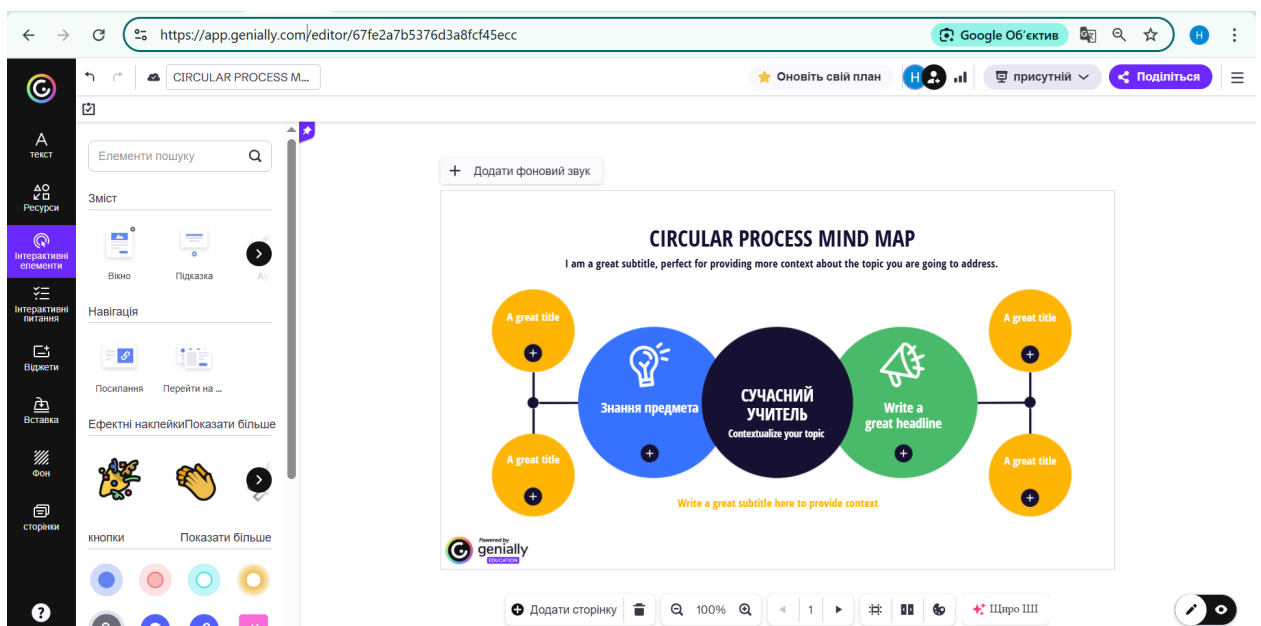


Рис. 2.23. Режим редактора ментальної карти сервісу Genially

Метод рефлексивного письма (Т. Храбан, М. Храбан та ін.) спрямований на усвідомлення емоцій та досвіду через письмові практики.

Застосовуючи у роботі зі студентами рефлексивне есе, «лист до себе», ми сприяємо розвитку рефлексії, самодіалогу.

Під час РОН метод рефлексивного письма виконує низку ключових функцій:

- діагностичну, що дозволяє виявляти сильні та слабкі сторони власної навчальної поведінки;
- ресурсно-актуалізаційну, що сприяє усвідомленню особистих опор (емоційних, когнітивних, часових тощо);
- моделюючу, що забезпечує створення індивідуальних стратегій самовдосконалення;
- терапевтичну, що допомагає знижувати рівень тривожності, внутрішньої напруги, викликані навчальними труднощами.

Формами реалізації методу можуть бути: рефлексивне есе, «лист до себе», а також щоденник навчальних досягнень, щоденник помилок, відкриті відповіді на запитання за підсумками заняття. Усі вони спрямовані на формування навичок метакогнітивної рефлексії, розвиток емоційної саморегуляції, відповідальності за власне навчання.

Застосування рефлексивного письма як інструмента саморегуляції, складника процесу педагогічної підтримки й супроводу сприяє формуванню автономного, усвідомленого студента, здатного не лише відтворювати знання, а й осмислювати їх значущість, інтегрувати у власну систему цінностей та ставати суб'єктом власної освітньої траєкторії.

Таким чином, вище означений метод виконує ключову роль у формуванні навчальної саморегуляції, підтримуючи розвиток особистісної зрілості, внутрішньої мотивації та ресурсної стійкості студентів в сучасному освітньому середовищі. Шаблон рефлексивного письма для саморегуляції навчальної діяльності презентовано у додатку Г.

Аудіо/відеоаналіз як метод саморегуляції спрямований на самоаналіз власної навчальної активності через записи: відеозаписи виступів, подкасти, аудіозаписи, що уможливорює розвивати у студентів рефлексивність, стратегічне мислення.

Як свідчить практика, метод аудіо- та відеоаналізу є сучасним засобом саморефлексії та розвитку саморегуляційної компетентності студентів, що активно впроваджується у процес РОН, адже завдяки сучасним цифровим технологіям (відеоконференції Zoom, Google Meet тощо, відеозаписи на мобільні телефони), кожен студент має можливість цей метод застосовувати у навчанні. Його педагогічна цінність полягає у створенні можливості об'єктивного самопостереження, глибокого аналізу власної навчальної або професійної активності та цілеспрямованої корекції поведінкових і когнітивних стратегій (Кононець, 2020).

Суть методу полягає у записі студентом власної діяльності у форматі аудіо або відео (наприклад, відповіді на семінарі, захисту презентації, виконання практичного завдання, розв'язання кейсу тощо), а також у подальшому перегляді/прослуховуванні з елементами самоаналізу, що супроводжується фіксацією вражень, помилок, сильних сторін і потенційних напрямів покращення.

У системі РОН цей метод виконує кілька ключових функцій:

- рефлексивно-діагностичну – студент ідентифікує власні ресурси (наприклад, комунікативні, аналітичні, часові), а також «сліпі зони» в поведінці;
- корекційно-розвивальну – аудіо/відеоаналіз допомагає створити індивідуальний маршрут удосконалення, що ґрунтується на самопостереженні;
- мотиваційно-підтримувальну – студент бачить прогрес у власній динаміці та вчиться цінувати навіть незначні досягнення.

З дидактичної та саморегуляційної точки зору, цей метод сприяє розвитку метакогнітивної рефлексії, формуванню внутрішнього наглядача, що є важливим чинником автономності навчальної діяльності. Студент стає активним суб'єктом пізнання, здатним самостійно ініціювати зміни, ґрунтуючись не лише на результатах, а й на процесуальних характеристиках власної роботи.

Таким чином, метод аудіо/відеоаналізу є інноваційним ресурсно-підсилюючим інструментом, що дозволяє в умовах високої освітньої варіативності поєднувати самоспостереження, аналіз і самокорекцію з метою розвитку стійкої, ефективної та усвідомленої саморегуляції навчальної діяльності. Картка відеоаналізу для саморегуляції навчальної діяльності подана у додатку Д.

Метод формування звичок (*habit stacking*) передбачає створення навчальних ритуалів (О. Хвостиченко, Л. Трусей та ін.). Такі інструменти, як пов'язування дій, трекери звичок сприяють розвитку системності у навчальній діяльності студента та дисципліні.

Метод формування звичок, зокрема в модифікації *habit stacking* (буквально – «нашарування звичок»), є сучасною технологією мікросамоменеджменту, яка базується на поєднанні нової поведінкової дії з уже сформованою звичкою. У контексті саморегуляції навчальної діяльності, цей метод розглядається як засіб побудови стійких і повторюваних навчальних моделей поведінки, що не потребують значних вольових зусиль або зовнішнього контролю.

Основна ідея методу полягає у використанні вже стабільного поведінкового патерну як опори для інтеграції нової навчальної активності. Наприклад: «Після ранкової кави я читаю 10 сторінок підручника» або «Щойно закінчую пару – планую наступне завдання в трекері». Таке інтегрування навчальної дії в існуючу звичну рутину дозволяє мінімізувати

когнітивне навантаження, знижує опір змінам і підвищує стійкість саморегуляційної поведінки.

У системі РОН метод habit stacking:

- активізує особистісні ресурси студента, роблячи навчання більш природною частиною повсякденного життя;
- підтримує енергоефективність навчальної діяльності, уникаючи перевантаження через поступове розширення навчального навантаження;
- формує звичку до рефлексивної діяльності, що є фундаментом для внутрішнього самоменеджменту.

Крім того, систематичне застосування цієї техніки сприяє розвитку метакогнітивної гнучкості, відповідальності за навчальну траєкторію, а також мотиваційної самопідтримки: студент бачить прогрес через накопичення мікроуспіхів і відчуває власний вплив на результат. Відтак, метод habit stacking є адаптивним інструментом саморегуляції, який гармонійно поєднує принципи психології поведінки, теорії самодетермінації та ресурсно-орієнтованої освіти. Його впровадження дозволяє створювати індивідуальні моделі ефективного навчального життя, які базуються на внутрішній стійкості, гнучкості та автономії особистості (додаток Е).

Метод самооцінки та зворотнього зв'язку (Е. Панадеро (Panadero), А. Ліпневич (Lipnevich) та ін.) передбачає самостійну оцінку прогресу через застосування самооцінювальних листів, шкал, що розвиває у студента відповідальність та здатність до самоаналізу.

Загалом метод самооцінки та зворотного зв'язку є одним із ключових механізмів розвитку саморегуляції в освітньому процесі, що забезпечує активне залучення студента до моніторингу, аналізу та корекції власної навчальної діяльності. У контексті РОН, цей метод не лише слугує діагностичним інструментом, але й виступає засобом актуалізації внутрішніх

ресурсів особистості, сприяючи формуванню автономності, відповідальності та рефлексивності.

Незаперечним є той факт, що самооцінка у навчанні передбачає усвідомлену оцінку студентом рівня досягнення поставлених цілей, якості виконання завдань, ступеня розуміння матеріалу, а також власного навчального прогресу. Вона ґрунтується на чітких критеріях, узгоджених із викладачем або сформульованих самостійно, що дозволяє уникати суб'єктивності та формалізму. Зворотний зв'язок, у свою чергу, забезпечує об'єктивне відображення зовнішнього погляду на навчальну діяльність студента, який може бути представлений викладачем, одногрупниками або самим студентом через метапозицію. У поєднанні з самооцінкою, він створює умови для формування циклу саморегуляції: планування – виконання – самоспостереження – оцінка – корекція.

У ресурсно-орієнтованій моделі освіти цей метод:

- підсилює внутрішню мотивацію студента, оскільки зворотний зв'язок подається в конструктивній, підтримувальній формі, з фокусом на зонах зростання;
- формує реалістичне уявлення про власні можливості і допомагає уникати деструктивних самооцінних переконачень;
- активізує метакогнітивні процеси (рефлексію, планування, корекцію навчальної стратегії);
- забезпечує розвиток емоційної стійкості, особливо в умовах прийняття критики як ресурсу розвитку, а не загрози.

Таким чином, метод самооцінки та зворотного зв'язку є багатофункціональним інструментом саморегуляції навчальної діяльності, що поєднує в собі елементи рефлексивної, емоційно-вольової та когнітивної регуляції. Його систематичне застосування в навчанні сприяє побудові

усвідомленої освітньої траєкторії, підвищенню академічної самостійності та ефективному використанню особистісного потенціалу студента (додаток Ж).

Резюмуючи, зазначимо, що зазначені у нашому дослідженні методи саморегуляції навчальної діяльності в умовах РОН, безперечно, становлять ефективний інструментарій підтримки особистісного розвитку здобувача вищої освіти, проте вони не вичерпують усього спектра можливих стратегій, технік і технологій саморегуляції навчальної діяльності. Сфера саморегуляції є динамічною, багатокомпонентною й відкритою до нових підходів, що можуть інтегруватися залежно від індивідуальних особливостей студентів, змісту освітніх програм, контекстуального середовища та рівня сформованості метакогнітивних і вольових навичок. Таким чином, запропонований перелік слід розглядати не як завершену систему, а як концептуально орієнтовний кластер методів, що може і має бути адаптований, розширений і конкретизований відповідно до потреб конкретної освітньої ситуації. Подальші дослідження у цій сфері відкривають перспективи для розробки нових, інноваційно орієнтованих моделей саморегуляції навчальної діяльності здобувачів вищої освіти.

Висновки до другого розділу

У результаті аналізу сутнісних характеристик ресурсно-орієнтованого підходу в освіті, а також вивчення можливостей саморегуляції в його контексті, зроблено такі висновки:

РОН інтерпретується як інноваційна освітня стратегія, що спрямована на активізацію особистісного потенціалу здобувача вищої освіти через виявлення, підтримку та розвиток його внутрішніх ресурсів (когнітивних, емоційних, вольових, мотиваційних) і стимулювання самостійної пізнавальної діяльності студентів з оволодіння навичками активного перетворення інформаційного середовища, який передбачає оптимальне використання тріадою «студент-викладач-бібліотекар» консолідованих кадрових, матеріально-технічних, навчально-методичних, фінансових та інформаційних ресурсів. У цьому контексті саморегуляція виступає механізмом, що забезпечує усвідомлене керування власними освітніми ресурсами з метою досягнення індивідуального академічного успіху.

Ресурсно-орієнтована освіта потрактовується як динамічний процес, що передбачає створення гнучкого, варіативного та індивідуалізованого освітнього середовища, у якому здобувачі освіти активно залучаються до самостійного пошуку, відбору, аналізу та інтеграції навчальних ресурсів відповідно до власних освітніх потреб, мотивації й рівня підготовки. Центральним механізмом реалізації цієї моделі освіти виступає саморегуляція, яка охоплює планування навчальної діяльності, самостійне визначення цілей, моніторинг процесу пізнання, рефлексію та корекцію дій. Таким чином, ресурсно-орієнтована освіта забезпечує розвиток навчальної автономії, відповідальності та здатності до навчання впродовж життя, сприяючи формуванню компетентнісної особистості, здатної ефективно функціонувати в умовах інформаційного суспільства.

Визначено, що концепція РОН у вищій школі ґрунтується на низці методологічних підходів (ресурсний, акмеологічний, студентоцентризований, компетентнісний, системний, проєктний, саморегуляційний) та принципах універсальності, самостійності та керованості, свободи вибору, саморегуляції, неперервності, індивідуалізації, інтернаціоналізації, доступності, раціоналізації, інформаційного підходу, навчальної автономії, рефлексивності, варіативності освітніх ресурсів та партнерської взаємодії. Окреслено перспективні завдання, дидактичні умови та напрями розвитку РОН у вищій школі. Така модель сприяє формуванню освітнього середовища, у якому саморегуляція студентів розглядається не як зовнішній контроль, а як внутрішній процес управління навчальною діяльністю на основі доступних індивідуальних ресурсів.

Обґрунтовано саморегуляційний потенціал візуального читання як методичного прийому, що сприяє глибшому засвоєнню навчального матеріалу, стимулює активну когнітивну діяльність, розвиває вміння самостійно структурувати, інтерпретувати та узагальнювати інформацію, використовуючи при цьому індивідуальні пізнавальні стратегії.

Проаналізовано можливості кайдзен-технології як ефективного педагогічного інструменту РОН, що дозволяє студентам крок за кроком вдосконалювати власну навчальну діяльність. Саморегуляційний аспект цієї технології полягає в безперервній рефлексії, цілепокладанні, аналізі труднощів та постійному прагненні до особистого прогресу, що забезпечує формування звички до системного самовдосконалення.

Визначено та класифіковано методи саморегуляції, релевантні до умов РОН. До таких методів віднесено: цілепокладання та планування, метакогнітивний моніторинг, Pomodoro-техніка, когнітивна реструктуризація, візуалізація навчання, рефлексивне письмо, кайдзен-підхід, аудіо/відеоаналіз, формування звичок (habit stacking), самооцінка та зворотний зв'язок.

Підкреслено, що зазначені методи саморегуляції навчальної діяльності в умовах РОН, безперечно, становлять ефективний інструментарій підтримки особистісного розвитку здобувача вищої освіти, проте вони не вичерпують усього спектра можливих стратегій, технік і технологій саморегуляції навчальної діяльності. Сфера саморегуляції є динамічною, багатокomпонентною й відкритою до нових підходів, що можуть інтегруватися залежно від індивідуальних особливостей студентів, змісту освітніх програм, контекстуального середовища та рівня сформованості метакогнітивних і вольових навичок. Таким чином, запропонований перелік слід розглядати не як завершену систему, а як концептуально орієнтовний кластер методів, що може і має бути адаптований, розширений і конкретизований відповідно до потреб конкретної освітньої ситуації.

Отже, другий розділ засвідчив, що поєднання принципів ресурсно-орієнтованого підходу з механізмами саморегуляції дозволяє сформулювати стійку основу для розвитку особистісної, професійної та академічної самоздійсненності студентів як майбутніх фахівців.

РОЗДІЛ 3. САМОРЕГУЛЯЦІЙНИЙ ПІДХІД У МОДЕЛЯХ РЕСУРСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

3.1. Саморегуляція як індикатор ефективності ресурсно-орієнтованого навчання студентів в умовах здоров'язбережувального освітнього середовища

У сучасних умовах трансформації освітнього простору, спрямованої на забезпечення сталого розвитку та збереження здоров'я учасників освітнього процесу, особливої уваги набувають психолого-педагогічні чинники, що визначають ефективність навчання. Одним із ключових індикаторів такої ефективності виступає саморегуляція як комплексна особистісна характеристика, котра забезпечує здатність студента усвідомлено планувати, контролювати, коригувати та оцінювати власну навчальну діяльність у відповідності до поставлених цілей та зовнішніх умов.

В умовах ресурсно-орієнтованого підходу до навчання, який передбачає мобілізацію та ефективне використання внутрішніх і зовнішніх ресурсів особистості, саморегуляція постає не лише засобом підвищення академічної успішності, а й запорукою збереження психічного та фізичного здоров'я. Вона сприяє розвитку автономії, мотиваційної стійкості, стресостійкості та здатності до самопідтримки в умовах підвищених освітніх навантажень.

Особливої актуальності проблема набуває в здоров'язбережувальному освітньому середовищі, яке має не лише забезпечувати знання, а й формувати навички самодопомоги, психологічного благополуччя та особистісної рівноваги. У такому середовищі саморегуляція виконує функцію механізму адаптації студента, інтегруючи когнітивні, емоційні та поведінкові стратегії взаємодії з навчальними викликами.

З огляду на вище зазначене, вивчення саморегуляції як індикатора ефективності ресурсно-орієнтованого навчання є науково обґрунтованим та практично значущим, оскільки дає змогу розробити й упровадити педагогічні стратегії, що сприяють не лише академічній результативності, а й збереженню здоров'я студентської молоді.

Європейська Комісія з питань інформаційної системи освіти трактує сутність європейського освітнього простору як використання нових гіпермедійних технологій та Інтернет-технологій для покращення якості навчання, передбачаючи вільний доступ до ресурсів та сервісів. Саме тому модернізацію змісту освіти в ЗВО вбачаємо в посиленні електронної освіти та використанні нових ІКТ, які будуть корисними для студентів в аспекті формування фахових компетентностей і не шкодитимуть їхньому здоров'ю, а, навпаки, будуть стимулювати молодь до активної популяризації здорового способу життя (Гриньова, Кононец, Дяченко-Богун, Рибалко, 2019; Рибалко, 2014).

Упровадження електронного навчання посилює необхідність здоров'язбереження студентської молоді, оскільки при такому навчанні студенти багато часу проводять в Інтернеті та постійно використовують сучасну комп'ютерну техніку в умовах сидячо-слухаючої системи навчання. З огляду на це, однією з основних стратегій розвитку вищої освіти є організація здоров'язбережувальної діяльності. Тож важливого значення набувають здоров'язбережувальні технології в організації сучасного освітнього процесу з упровадженням РОН.

Починаючи з пандемії, яка зумовила перехід на дистанційне навчання усіх заклади освіти, і нині в умовах воєнного стану стрімко зросла й посилилася значущість інформаційно-технологічної підготовки студентів, що забезпечується введенням інформаційно-технологічного компоненту при викладанні навчальних дисциплін. Практика свідчить, що активне

використання цифрових технологій, сучасної комп'ютерної техніки, спеціально створених електронних/цифрових освітніх ресурсів (ЕОР/ЦОР) є й досі причиною стресових ситуацій у людей на фоні інформаційного вигорання та інформаційної перевтоми, що стає головною причиною погіршення якості життя, появи розладів психічного та фізичного здоров'я, наростання страху перед майбутнім.

Уже більше десяти років нами розроблено та активно упроваджується дидактична модель РОН студентів в умовах здоров'язбережувального освітнього середовища.

Ця модель проєктує організацію РОН на засадах насамперед проєктного підходу в аспекті здоров'язбереження суб'єктів освітнього процесу, вона є динамічною і постійно доповнюється, оновлюється та вдосконалюється.

Під час розробки моделі використовувалися загальнонаукові методи – теоретичний аналіз і синтез, порівняння, зіставлення й узагальнення наукової педагогічної літератури з метою наукового обґрунтування РОН на засадах проєктного та інших методологічних підходів у відповідності до концепції РОН (п.2.2), розроблення моделі РОН студентів у ЗВО; моделювання – для проєктування розробленої моделі та візуального її представлення у вигляді схеми; емпіричні – діагностичні (спостереження, тестування, оцінювання) під час проведення експериментального дослідження; педагогічного моделювання – для дослідження педагогічних об'єктів освітнього процесу, який уможливив формалізувати уявлення про організацію РОН у ЗВО як цілісний процес, осмислити його мету, завдання й напрями їх вирішення; створити платформу здоров'язбереження як основу формування готовності суб'єктів освітнього процесу до реалізації здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності.

Задля реалізації РОН в умовах здоров'язбережувального освітнього середовища упроваджується дослідницький освітній проєкт «Ресурсно-

орієнтоване навчання у фаховій передвищій та вищій школі» (далі – проєкт), який є прикладом педагогічних інновацій у застосуванні нових інформаційних технологій в українських ЗВО та фахових коледжів.

Проєктом передбачено введення ІТ-компоненту при викладанні навчальних дисциплін у ЗВО та фахових коледжів задля формування фахових компетентностей, цифрової компетентності, інформаційної культури, самоосвітньої, саморегуляційної компетентностей у студентів. Водночас проєкт покликаний забезпечити цілеспрямовану діяльність усіх суб'єктів освітнього процесу в закладі освіти з метою розв'язання завдань здоров'язбереження, а також ефективну організацію здоров'язбережувальної діяльності та формування відповідного здоров'язбережувального середовища.

У контексті воєнного стану та соціальних потрясінь, які супроводжують освітній процес, особливої актуальності набуває інтеграція здоров'язбережувального компоненту в дидактичну модель РОН. У таких умовах організація здоров'язбережувальної діяльності та створення безпечного, психологічно комфортного й підтримувального освітнього середовища виступає не лише педагогічною потребою, а й критично важливим фактором забезпечення сталого функціонування системи освіти.

У період воєнного конфлікту питання збереження здоров'я, адаптації до стресогенних чинників та формування життєстійкості набувають пріоритетного значення. У зв'язку з цим, здоров'язбережувальна діяльність у межах освітнього процесу має бути системно інтегрована в освітні практики та включати як організаційні, так і психолого-педагогічні механізми підтримки здобувачів освіти.

Формування здоров'язбережувального середовища в умовах воєнного стану вимагає від закладів освіти переосмислення підходів до педагогічної взаємодії, використання гнучких моделей змішаного або дистанційного навчання, запровадження інструментів психологічного супроводу, а також

розвитку практик емоційного інтелекту, стрес-менеджменту й саморегуляції серед учасників освітнього процесу. Зокрема, доцільним є створення умов для рефлексії, емоційної розрядки, підтримки соціальних зв'язків, що сприяє підвищенню адаптивності студентів і їх здатності до ефективного навчання в умовах нестабільності.

Таким чином, включення здоров'язберезувального компоненту до дидактичної моделі РОН під час війни є необхідною умовою забезпечення якості освіти, соціальної безпеки та сталого розвитку особистості, що формує підґрунтя для професійного й життєвого самоздійснення здобувачів освіти.

Мету проєкту сформульовано відповідно до критеріїв SMART, що передбачало чітке її формулювання (S), конкретизацію та передбачення результатів проєкту (M); володіння ресурсами (зовнішніми і внутрішніми) для реалізації проєкту (A); реалістичність (R).

Завдання проєкту: залучення студентів, викладачів та бібліотекарів ЗВО до РОН; набуття студентською молоддю поглиблених об'єктивних знань з питань ІТ-освіти; виявлення та впровадження нових педагогічних технологій РОН; упровадження форм, методів та засобів РОН; активізація педагогічної діяльності викладачів та бібліотекарів; активізація науково-пошукової та дослідницької діяльності студентів; дисемінація педагогічного досвіду з упровадження РОН у процес викладання професійно-орієнтованих дисциплін; розвиток інформаційно-освітнього середовища ЗВО; проведення спільних круглих столів, семінарів, конференцій, тренінгів та майстер-класів; співпраця з різними ЗВО та освітніми установами України.

Умовами впровадження проєкту є створення та використання ЕОР; проведення відкритих занять, зокрема бінарних та із залученням бібліотекарів, майстер-класів для викладачів та бібліотекарів ЗВО; проведення студентських наукових конференцій; участь викладачів у наукових конференціях різних рівнів, публікації в наукових виданнях; обмін досвідом серед освітянської

спільноти; співпраця з різними ЗВО з питань розроблення педагогічних та здоров'язберезувальних технологій.

Так, колективом авторів під керівництвом Н. Кононец було створено освітній портал «Ресурсно-орієнтоване навчання» <http://rbl3.webnode.com.ua/> (рис. 3.1).



Рис. 3.1. Освітній портал «Ресурсно-орієнтоване навчання»

Розроблений освітній портал є візитівкою проєкту, на його сторінках відображається вся інформація про впровадження РОН, заходи реалізації проєкту, пропонуються різноманітні наукові та методичні матеріали для бажаючих брати участь у проєкті, поділитися власним досвідом педагогічних інновацій, удосконаленням дидактичної системи при вивченні професійно-орієнтованих дисциплін з урахуванням концепції РОН.

Продовженням реалізації проєкту є педагогічна майстерня Н. Кононец «Моделі ресурсно-орієнтованого навчання», яка функціонує нині у межах методичної роботи кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна (рис. 3.2)

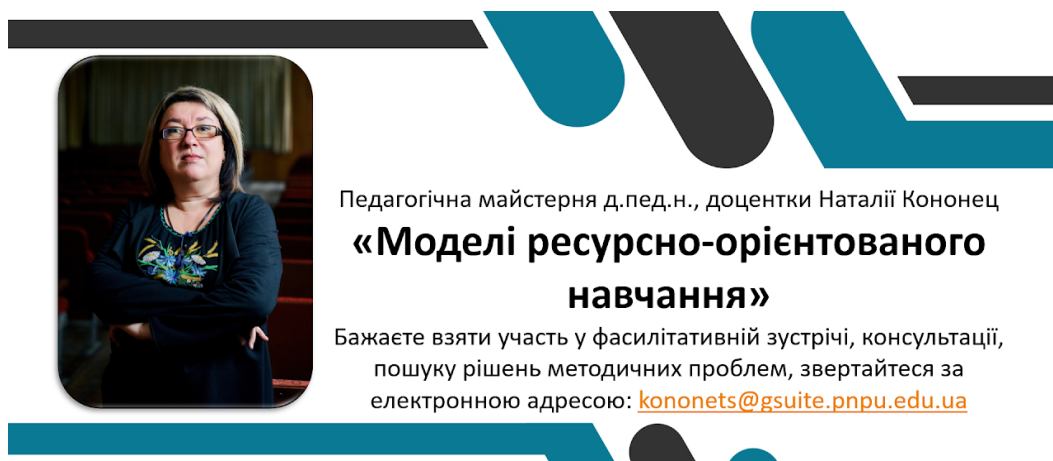


Рис. 3.2. Педагогічна майстерня Н. Кононец «Моделі ресурсно-орієнтованого навчання»

Результатом аналізу й узагальнення теоретичного доробку вітчизняних і зарубіжних учених з питань організації РОН та власного багаторічного практичного досвіду стало розроблення *дидактичної моделі РОН студентів в умовах здоров'язберезувального освітнього середовища*, котра й до нині використовується, доповнюється і вдосконалюється.

Розроблена модель має чотири взаємопов'язані блоки: **цільовий, змістовий, реалізаційний та рефлексивно-аналітичний** (рис. 3.3).

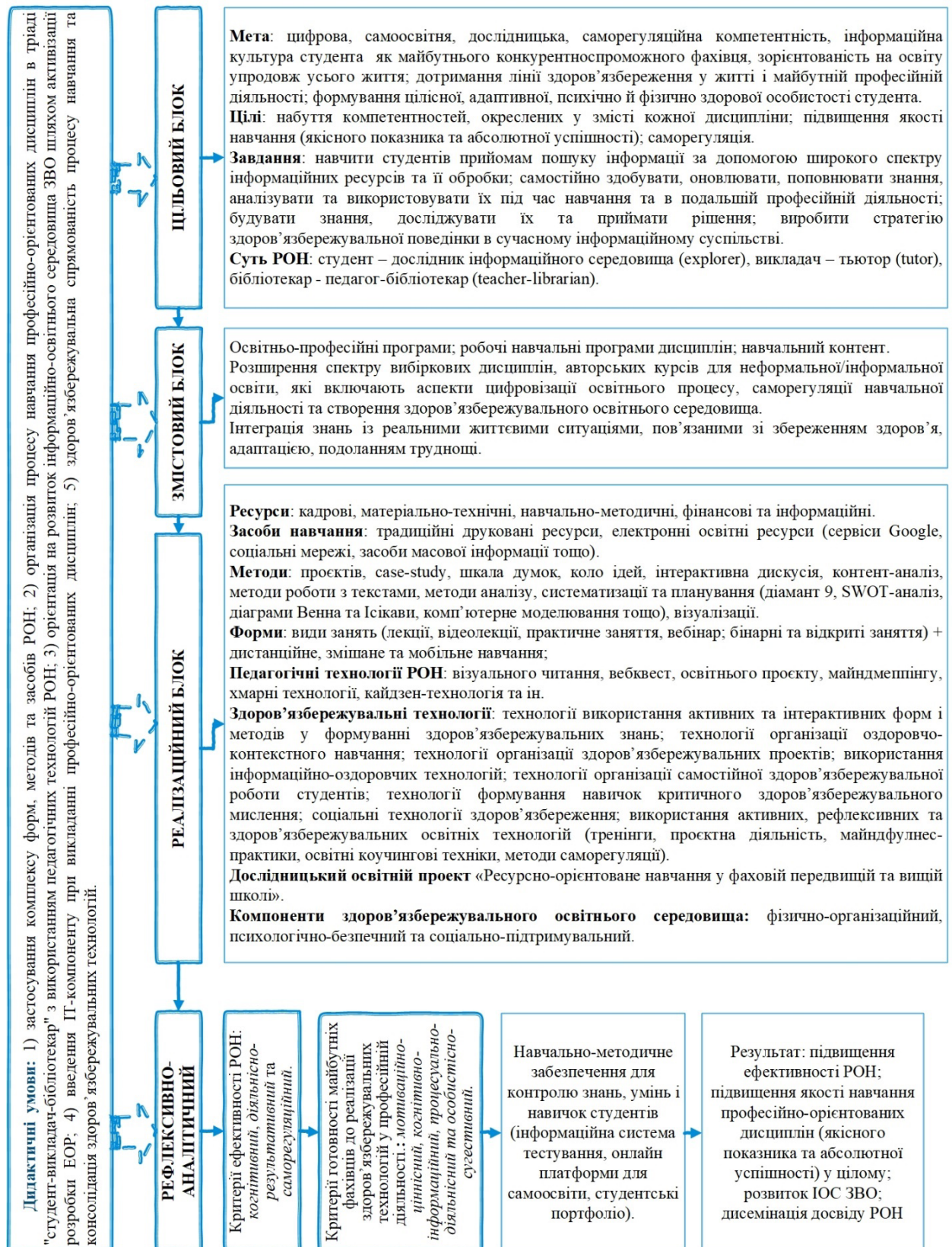


Рис. 3.3. Дидактична модель РОН студентів в умовах здоров'язбережувального освітнього середовища

Для реалізації розробленої моделі використано метод дидактичного моделювання, який уможливив візуалізацію уявлення про організацію РОН як цілісний процес підготовки фахівців у закладі освіти, осмислення його мети, завдання, напрямів вирішення освітніх завдань та передбачення результатів (Гриньова, 2021). Відтак, цю модель розглядаємо як узагальнену схему цілісного процесу РОН, що візуалізує логічно послідовну систему взаємопов'язаних її складників.

У *цільовому блоці* було враховано: мету, цілі, завдання, розкрито сутність РОН, концепцію РОН, передбачені методологічні підходи до РОН окреслені у цій концепції та принципи, які уможливлюють досягнення мети (цифрова, самоосвітня, дослідницька, саморегуляційна компетентність, інформаційна культура студента як майбутнього конкурентноспроможного фахівця, зорієнтованість на освіту упродовж усього життя; дотримання лінії здоров'язбереження у житті і майбутній професійній діяльності; формування цілісної, адаптивної, психічно й фізично здорової особистості студента), конкретизованій у низці цілей (набуття компетентностей, окреслених у змісті кожної дисципліни; підвищення якості навчання (якісного показника та абсолютної успішності); саморегуляція) та завдань (навчити студентів прийомам пошуку інформації за допомогою широкого спектру інформаційних ресурсів та її обробки; самостійно здобувати, оновлювати, поповнювати знання, аналізувати та використовувати їх під час навчання та в подальшій професійній діяльності; будувати знання, досліджувати їх та приймати рішення; виробити стратегію здоров'язбережувальної поведінки в сучасному інформаційному суспільстві). Також цей блок відображає суть РОН: студент – дослідник інформаційного середовища (*explorer*), викладач – тьютор (*tutor*), бібліотекар - педагог-бібліотекар (*teacher-librarian*).

Змістовий блок охоплює зміст підготовки фахівців, який визначається освітньо-професійними програмами; робочими навчальними програмами

дисциплін; навчальним контентом; розширенням спектру вибірових дисциплін, авторських курсів для неформальної/інформальної освіти, які включають аспекти цифровізації освітнього процесу, саморегуляції навчальної діяльності та створення здоров'язбережувального освітнього середовища; інтеграцією знань із реальними життєвими ситуаціями, пов'язаними зі збереженням здоров'я, адаптацією, подоланням труднощів.

У *реалізаційному блоці* представлено ресурси (кадрові, матеріально-технічні, навчально-методичні, фінансові та інформаційні; засоби навчання (традиційні друковані ресурси, електронні освітні ресурси, сервіси Google, соціальні мережі, засоби масової інформації тощо); методи навчання (проектів, case-study, шкала думок, коло ідей, інтерактивна дискусія, контент-аналіз, методи роботи з текстами, методи аналізу, систематизації та планування (діамант 9, SWOT-аналіз, діаграми Венна та Ісікави, комп'ютерне моделювання тощо), візуалізації тощо); форми організації навчання (лекції, відеолекції, практичне заняття, вебінар; бінарні та відкриті заняття) + дистанційне, змішане та мобільне навчання); педагогічні технології РОН (візуального читання, вебквест, освітнього проєкту, майндмеппінгу, хмарні технології, кайдзен-технологія та ін.); здоров'язбережувальні технології (технології використання активних та інтерактивних форм і методів у формуванні здоров'язбережувальних знань; технології організації оздоровчо-контекстного навчання; технології організації здоров'язбережувальних проєктів; використання інформаційно-оздоровчих технологій; технології організації самостійної здоров'язбережувальної роботи студентів; технології формування навичок критичного здоров'язбережувального мислення; соціальні технології здоров'язбереження; використання активних, рефлексивних та здоров'язбережувальних освітніх технологій (тренінги, проєктна діяльність, майндфулнес-практики, освітні коучингові техніки, методи саморегуляції); дослідницький освітній проєкт «Ресурсно-орієнтоване

навчання у фаховій передвищій та вищій школі»; компоненти здоров'язбережувального освітнього середовища (*фізично-організаційний, психологічно-безпечний та соціально-підтримувальний*).

Особливо наголошуємо на структурі здоров'язбережувального освітнього середовища:

- *Фізично-організаційний компонент* включає: безпечне, ергономічне освітнє середовище (якість повітря, освітлення, комфорт у приміщеннях); раціональне планування розкладу занять з урахуванням фізіологічних особливостей студентів; можливості для рухової активності (спортивні секції, зони відпочинку, заняття з фізичного виховання тощо), а також профілактичні медичні програми та доступ до медичної підтримки. Роль цього компонента полягає у формуванні основ здорового способу життя, зниженні ризиків перевантаження та захворювань, створенні комфортних умов для навчання.
- *Психологічно-безпечний компонент* включає: підтримку емоційного благополуччя та психологічної безпеки у взаєминах між студентами й викладачами; доступ до психологічної допомоги та програм підтримки ментального здоров'я; формування культури поваги, толерантності, ненасильницької комунікації; навчання навичкам саморегуляції, емоційного інтелекту, управління стресом. Завдяки інструментам реалізації цього компонента досягається зниження тривожності, розвиток позитивної самооцінки, мотивації до навчання та життєвої стабільності.
- *Соціально-підтримувальний компонент* включає: створення дружнього, інклюзивного, взаємопідтримувального студентського середовища; партнерська взаємодія між студентами, викладачами, адміністрацією; залучення студентів до волонтерських, соціально

важливих ініціатив; розвиток культури взаємодопомоги та соціальної відповідальності (Кононец, 2024). Відтак, цей компонент формує відчуття приналежності, знижує рівень соціального стресу, сприяє згуртованості та ресурсній взаємодії учасників освітнього процесу, а також формуванню саморегуляції навчальної діяльності здобувачів освіти.

Разом ці три компоненти утворюють основу здоров'язбережувального середовища, яке не лише оберігає здоров'я студентів, а й підсилює їхній внутрішній потенціал для формування навичок саморегуляції, успішного й самостійного навчання у межах РОН.

Варто підкреслити, що проблематика формування саморегуляції навчальної та професійної діяльності ґрунтовно вивчається, вдосконалюється М. Гриньовою разом з колегами кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна, слугує предметом дисертаційних досліджень аспірантів та докторантів її наукової школи, а також дисемінації науково-практичного досвіду у межах педагогічної майстерні (рис. 3.4).



Педагогічна майстерня д.пед.н.,
професорки Марини Гриньової

**«Саморегуляція діяльності
менеджера»**

Бажаєте взяти участь у фасилітативній зустрічі, консультації,
пошуку рішень методичних проблем, звертайтеся за
електронною адресою: grinovamv@gmail.com

Рис. 3.4. Педагогічна майстерня М. Гриньової «Саморегуляція діяльності менеджера»

Особливо відмітимо такий складник здоров'язберезувальних технологій, як майндфулнес-практики – безоціночне фокусування на поточному моменті, усвідомлена, уважна та доброзичлива присутність у житті, ефективність яких підтверджують наукові дослідження таких учених, як К. Браун, С. Голдберг, Р. Крейн, Л. Флок та інших науковців (Flook, Goldberg, Pinger, Bonus, Davidson, 2013; Brown, Ryan, Creswell, 2007; Crane, 2017). У ході вивчення праць науковців з'ясовано, що систематичне впровадження майндфулнес-практик сприяє формуванню навичок емоційної саморегуляції, зниженню рівня тривожності, стресу та депресивних станів. З погляду здоров'язбереження, майндфулнес-практики позитивно впливають на фізіологічні показники функціонування організму: нормалізують артеріальний тиск, зменшують вироблення кортизолу та підвищують загальну варіабельність серцевого ритму, що вважається маркером стресостійкості.

Наголосимо, що в умовах зростаючого ризику розвитку професійного вигорання як у студентів, так і у викладачів, ефективним інструментом збереження психологічного здоров'я і підвищення саморегуляції стають майндфулнес-практики. Відтак, у контексті профілактики професійного вигорання серед учасників освітнього процесу, майндфулнес-практики сприяють розвитку рефлексивності, усвідомленого ставлення до професійних обов'язків та формуванню здорових механізмів психологічного дистанціювання. Регулярна практика усвідомленості дозволяє зменшити емоційне виснаження, підвищити рівень особистісного задоволення від професійної діяльності та зміцнити внутрішню мотивацію.

Рекомендуємо низку *майндфулнес-практик*, котрими варто скористатися студентам та викладачам з метою формування навичок саморегуляції, збереження психічного й фізичного здоров'я, протидії стресу та професійного вигорання:

Дихальна практика «Дихання квадратом» (Box Breathing)», метою якої є

заспокоїти нервову систему, зменшити стрес. Ця техніка чудово знижує рівень кортизолу (гормону стресу) і допомагає швидко заспокоїтись перед виступами чи іспитами.

Що робити:

- Вдих – 4 секунди
- Затримка дихання – 4 секунди
- Видих – 4 секунди
- Затримка дихання – 4 секунди
- Повторювати 5 хвилин.

Рекомендуємо практикувати перед початком занять або важливими зустрічами, а отже, створіть для цього маленькі «паузи тиші» протягом дня.

Практика «Озирнись навколо» (5-4-3-2-1) покликана зменшити тривожність, «повернутися» в момент тут і зараз.

Як виконувати:

- Назвіть 5 речей, які ви бачите.
- Назвіть 4 речі, які ви можете відчувати на дотик.
- Назвіть 3 речі, які ви чуєте.
- Назвіть 2 запахи, які відчуваєте.

Назвіть 1 смак або пригадайте улюблений.

На нашу думку, цю вправу можна інтегрувати у перерви між парами або навіть на початку лекцій як коротке налаштування.

Практика «Дякую за сьогодні» спрямована на підтримку внутрішньої мотивації та зменшення емоційного виснаження. Як виконувати: щовечора перед сном або наприкінці навчального/робочого дня запишіть 3 речі, за які ви вдячні сьогодні. Можна записувати дрібниці (усмішка студента, цікава дискусія, чашка кави), задля цього завести маленький «Щоденник вдячності» для особистого користування або навіть зробити маленький проєкт групою!

Практика «3 глибокі питання» в кінці дня сприяє розвитку

саморефлексії та емоційної гнучкості, що захищає від вигорання. Запитайте себе: Що я сьогодні зробив/зробила добре? Що дало мені енергію? Що я можу зробити завтра, щоб підтримати себе?

Практика «Тиха хвилина» перед початком заняття – коротка пауза налаштовує мозок на навчання, збільшує концентрацію й зменшує емоційну напругу. Що робити: перед початком пари чи лекції просто 60 секунд сидіти в тиші з закритими очима, звертаючи увагу на дихання.

Практика «Погляд уважності» розвиває здатність «заземлюватися» в теперішньому моменті, а це дуже важливо для підтримки емоційної стійкості. Для цього: виберіть об'єкт (наприклад, дерево за вікном, чашку чаю, ручку); 1–2 хвилини спостерігайте за ним: колір, форма, фактура, дрібні деталі. Відчуйте емоційну стабільність та власну силу.

Таким чином, майндфулнес-практики виступають важливою складовою стратегії здоров'язбереження в освітньому середовищі. Їх інтеграція в освітні програми і професійні тренінги для викладачів та студентів може стати ефективним засобом формування навичок саморегуляції, підтримки психоемоційного балансу та запобігання професійному вигоранню.

З метою виявлення ефективності РОН до моделі додано **рефлексивно-аналітичний блок**, який передбачає здійснення педагогічного моніторингу, критеріально-оцінювальний апарат якого становлять такі критерії: *когнітивний, діяльнісно-результативний та саморегуляційний*. Кожен критерій має 3 рівні: високий, середній та низький.

Когнітивний критерій представлений системою знань, якими повинен володіти *викладач*, щоб впроваджувати РОН, та системою знань, які повинен опанувати *студент* при вивченні конкретної дисципліни. Зазначимо, що саме знання є базовим складником когнітивного критерію ефективності РОН. Знання є понятійно-фактичною складовою навчального матеріалу, яка вміщує взаємопов'язані факти, закономірності, теорії, узагальнення, терміни окремої

галузі науки. Без відповідних знань важко набути вміння, таким чином, знання є основою теоретико-практичної та методичної підготовки викладача для результативного впровадження РОН (Кононець, 2016).

Показники когнітивного критерію: знання про концепцію та дидактичні умови РОН. *Для викладача* цей критерій передбачає: володіння знаннями про концепцію РОН; засоби, методи, форми РОН, володіння знаннями про педагогічні технології РОН; про ІОС закладу освіти та його побудову; про ЕОР та способи і методи їх розробки; розуміння особливостей формування СПД студентів; розуміння необхідності орієнтації студентів на освіту упродовж усього життя; володіння знаннями про ресурси (навчально-методичні, матеріально-технічні, інформаційні тощо), які можна задіяти для РОН.

Для студента когнітивний критерій передбачає: володіння знаннями про концепцію РОН; знання, якими студент має оволодіти при вивченні конкретної дисципліни (окреслено у програмі); знання про ЕОР, якими можна скористатися у навчанні; уявлення про сучасні ІКТ, які варто використовувати (комп'ютери, планшети, смартфони, мобільні пристрої тощо); розуміння необхідності орієнтації на освіту упродовж усього життя; володіння знаннями про ресурси, які можна задіяти для навчання. Для студента цей критерій забезпечує знаннєвий компонент формування цифрової, самоосвітньої компетентності та інформаційної культури студента як майбутнього фахівця.

Отже, підготовленість викладачів до впровадження РОН – це їх знання, уміння, навички, досвід, педагогічна майстерність, а головне – бажання, – все це є запорукою ефективності РОН.

Діяльнісно-результативний критерій – це здатність викладача до реального впровадження РОН та здатність до адекватного оцінювання власних результатів роботи; здатність студента до реального процесу РОН та адекватного оцінювання власних результатів навчання. Показники критерію: здатність до реального впровадження РОН та оцінювання його результатів.

Для викладача: здатність до використання засобів, методів, форм, педагогічних технологій РОН; уміння використання та побудови ІОС закладу освіти; здатність до використання ЕОР та їх розробки; уміння залучити до РОН бібліотекарів; здатність до формування СПД студентів та орієнтації їх на освіту упродовж усього життя; здатність до побудови індивідуальної траєкторії викладання; здатність до адекватного оцінювання результатів своєї роботи.

Для студента: здатність до самостійного визначення мети навчання; здатність до використання знань на практиці; здатність до пошуку й використання широкого спектру інформаційних ресурсів; уміння використовувати ЕОР, сучасні ІКТ (комп'ютери, планшети, смартфони, мобільні пристрої тощо); здатність до аналізу знайденої інформації; сукупність умінь ефективної роботи з інформацією з метою використання результатів цієї роботи для вирішення професійних завдань; здатність до самостійної роботи, самоосвіти та освіти упродовж усього життя; здатність до аналізу власної навчальної діяльності та її результатів; уміння приймати рішення. Для студента цей критерій забезпечує практичний компонент формування цифрової, самоосвітньої, дослідницької компетентності та інформаційної культури студента як майбутнього фахівця. Показником ефективності РОН є практичне застосування студентами отриманих знань, умінь і навичок у навчальній діяльності та майбутній професійній діяльності.

Саморегуляційний критерій – це вміння викладача та студента бачити кінцеву мету діяльності, самостійно знаходити оптимальні шляхи її досягнення і добиватися її здійснення. Показником критерію є: для викладача – професійна саморегуляція, для студента – саморегуляція у навчанні.

Для викладача критерій саморегуляційності – це: уміння організовувати педагогічну діяльність, використовувати педагогічні інновації; усвідомлення ним своїх дій, почуттів, мотивів, свого становища та доцільної видозміни

власної діяльності відповідно до вимог ситуації у процесі РОН; уміння формувати здібності студентів до самостійного й активного перетворення інформаційного середовища та свої власні; уміння володіти собою та оптимально діяти у різних педагогічних ситуаціях; уміння будувати свою професійну діяльність на основі кайдзен-технології; здатність до самоконтролю та самоаналізу діяльності у процесі впровадження РОН. Самоконтроль та самоаналіз – це співставлення прийнятого плану щодо впровадження концепції РОН з реальністю, результатами діяльності, встановлення їх невідповідності та внесення необхідної корекції для досягнення наміченого, пошук причин відхилень тощо. Самоконтроль розвивається на основі здатності викладача контролювати будь-яку свою діяльність.

Для студента критерій саморегуляційності полягає у: виконанні навчальних операцій таким чином, щоб будь-яка зміна умов завдання, зустріч з різними утрудненнями спричиняло таку дію мислення, яка призводить до самостійного розв'язку завдання чи проблеми; умінні керувати своєю навчальною діяльністю та організовувати самостійну роботу; умінні будувати свою навчальну діяльність на основі кайдзен-технології; умінні тренувати здібності до самостійного й активного перетворення інформаційного середовища; умінні володіти собою; здатності до самоконтролю та самоаналізу навчальної діяльності. Самоконтроль та самоаналіз для студента – це співставлення прийнятого плану навчання та самостійної роботи з реальністю, результатами діяльності, встановлення їх невідповідності та внесення необхідної корекції для досягнення наміченого, пошук причин відхилень тощо. Самоконтроль як метод самонавчання розвивається на основі здатності студента контролювати будь-яку свою діяльність (Кононец, 2016).

Разом із тим, цей блок передбачає розробку навчально-методичного забезпечення для контролю знань, умінь і навичок студентів,

експериментальної перевірки ефективності здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності. Очікуваний результат при втіленні пропонованої моделі полягає в підвищенні ефективності РОН; підвищенні якості навчання професійно-орієнтованих дисциплін у цілому (якісного показника та абсолютної успішності); розвитку інформаційно-освітніх середовищ ЗВО; дисемінації досвіду впровадження РОН. Реалізація здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності також забезпечить коригування змісту теоретичного матеріалу, пошук сучасних форм, методів і технологій навчання, які б забезпечили високий рівень готовності студентів ЗВО до формування, збереження і зміцнення здоров'я в подальшому житті.

На підставі аналізу педагогічної літератури, практичного досвіду викладацької діяльності визначено та науково обґрунтовано *дидактичні умови* реалізації РОН у ЗВО як комплекс вимог до освітнього процесу, виконання яких забезпечує ефективну реалізацію РОН на рівнях навчальної дисципліни, навчального матеріалу, навчальної діяльності та результатів навчання. У цій моделі визначено наступні дидактичні умови:

- 1) застосування комплексу форм, методів та засобів РОН;
- 2) організацію процесу навчання професійно-орієнтованих дисциплін в тріаді «студент-викладач-бібліотекар» з використанням педагогічних технологій РОН;
- 3) орієнтацію на розвиток інформаційно-освітнього середовища ЗВО шляхом активізації розробки ЕОР;
- 4) введення ІТ-компоненту при викладанні професійно-орієнтованих дисциплін;
- 5) здоров'язбережувальну спрямованість процесу навчання та консолідацію здоров'язбережувальних технологій (Гриньова, Кононець, Дяченко-Богун, Рибалко, 2019).

При впровадженні дидактичної моделі акцентовано увагу на розробці ЕОР – електронних підручників і посібників, електронних навчально-методичних комплексів, дистанційних курсів, персональних сайтів викладачів, засобів комп'ютерного тестування тощо.

Загалом рекомендуємо до використання в процесі розробки ЕОР такі інформаційні системи та інтернет-сервіси: Microsoft Word, Microsoft PowerPoint, Microsoft FrontPage, Microsoft Sway, Sun Rav Book Editor, Constructor Electronic books 1.1.3, www.jimdo.com, <http://www.webnode.com.ua/>, <https://sites.google.com>, <https://drive.google.com/>, easy Quizzy, Genially, Fliphtml5, сервіси для майндмепінгу, цифрового сторітеллінгу тощо (Кононець, Гриньова, 2025).

Підкреслимо, що результати впровадження дослідницького освітнього проєкту «Ресурсно-орієнтоване навчання у фаховій передвищій та вищій школі» засвідчили широкі можливості використання сучасних ІКТ, цифрових технологій та педагогічних інновацій, креативне поєднання різноманітних форм, методів та засобів навчання професійно-орієнтованих дисциплін. Виявлено, що РОН професійно-орієнтованих дисциплін у ЗВО є цілеспрямованим, систематичним та послідовним упровадженням в освітню практику прийомів, способів, педагогічних дій та засобів, що охоплюють цілісний освітній процес від визначення його мети до одержання очікуваних результатів в умовах стрімкої цифровізації та активної розбудови здоров'язберезувального освітнього середовища.

Дослідницький освітній проєкт став першим кроком до широкого впровадження з подальшим цілковитим переходом до РОН як сучасної дидактичної системи, котра давно успішно використовується провідними країнами світу (Австралія, Австрія, Великобританія, Німеччина, Канада, Китай, Норвегія, Швеція, США та ін.), а нині – і більшістю українських ЗВО та фахових коледжів. Про це свідчать численні публікації педагогів і науковців

у Всемережі, зокрема, доповіді під час уже традиційної Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка» (<https://surl.li/uhqzab>), на інтернет-сторінці якої розміщено повний її електронний архів (рис. 3.5).

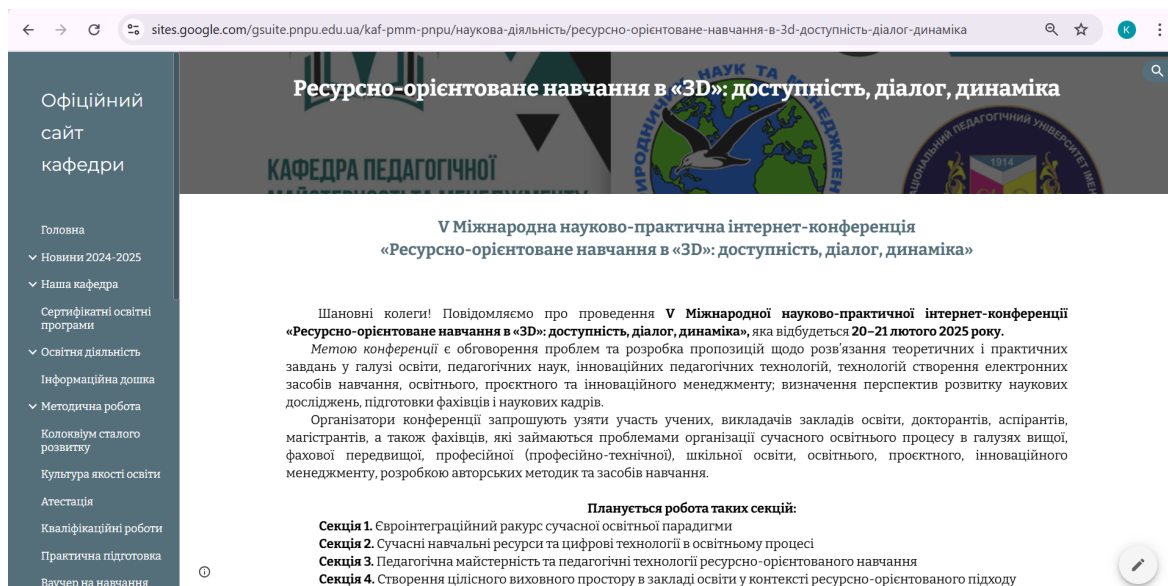


Рис. 3.5. Сторінка Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка»

У підсумку зазначимо, що в контексті модернізації вищої, фахової передвищої освіти, орієнтованої на студентоцентрований підхід, перспективи розвитку запропонованої дидактичної моделі РОН пов'язані з її здатністю забезпечувати не лише академічну результативність, а й стійке особистісне зростання, професійну адаптацію та збереження життєвого балансу студентів. Актуальність такої моделі посилюється глобальними викликами, пов'язаними з психологічним виснаженням, цифровою перенасиченістю та зростаючими вимогами до самостійності здобувачів освіти.

Перспективними напрямками розвитку розглянутої дидактичної моделі ми вбачаємо:

інтеграцію здоров'язберезувального підходу у всі складові освітнього процесу – від змісту освітніх програм до освітніх технологій, форм оцінювання та педагогічної взаємодії. Особливе значення має формування в студентів навичок самоусвідомлення, самопідтримки та особистісної рефлексії як засобів психоемоційного благополуччя;

застосування персоналізованих освітніх маршрутів, що враховують індивідуальні особливості ресурсного профілю кожного студента, його рівень саморегуляції, мотивації, адаптаційного потенціалу, що сприяє розвитку суб'єктної позиції та відповідальності за власне навчання;

розширення інструментарію формувального оцінювання, що не лише фіксує результати, а й стимулює самоспостереження, цілепокладання, планування й оцінювання власної діяльності в динаміці освітнього поступу;

цифровізацію РОН через впровадження онлайн-платформ для навчання, моніторингу психофізіологічного стану студентів, створення віртуальних середовищ підтримки, дистанційної взаємодії з елементами емпатійної педагогіки;

кросдисциплінарну інтеграцію, зокрема поєднання психолого-педагогічних, медичних, соціологічних підходів до проєктування освітнього середовища, що сприяє формуванню гармонійно розвиненої, стресостійкої особистості з високим рівнем життєвої компетентності.

Таким чином, розвиток дидактичної моделі РОН в умовах здоров'язберезувального освітнього середовища передбачає не лише удосконалення педагогічних практик, а й трансформацію філософії вищої освіти в бік гуманізації, цілісності та сталого розвитку. Це дозволяє розглядати модель як один із ключових векторів інноваційної освітньої політики, здатної відповідати сучасним освітнім викликам.

3.2. Моделі розробки електронних освітніх ресурсів для формування цифрової, самоосвітньої та саморегуляційної компетентностей студентів

У сучасному освітньому просторі цифрова трансформація освітнього процесу стала не лише наслідком технологічного поступу, а й визначальним чинником формування нових професійних і особистісних якостей майбутніх фахівців. Однією з ключових компетентностей, що забезпечує конкурентоспроможність випускника у цифровому суспільстві, виступає цифрова компетентність, яка охоплює здатність ефективно використовувати цифрові технології для пошуку, обробки, аналізу інформації, професійної взаємодії та саморозвитку.

Актуальність розробки моделей створення електронних освітніх ресурсів (ЕОР) зумовлена потребою в дидактично обґрунтованих, гнучких і інтерактивних інструментах, здатних адаптуватися до індивідуальних освітніх траєкторій студентів. ЕОР мають не лише транслювати знання, а й стимулювати розвиток саморегуляції навчальної діяльності, яка є критично важливою в умовах автономного й змішаного навчання. Саморегуляція виступає фундаментом для ефективного засвоєння цифрового контенту, планування власної діяльності, постановки цілей, рефлексії та самоконтролю.

У цьому контексті моделі розробки ЕОР повинні передбачати:

- інтерактивність і можливість зворотного зв'язку;
- адаптивність до рівня підготовки здобувачів освіти;
- метакогнітивну підтримку (інструменти для рефлексії, самотестування, управління часом);
- інтеграцію елементів навчального коучингу та мікронавчання.

Таким чином, розробка моделей ЕОР із урахуванням розвитку цифрової, самоосвітньої компетентностей та саморегуляційного потенціалу студентів є високозатребуваним і перспективним напрямом сучасної педагогіки, цифрової

дидактики, що відповідає викликам цифрової епохи та сприяє становленню автономного, компетентного, відповідального фахівця.

Як зазначено у Положенні про електронні освітні ресурси (зі змінами та доповненнями від 2019 р.), ЕОР потрактовуються як засоби навчання на цифрових носіях будь-якого типу або розміщені в інформаційно-телекомунікаційних системах, які відтворюються за допомогою електронних технічних засобів і застосовуються в освітньому процесі. У цьому ж документі також пропонуються класифікація ЕОР та вимоги до них. Водночас, вимоги до електронного підручника визначаються Положенням про електронний підручник, затвердженим наказом № 440 Міністерства освіти і науки України від 02 травня 2018 року, а вимоги до дистанційних курсів – Положенням про дистанційне навчання, затвердженим наказом № 466 Міністерства освіти і науки України від 25 квітня 2013 року.

Отже, згідно Положенням про електронний підручник (е-підручник):

- е-підручник – це електронне навчальне видання із систематизованим викладенням навчального матеріалу, що відповідає освітній програмі, містить цифрові об'єкти різних форматів та забезпечує інтерактивну взаємодію;
- користувачі е-підручника – учасники освітнього процесу та суб'єкти освітньої діяльності;
- модуль (тематичний блок в е-підручнику) – частина навчального матеріалу, відтворена у вигляді тексту, відеоматеріалів, аудіоматеріалів, зображень, інтерактивних елементів або їх комбінацій;
- мультимедійний контент – сукупність даних інтерактивного вмісту, представлених у форматах відео, анімації, об'єкти віртуальної, доповненої реальності, комп'ютерні моделі

(симулятори), а також їх поєднання з аудіоінформацією, текстом, зображеннями;

- складові частини е-підручника – емпіричні, теоретичні, практичні та демонстраційні компоненти, засоби пошуку, відображення, перевірки знань тощо.

Важливість та необхідність використання ЕОР у підготовці майбутніх фахівців різних галузей знань та освітньо-професійних програм особливо актуалізується в сучасних умовах модернізації української системи освіти, коли заклади освіти активно працюють у напрямі реалізації реформ, інноваційних пошуків ефективних форм, методик та засобів навчання. Разом з цим, відбувається пошук методологічних підходів до розробки ЕОР, які би сприяли формуванню цифрової компетентності студентів, адже нині цифрова компетентність конкурентноспроможного фахівця – основа «цифрової» економіки. Українські громадяни, фахівці різних галузей перебувають у «цифровому» світі і, безперечно, мають провадити успішну професійну діяльність у ньому. Тому головне завдання ЗВО – створити умови для формування й розвитку цифрової компетентності випускників як здатності до критичного застосування інформаційно-комунікаційних технологій для створення, пошуку, обробки, аналізу, обміну інформацією у професійній діяльності, публічному просторі та приватному спілкуванні.

Безумовно, проблема якості електронного навчання, дистанційних освітніх технологій, створення відкритого навчального середовища в освітній діяльності ЗВО, яка нині є пріоритетною у контексті модернізації освітнього простору, – одна з кардинальних дидактичних проблем української цифрової дидактики, педагогічної науки й практики загалом. У сучасному контексті вона набуває першорядного значення, оскільки ефективність педагогічних розробок ЕОР та доцільність їх використання має забезпечуватися сучасними підходами, принципами до їх проєктування та створення.

Дидактичні засади розробки електронних засобів навчання та ЕОР досліджували вітчизняні й зарубіжні науковці В. Анохін, В. Биков, В. Величко, А. Гафіяк, А. Гуржій, Р. Гуревич, М. Жалдак, Н. Кононец, В. Кухаренко, В. Лапінський, С. Литвинова, О. Муковіз, О. Семеніхіна, Л. Хімчук та інші учені, які зазначають, що розробка ЕОР, їх дидактично обґрунтоване і педагогічно доцільне використання неможливі без напрацювання загальних підходів до їх класифікації, виокремлення загальних і специфічних дидактичних умов їх застосовування в освітньому процесі.

Аналіз праць науковців засвідчує, що нині серед ЕОР, які використовуються викладачами освітніх закладів, превалюють такі, які розроблені за допомогою низки програмних додатків, як-от: Microsoft Word, Microsoft PowerPoint, Microsoft Publisher, Adobe Acrobat, Microsoft FrontPage, Help & Manual, eBook Edit Pro, eBook Maestro PRO, SunRav BookEditor, HTM2CHM, HTML Help Workshop. Також можна зустріти розробки ЕОР у середовищі програмних пакетів Adobe Dreamweaver CS4 beta, Macromedia Flash, 3DsMax. Досить поширеними ЕОР є розробки у середовищі SunRav BookOffice. Разом з тим в освітньому середовищі поширюються різні ЕОР (електронні навчально-методичні комплекси, електронні посібники, персональні сайти викладачів, сайти для вивчення дисципліни тощо), розроблені за допомогою систем управління сайтом (WordPress, Joomla та ін.) та безкоштовних хостингів зі зручним конструктором сайтів – wix.com, webnode.com.ua, Jimdo.com, Google Sites тощо (Кононец, 2016, Гафіяк, Кононец, 2019, Kononets, 2015). Дослідники також убачають за доцільне для розробки певних видів ЕОР (електронні посібники, підручники, практикуми) використовувати додатки для створення файлів довідки (help-файлів), довідкових систем, он-лайн керівництв користувача. Варто погодитися, що ЕОР (у форматі гіпертексту), створені у таких програмах, вирішують проблему їх використання на різних видах сучасної комп'ютерної техніки: на

стаціонарних комп'ютерах, ноутбуках, нетбуках, планшетах, смартфонах, iPhone тощо (Кононец, 2014).

Нині, починаючи з періоду пандемії, в українських ЗВО успішно використовуються дистанційні курси, розроблені за допомогою платформи дистанційного навчання Moodle – безкоштовної, відкритої (Open Source) системи управління навчальним процесом, яка характеризується адаптивністю, інтеропераційністю, багаторазовим використанням, довговічністю, легкістю та доступністю у наповненні навчальним контентом, економічною ефективністю (Муковіз, 2016). Також практикується використання Google Workspace – пакету спеціалізованого хмарного програмного забезпечення й інструментів для спільної роботи від компанії Google, який дозволяє створювати віртуальні класи (рис. 3.6).

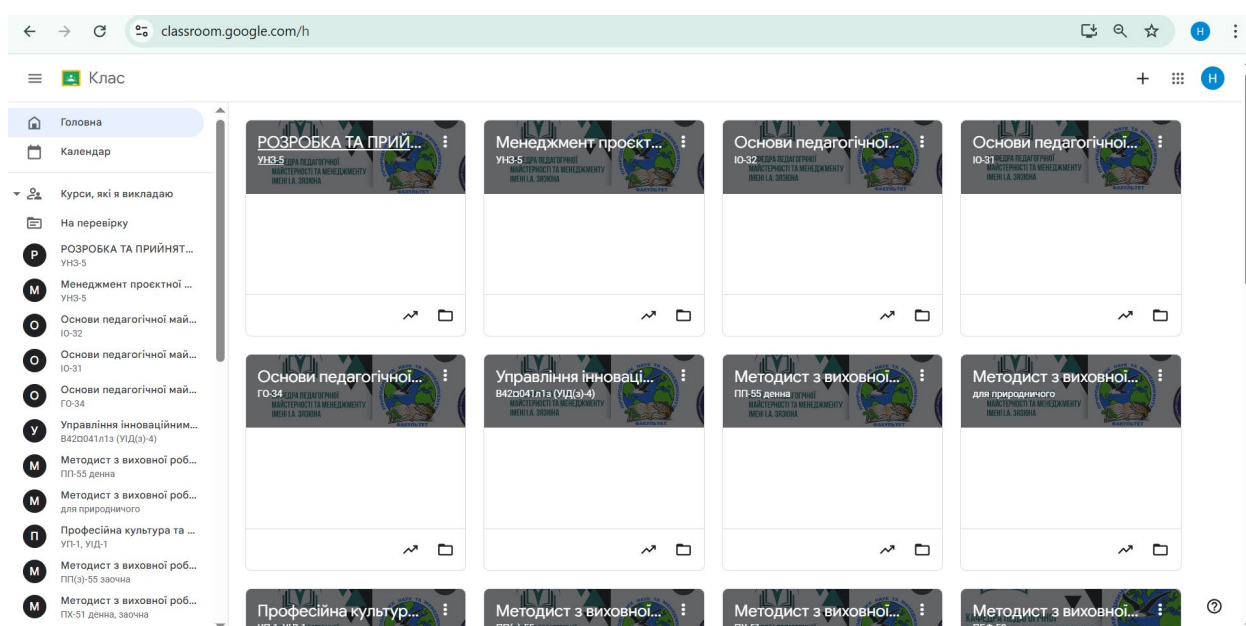


Рис. 3.6. ЕОР, створені на Google Workspace (сервіс classroom.google.com)

Акцентуємо на перевагах сервісу Google Classroom під час моделювання й розробки ЕОР типу віртуального класу:

Зручність налаштування. При створенні класу автоматично генерується певний код, який студенти, що мають акаунт Google, використовують для приєднання до класі. Цей процес усуває необхідність створення попередніх реєстрів. Все, що необхідно викладачеві – повідомити зручним способом цей код студентам або, маючи електронні адреси студентів (gmail.com), підключити їх самостійно (вкладка «Люди»), після чого студенти отримують на електронну адресу лист-запрошення.

Автоматизація. Коли викладач створює клас у середовищі Google Classroom, папка «Classroom» автоматично створюється як на його Google Диску з новими вкладеннями для кожного класу, так і на дискові кожного студента з окремими папками для класів, до яких вони приєднуються. Це дозволяє упорядковувати інформацію (документи, презентації, таблиці тощо) у структурованому вигляді та зберігати її в одному місці, до якого є доступ з будь-якого пристрою.

Простий інтерфейс. Робота в класі полегшується навігаційною системою, зрозумілою для викладача і студентів на інтуїтивному рівні. У горизонтальній навігаційній панелі ресурс містить три вкладки: «Потік», «Завдання», «Люди». В першій відображаються активності курсу, в другій – завдання, які пропонуються до виконання, Google Календар з розкладом занять та папка курсу на Google Диску; у третій містяться список студентів та їх електронні адреси, а також відомості про викладачів. Цю вкладку можна використати для налаштування навчальних планів, додаткових матеріалів тощо.

На вертикальній навігаційній панелі міститься інформація про перелік актуальних завдань, а також структуровані в окремі блоки/теми навчальні матеріали, перехід до яких здійснюється в один клік. І викладач, і студенти можуть бачити всі завдання на головному екрані класу у вкладці «Потік». Це дозволяє контролювати діяльність як у конкретному класі, так і одразу в

кількох класах. Так само в один клік викладач може додати навчальні ресурси до класу. Це може бути запитання (відкрите або з варіантами вибору); оголошення; завдання (що містить як один, так і кілька компонентів – документи, презентації, відео, посилання на інтернет-ресурс тощо, а за потреби використати повторно наявний допис.

Інтерактивний контроль передбачає можливість планувати та встановлювати терміни виконання завдань. Будь-який з елементів активностей (завдання, запитання, оголошення) викладач може опублікувати негайно, може зберегти у вигляді чернетки або запланувати для подальшої публікації на конкретний день і час. Таким чином, викладач може заздалегідь спланувати курс, а по мірі його проходження надавати студентам доступ до конкретних матеріалів. Також при створенні кожного завдання викладач може визначити терміни його виконання. Це дозволяє і викладачеві, і студентам контролювати власні активності, визначати темп та планувати час для виконання завдань.

Зворотній зв'язок. Завдяки поєднанню оголошень, створених викладачем у віртуальному класі, та інтегрованим можливостям коментування завдань, у викладача та студента завжди є можливість комунікації (як синхронної, так і асинхронної) і відстеження статусу кожного завдання в реальному часі. Сервіс дозволяє також створювати опитування і тематичні дискусії. Відтак, у студентів є можливість відповідати на поставлені запитання викладача та обмінюватися матеріалами з іншими студентами. При цьому важливо зазначити, що освітня взаємодія може відбуватися між викладачем та окремим студентом, а може мати груповий чи колективний характер (наприклад, перегляд та коментування індивідуального текстового завдання або робота над спільним проектом у Google-презентації тощо).

Персоналізація та індивідуалізація. Усі завдання, роботи та оцінки (виконані чи не виконані, оцінені чи ні), які були призначені у межах класу, відображаються на індивідуальній сторінці студента. Така сторінка

генерується та автоматично оновлюється сервісом з метою автоматизації відомостей щодо прогресу у вивченні навчального матеріалу. Незважаючи на те, що в Google Classroom відсутній журнал оцінювання як елемент, викладач має можливість виставити числову оцінку і сформулювати відомості навчальних досягнень. Градуїзовані матеріали можна експортувати та завантажити в середовище класу або як Google-Таблицю. Це дозволяє студентам відстежувати свій прогрес з курсу, а також унаочнює теми, що потребують доопрацювання. Значно розширює можливості реалізації індивідуального підходу до кожного студента опція, що дозволяє викладачеві призначати завдання як для всього потоку, так і поширювати індивідуальні копії для кожного або конкретного студента в класі.

Варто зазначити, що інтерфейс Google Classroom оптимізований для роботи на мобільних пристроях різних операційних систем.

Безперечно, при наявності підключення до Інтернету Google Classroom можна відкрити на комп'ютері в будь-якому браузері, підтримуються їх нові версії. Безумовною перевагою є перспектива використання з мобільних пристроїв (смартфонів, айфонів, планшетів) на базі Android і iOS. Розробники пропонують розширення для Chrome та можливість скачати додатки в Google Play Маркет та iTunes.

Оскільки, Google Classroom інтегрований з Google Документами, Google Диском та Gmail, викладачі можуть призначити завдання, прикріпити до них матеріали: документи, посилання та зображення.

Схема роботи викладача і студента в Класі (рис. 3.7):

1. Викладач створює завдання або опитування. Він може призначити завдання одному, декільком курсам або окремим студентам. Існує можливість вказати термін здачі, параметри доступу до доданих матеріалів, відстежувати статус виконання завдань, додавати коментарі під час їх виконання.
2. Студент здає роботу. При виконанні він переглядає або редагує

окремими файли або призначену для нього копію, прикріплювати посилання, файли, зображення.

3. Викладач оцінює роботу. Може додавати до завдання примітки, ставити оцінки і повернути учню або студенту із відгуком. Студент бачить свою оцінку та необхідність доопрацювання.

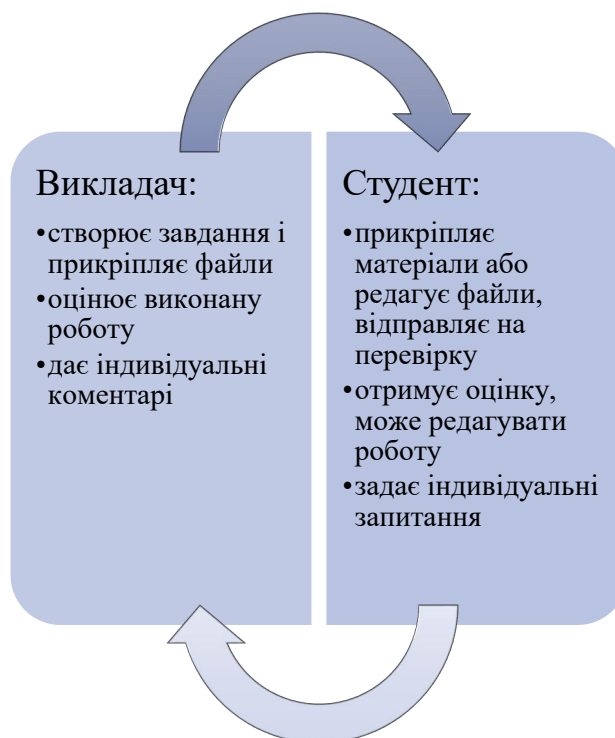


Рис. 3.7. Схема роботи викладача і студента в Класі

Для створення нового класу необхідно:

1. Зайти до поштової скриньки Gmail.
2. Тиснемо кнопку Додатки, вибравши Більше (крок переходимо в Google Клас.
3. За допомогою «+» створюємо новий курс.
4. Робимо його опис та чекаємо декілька хвилин.
5. Налаштовуємо інтерфейс курсу.
6. Додаємо в курс теоретичні матеріали, відео, завдання та тестування для студентів.

7. Для студентів в темі можемо створити завдання, оголошення, поставити питання.

До курсу можна запрошувати та видаляти, за необхідності, викладачів, студентів, архівувати та вилучати курси, передавати права власності.

Запрошення студентів, якщо вони не входять до певного домену, можемо здійснити за допомогою коду курсу (рис. 3.8), який маємо можливість надіслати на електронну пошту студентів або під час аудиторного заняття. Ознайомлення з інструкцією входу до Google Клас обов'язкове.

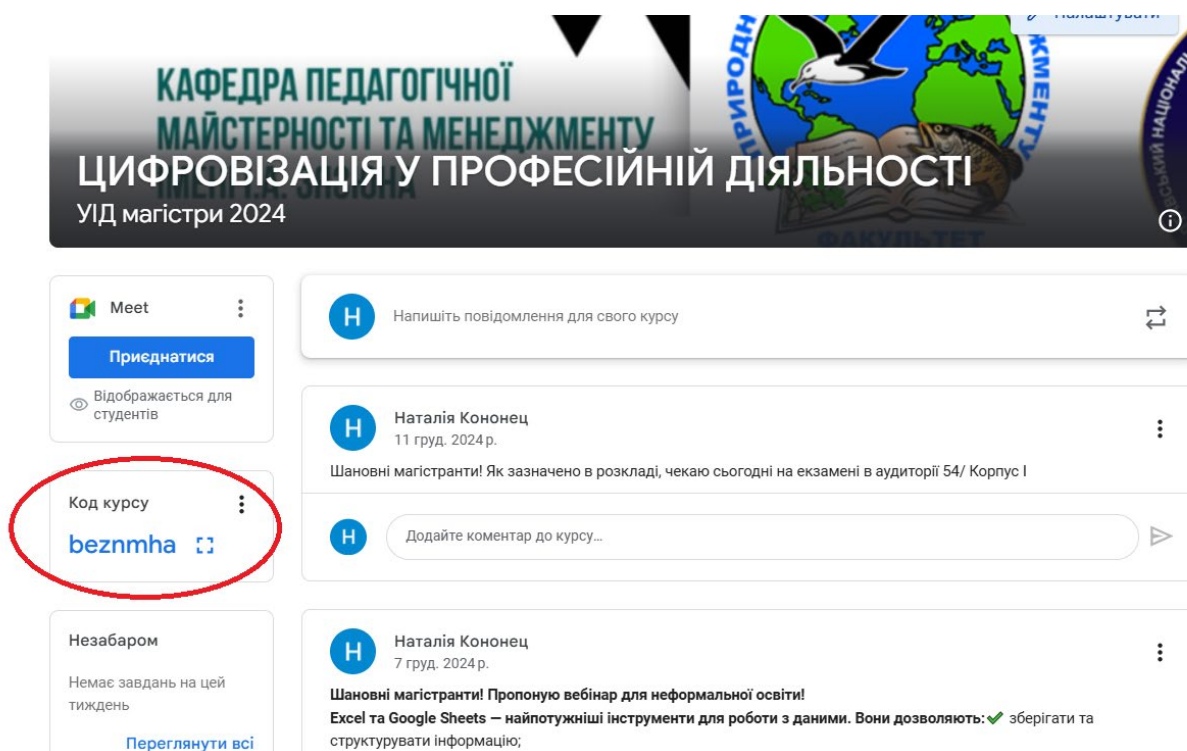


Рис. 3.8. Запрошення учасників

При наявності декількох курсів викладач може впорядкувати їх, на головній сторінці Класу. Зміни автоматично зберігаються на всіх пристроях і в списках навігації. На початку списку курсів відображаються нові і неархівовані курси, якщо їх не помістили перед ними інші, нижче на лівій навігаційній панелі відображається посилання на архівовані курси та налаштування (рис. 3.9).

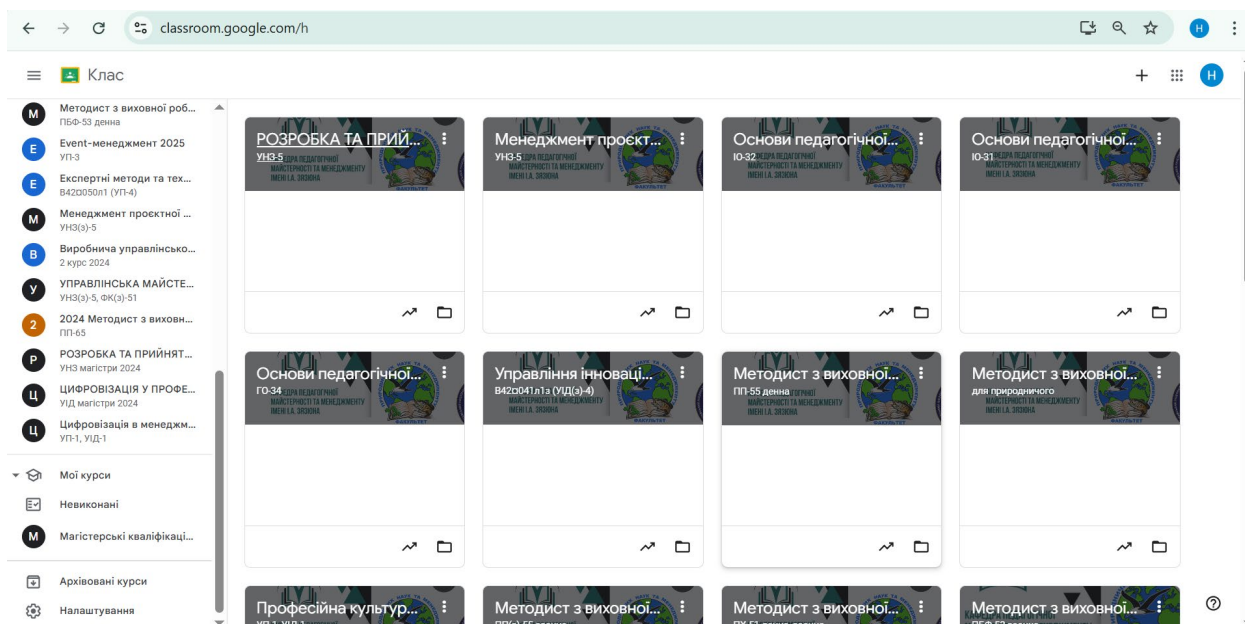


Рис. 3.9. Віртуальні класи викладача

Варто підкреслити, що робота в класі полегшується навігаційною системою, зрозумілою для викладача і студентів на інтуїтивному рівні. У горизонтальній навігаційній панелі ресурс містить три вкладки: «Потік», «Завдання», «Люди». У першій відображаються активності курсу, в другій – завдання, які пропонуються до виконання, Google Календар з розкладом занять та папка курсу на Google Диску; у третій містяться список студентів та їх електронні адреси, а також відомості про викладачів. Цю вкладку можна використати для налаштування навчальних планів, додаткових матеріалів тощо.

Наповнення віртуального класу навчальним контентом здійснюється викладачем доволі швидко та легко, якщо дидактичні матеріали розроблено заздалегідь. Так, до завдань (вкладка «Завдання») ми маємо можливість приєднати теоретичний матеріал, відеоматеріали, презентації та зображення з персонального комп'ютера або Google Диску, вибрати період та час для виконання завдання (рис. 3.10).

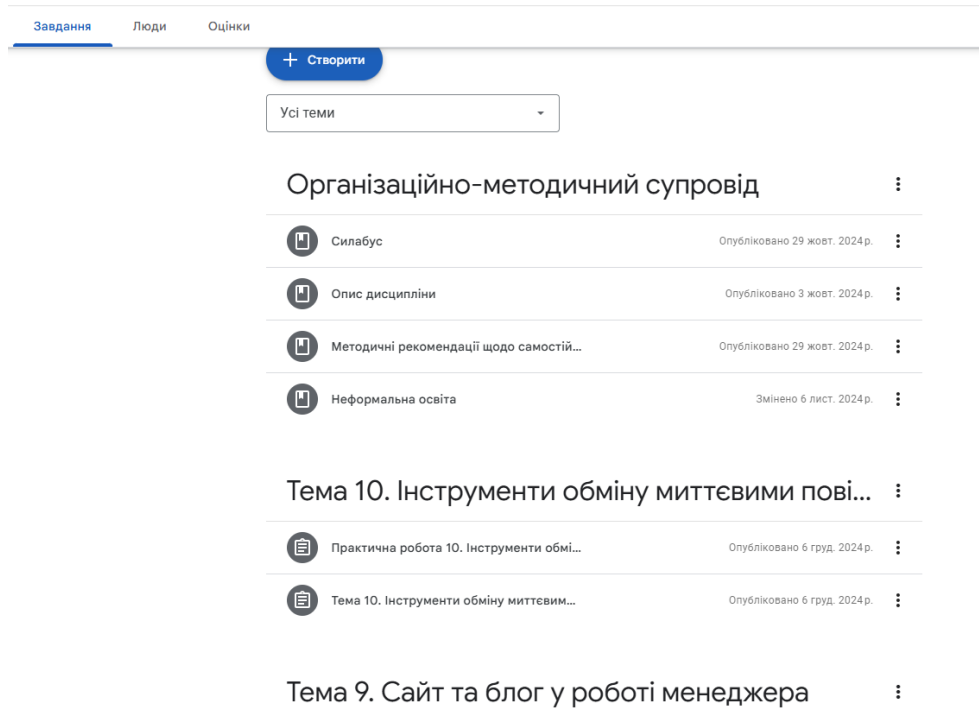


Рис. 3.10. Вкладка «Завдання»

Для додавання матеріалів до курсу необхідно натиснути кнопку «Створити» та вибрати варіант завдання (рис. 3.11):

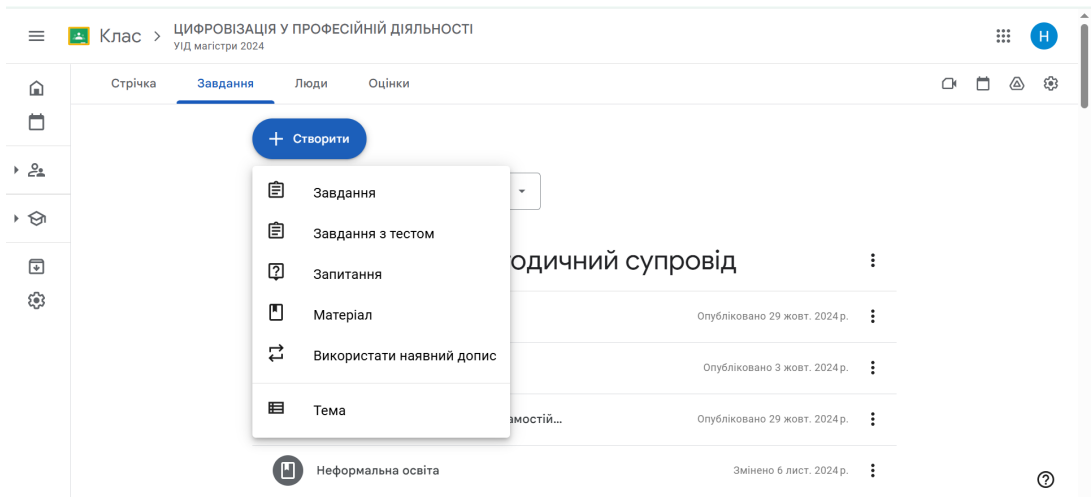


Рис. 3.11. Вкладка «Завдання»: додавання матеріалів

Призначені завдання студенти виконують, і розміщують у середовищі віртуального класу. На рисунку 3.12 бачимо, що із 5 студентів завдання здав 1 студент і викладач його оцінив:

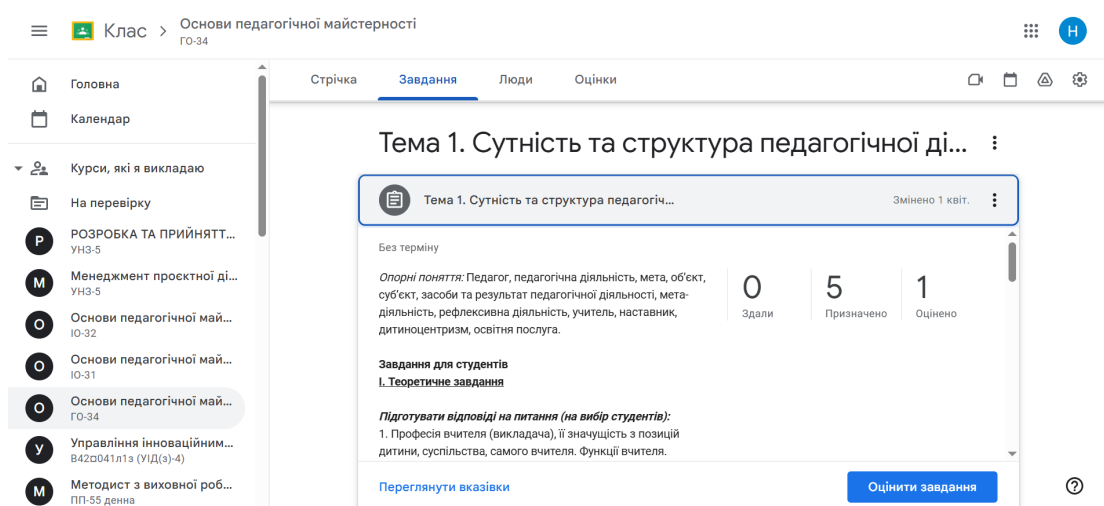


Рис. 3.12. Виконання завдання

Режим оцінювання робіт студентів доступний за посиланням «Оцінити завдання» (рис. 3.13).

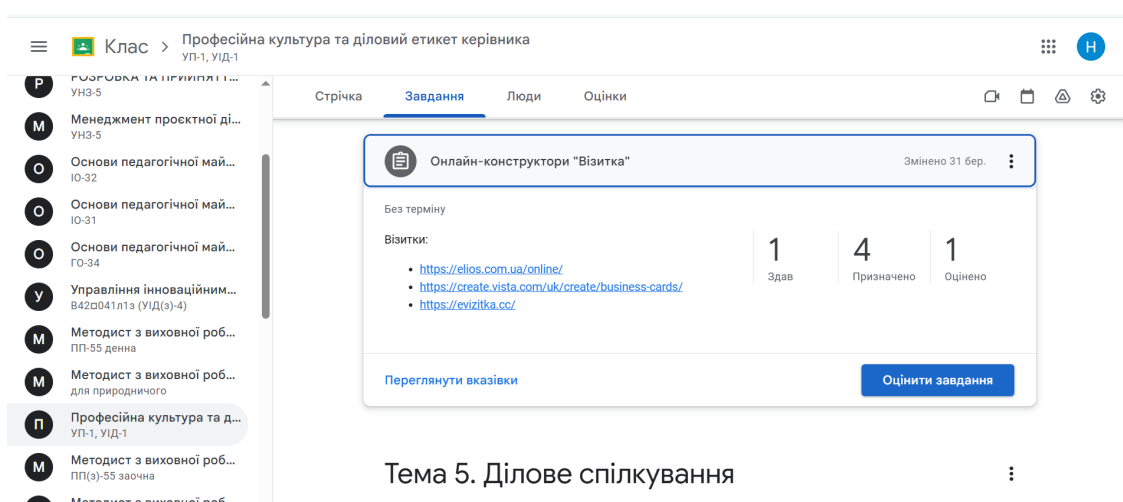


Рис. 3.13. Режим оцінювання

Таким чином, Google Клас має широкі можливості для створення віртуальних класів для організації дистанційного та змішаного навчання. Його інтеграція з Google Документами, Google Диском, Google Формами та іншими додатками дозволяє швидко створити завдання для студентів, здійснювати оцінку та контроль за їх діяльністю.

Запропонована модель ЕОР у вигляді Google Клас є дієвою системою управління навчанням, яка базується на використанні хмарних технологій та сучасних інтернет-сервісів. Фактично, Google Клас є віртуальною кімнатою, в якій гармонійно інтегруються як основні сервіси та додатки Google, так і легко вбудовуються різноманітні інтерактивні інструменти для підтримки навчання (віртуальні дошки, інтерактивні вправи, ментальні карти, електронні зошити тощо). Використання Google Клас уможливорює організацію як повноцінного дистанційного навчання, так і використання його елементів на заняттях в аудиторії при безпосередній участі викладача (змішане навчання). Ця дидактична система, що суттєво, забезпечує можливість контролювати рівень участі студентів в обговоренні завдань, генерувати оцінки за будь-якими стандартами оцінювання, призначати нових викладачів тощо.

Цілком погоджуємося з науковцями В. Лапінським та С. Литвиною, котрі наголошують, що:

1) ЕОР нині є невід'ємним складником сучасного освітнього процесу, має дидактико-методичне призначення та використовується для забезпечення навчальної діяльності студентів і є одним із головних компонентів інформаційно-освітнього середовища (дидактичного) закладу освіти;

2) ключовою метою створення ЕОР є модернізація освіти, змістове наповнення освітнього простору, забезпечення рівного доступу суб'єктів освітнього процесу до якісних дидактичних матеріалів, створених на основі цифрових технологій;

3) сучасні ЕОР відбивають змістовно-технологічні компоненти дидактичних систем, забезпечують інформаційно-процесуальну підтримку процесу навчання, а також формують цифрову компетентність усіх суб'єктів освітнього процесу у навчальному закладі (Лапінський, 2013; Литвинова, 2013).

Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців передбачає, що студент після завершення навчання повинен володіти не лише певною сумою знань, умінь і навичок, професійною компетентністю, але й мати сформовану цифрову компетентність як одну з її важливих складових для успішного здійснення професійної діяльності в сучасному цифровізованому суспільстві. Основним меседжем компетентнісного підходу є узгодження змісту процесу навчання з метою (необхідність формування цифрової компетентності) та потребами ринку праці.

Компетентнісний підхід до розробки ЕОР для формування цифрової компетентності студентів зумовлює і дещо іншу структуру ЕОР, у яких інакше розставлені пріоритети. Ці пріоритети визначаються такою *технологічною ланкою*: формулювання мети (характеристики компонентів цифрової компетентності) – шляхи формування цифрової компетентності – підбір змісту навчального матеріалу. Суть полягає у наступному:

1. *Формулювання мети* виноситься на перше місце: описуються характеристики компонентів цифрової компетентності як мети дисципліни освітньої програми;
2. *Шляхи формування цифрової компетентності* є другим кроком, на якому пропонуються й характеризуються форми, методи, засоби її формування;
3. *Підбір змісту навчального матеріалу*, який сприятиме розв'язанню конкретних завдань із розвитку в майбутніх фахівців цифрової компетентності.

Вочевидь, стратегія побудови змісту ЕОР нового покоління загалом повинна орієнтуватися на логіку поетапного розвитку як професійної (інтегральної, як зазначається в освітніх програмах), так і цифрової компетентності студентів (рис. 3.14): *розуміння комплексу необхідних знань → спрямованість на розв'язання типових професійних (практико-орієнтованих)*

завдань з використанням цифрових технологій → вільне володіння способами аналізу й обробки інформації → здатність до інновацій у галузі цифрових та педагогічних технологій.



Рис. 3.14. Етапність процесу розвитку цифрової компетентності студентів

Як ключовий результат навчання студентів – здатність випускників вирішувати інноваційні завдання в межах професійної діяльності у цифровізованому суспільстві. Крім того, запровадження компетентнісного підходу до розробки ЕОР для формування цифрової компетентності майбутніх фахівців пов'язуємо із використанням широкого спектру методичного та технологічного інструментарію педагогічної діяльності викладача, який розробляє ЕОР.

Так, зміст ЕОР, наприклад, дистанційного курсу чи електронного навчально-методичного комплексу для вивчення дисципліни, має відбивати не лише інформаційний, операційний та контрольно-діагностувальний складники, але й стимульовально-мотиваційний та актуалізаційний. Мається на увазі застосування прийомів та способів актуалізації цифрової

компетентності для фахівця, стимулів до оволодіння нею через використання спеціальних блоків, які спрятимуть формуванню здатності студентів у межах вивчення дисципліни використовувати цифрові медіа й інфокомунікації, розуміти і критично оцінювати різні аспекти цифрових медіа та медіаконтенту, а також уміти ефективно здійснювати пошук та аналіз інформації, зокрема, у контексті вивчення спеціальних програмних додатків, робота у середовищі яких безпосередньо сприяє формуванню цифрової компетентності студентів.

До прикладу, при розробці альтернативного онлайн-курсу для неформальної освіти «Основи лідерства» (наприклад, для майбутніх менеджерів) на базі <https://sites.google.com/> на його сторінках доцільно передбачити стимулювально-мотиваційні та актуалізаційні блоки типу «Досліджуємо!», «Шукаємо!» (рис. 3.15).

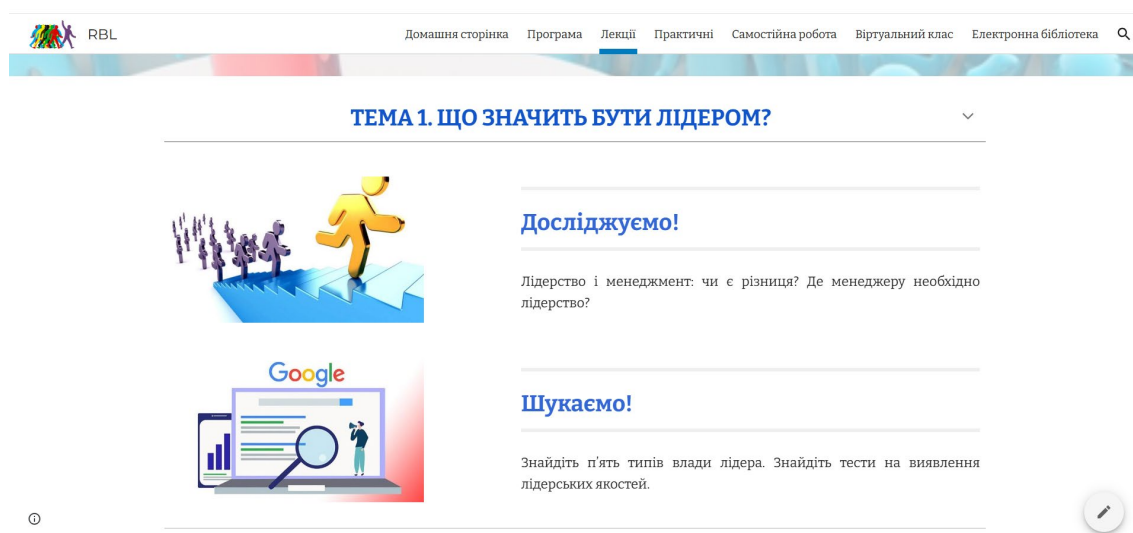


Рис. 3.15. Сторінка «Лекції» онлайн-курсу «Основи лідерства»

Варто зазначити, що такими структурними елементами у змісті онлайн-курсу можуть бути і спеціально передбачені сторінки: «Вебквести», «Актуальне відео», «Актуальна інформація», «Працюємо самостійно», «Корисні цифрові ресурси» тощо.

Ми переконані, що стимулювально-мотиваційним механізмом формування цифрової компетентності студентів є *спільна творча діяльність* тандему «викладач-студент», яка стає рушійною силою розвитку їхньої особистості та цифрової компетентності. Співпраця зі студентами над спільними проєктами щодо пошуку інформації у межах вивчення дисципліни, щодо створення навчального контенту для онлайн-курсу (співавторство викладача і студентів), щодо вивчення нових програмних додатків та цифрових технологій дає можливість педагогам переосмислити свою професійну діяльність у контексті переходу від особистісно відчуженої до особистісно орієнтованої й ресурсно орієнтованої парадигм освіти та забезпечити умови для формування усіх складників цифрової компетентності.

Слушною видається позиція зарубіжних науковців (К. Крід, Х. Перратон, Б. Робінсон), згідно якої процес формування цифрової компетентності студентів можна будувати у двох напрямках:

- 1) «learning-to-use» – стосується придбання навичок використання ІКТ та цифрових технологій для особистих потреб і професійної діяльності,
- 2) «using-to-learn» – фокусується на способах інтеграції інфокомунікацій та цифрових технологій у навчальний процес і підвищення ефективності набуття базових компетентностей за рахунок використання цих технологій у майбутній професійній діяльності (Perraton, Robinson, Creed, 2001).

Реалізуючи саморегуляційний підхід у різних моделях розробки ЕОР пропонуємо низку *ефективних інструментів саморегуляції*, які варто інтегрувати в структуру ЕОР з метою посилення уваги до формування самоосвітньої та саморегуляційної компетентностей студентів:

Блок «Цілепокладання та планування» з метою допомоги студентам структурувати свою навчальну діяльність і бачити прогрес як систему малих досягнень, інструментами якого можуть бути:

- Інтерактивні чек-листи з мікроцілями до кожного модуля/теми.

- Вбудовані планувальники або «дорожні карти» навчання.
- Опція створення власного таймлайну з нагадуваннями.
- Формулювання навчальних цілей разом із користувачем (наприклад, SMART-цілі).

Блок «Мотиваційна підтримка» для реалізації принципу емоційності навчання, підвищення у студентів зацікавленості процесом навчання і відчуття контролю над ним може бути реалізований за допомогою таких інструментів:

- Елементи гейміфікації (бали, значки, рівні, зіркові рейтинги).
- Персоналізовані повідомлення-підбадьорення або нагадування.
- Відкриті форуми або в межах ЕОР.

Блок «Метакогнітивна рефлексія» сприяє усвідомленню власних навчальних стратегій, помилок і досягнень і може бути реалізований за допомогою таких інструментів:

- Вбудовані рефлексивні запитання після кожного блоку: *«Що я щойно дізнався?»*, *«Чи було це складно?»*, *«Що я зроблю по-іншому наступного разу?»*.
- Електронне портфоліо для самостереження та фіксації результатів.
- Діагностичні самотести (до та після теми) з коментарями.

Блок «Самоконтроль і корекція», котрий навчає студентів відповідальності та формує навички аналізу власної успішності, стимулює до вдосконалення, доцільно реалізовувати за допомогою таких інструментів:

- Адаптивні тести з автоматичними підказками або коментарями до помилок.
- Візуалізація прогресу (графіки, панелі досягнень, % завершення).
- Вбудовані таймери для тренування навичок керування часом.

Блок «Підтримка автономного навчання», який підвищує суб'єктність студента, розвиває впевненість у власних силах, забезпечується такими інструментами:

- Опція вибору складності завдань або тем (рівні: базовий, поглиблений).
- Вільний темп навчання (відсутність суворих дедлайнів).
- Модулі самонавчання з відеолекціями, інфографіками, інтерактивними кейсами тощо.

Ми переконані, що інтеграція таких інструментів (рис. 3.16) у структуру ЕОР не лише підсилює процес формування цифрової компетентності, але й формує внутрішньо мотивованого, саморегульованого студента, здатного ефективно вчитися протягом життя.

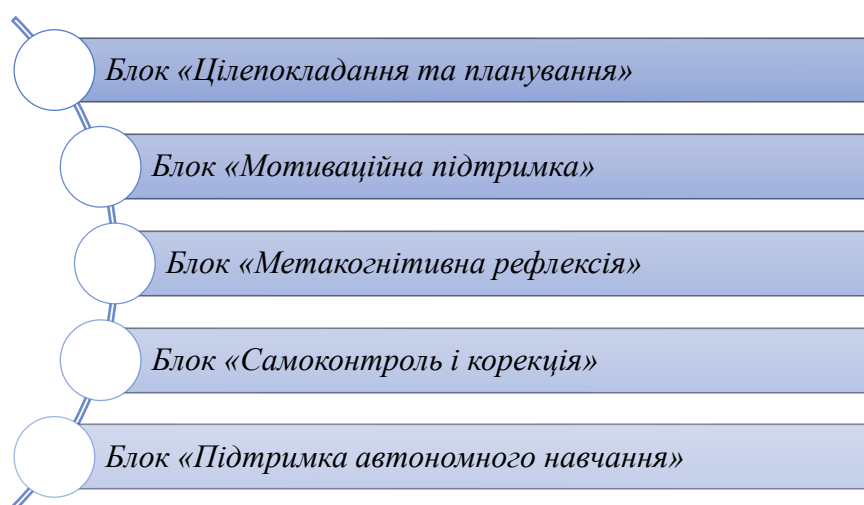


Рис. 3.16. Блоки ефективних інструментів саморегуляції в ЕОР

З урахуванням вище сказаного, презентуємо ЕОР, розробка якого позиціонувалася як спільний проєкт студентів та викладачів – електронний інтерактивний посібник «Розробка та прийняття управлінських рішень в освіті». Завдання викладача – підбір навчального контенту (лекції, практичні роботи, семінарські заняття, контрольні завдання, список літератури тощо) та його створення у текстових файлах. Завдання групи студентів (3 особи) –

дослідження середовища Genially для розроблення електронного інтерактивного посібника (можливості завантаження файлів, особливості установки інтерактивних елементів, можливості та принципи роботи з текстами, зображеннями, використання візуальних ефектів і стилів, створення інтерфейсу посібника, створення контекстної допомоги, різноформатне збереження тощо). По суті, студенти мали дати відповідь на ключове питання «Як створити електронний інтерактивний посібник у середовищі Genially» та власне розробити його. Іншим завданням для студентів було запропоновано розробку варіантів оптимізаційних задач (за зразком, виданим викладачем) та алгоритмів їх розв’язання у середовищі MS Excel у межах однієї з тем курсу.

На рисунку 3.17 відображено фрагмент сторінки електронного інтерактивного посібника «Розробка та прийняття управлінських рішень в освіті» як результату спільної проєктної діяльності викладача і студентів, своєрідного освітнього продукту, який і нині успішно нами упроваджується у процесі навчання дисципліни.

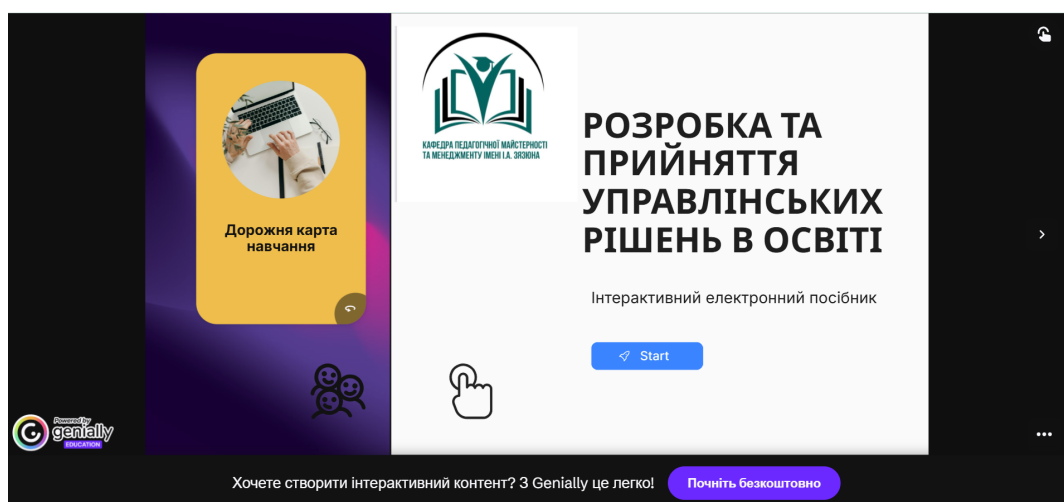


Рис. 3.17. Електронний інтерактивний посібник «Розробка та прийняття управлінських рішень в освіті»

Реалізуюючи ресурсно-орієнтований підхід до розробки ЕОР для формування цифрової, самоосвітньої та саморегуляційної компетентностей

студентів, який базується на упровадженні РОН, студентами, аспірантами й викладачами кафедри було розроблено навчальний контент для неформальної освіти, який є, по суті, результатом проєктної діяльності і водночас інтегрованою системою цифрових освітніх платформ у процесі підготовки майбутніх фахівців та формування їх цифрової, самоосвітньої й саморегуляційної компетентностей. Ці ресурси (рис. 3.18, 3.19, 3.20, 3.21) містять посилання на віртуальні класи, відео, авторські завдання, інтерактивні вправи, проєкти, кейси, електронні посібники, тести, вебквести, методичні матеріали, електронні бібліотеки, спецкурси, тренінги тощо.

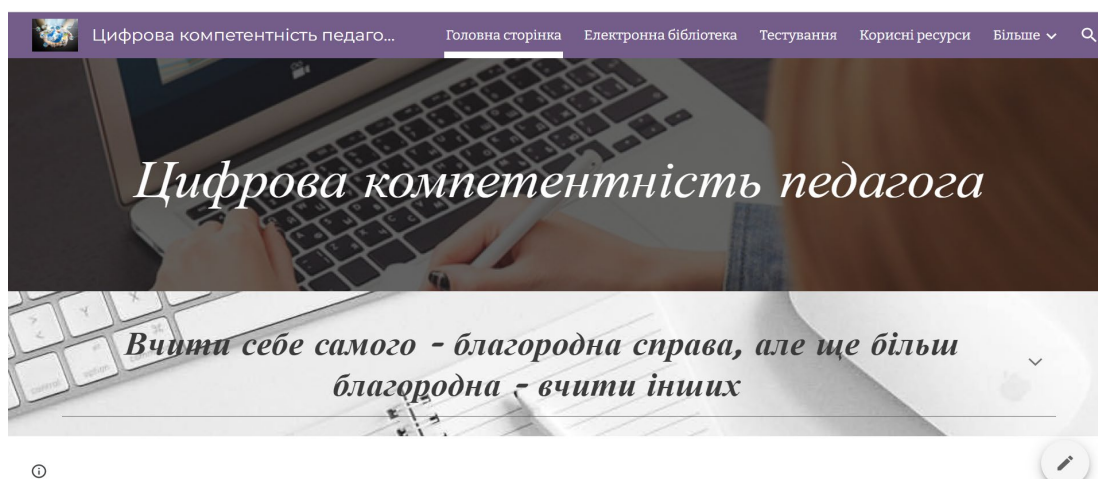


Рис. 3.18. Онлайн-курс «Цифрова компетентність педагога»

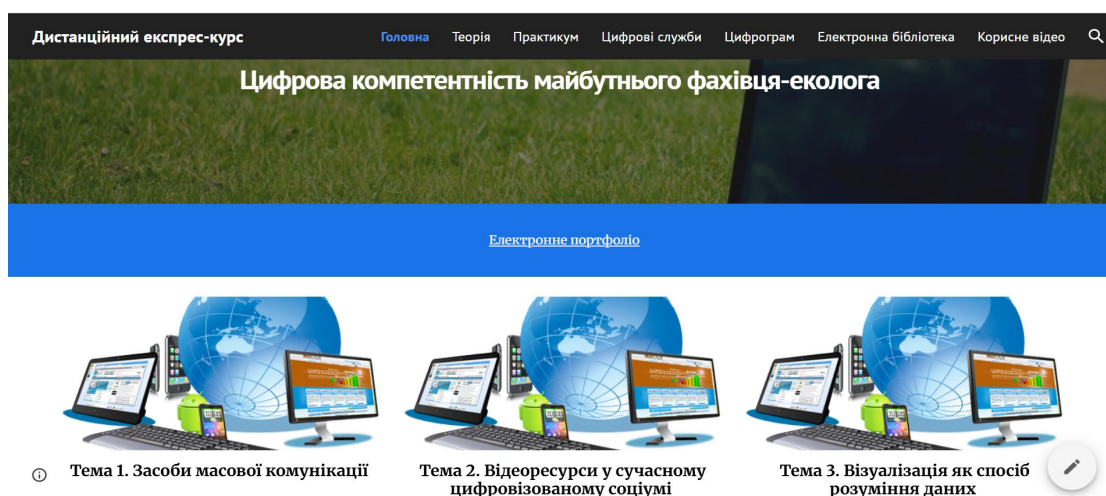


Рис. 3.19. Дистанційний експрес-курс «Цифрова компетентність майбутнього фахівця-еколога»

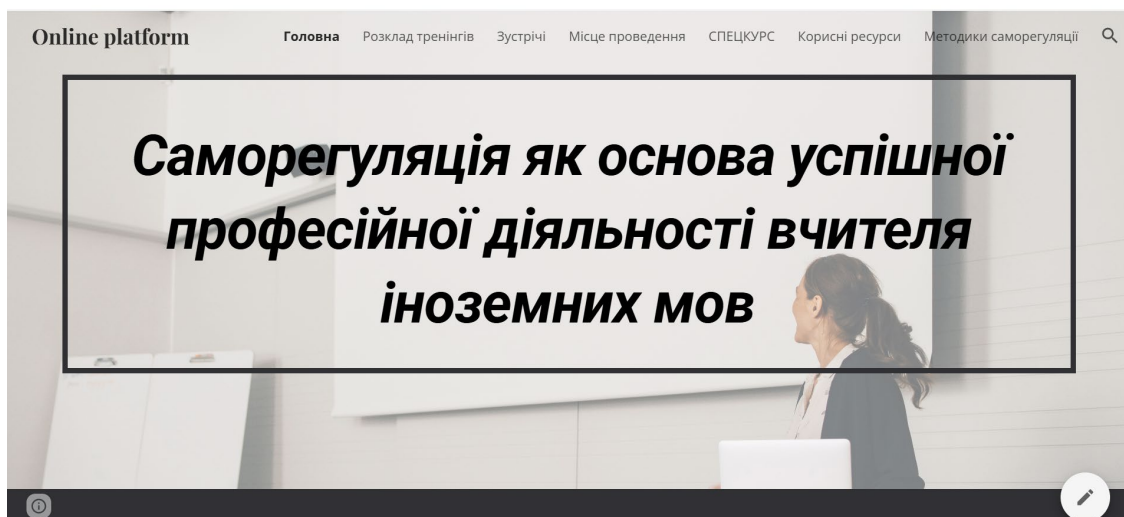


Рис. 3.20. Онлайн-платформа «Саморегуляція як основа успішної професійної діяльності вчителя іноземних мов»

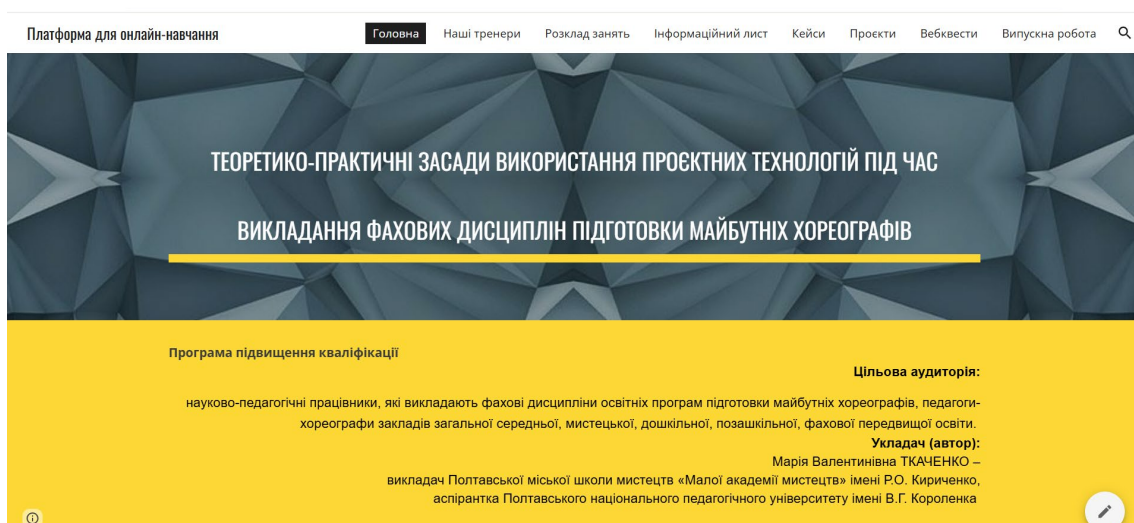


Рис. 3.21. Онлайн-платформа «Теоретико-практичні засади використання проєктних технологій під час викладання фахових дисциплін підготовки майбутніх хореографів»

Для їх розробки студентами та аспірантами обрано найзручніший, з нашої точки зору, сервіс: <https://sites.google.com/>, оскільки він дозволяє швидко, легко, зручно створити сайт та наповнювати його контентом.

Також у межах дисертаційних проєктів були розроблені інтерактивні сайти, створені за допомогою конструктора Webnode, як-от «Формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх лікарів» (рис. 3.22).

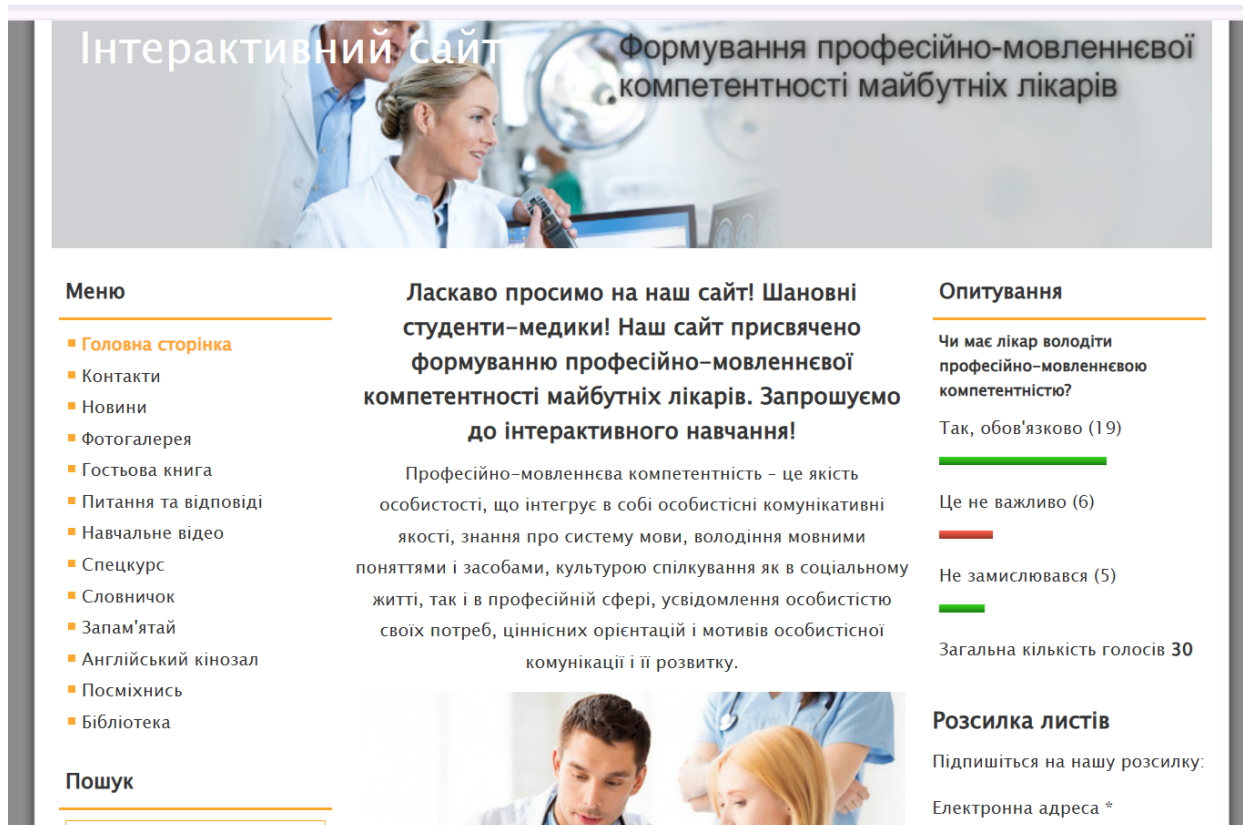


Рис. 3.22. Інтерактивний сайт «Формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх лікарів»

Зазначимо, що сервіс Webnode – нині один із найпопулярніших порталів у Всесвітній мережі і його можна назвати сервісом «готових сайтів», який містить значну кількість готових та зручних шаблонів, придатних для створення освітнього сайту. Варто підкреслити, що розробники сервісу Webnode регулярно його вдосконалюють, ураховують сучасні тенденції у веб-дизайні, створюють нові шаблони та стилі, розширюють функціональні можливості. Наприклад, засоби «Форум», «Блог», «Новини», «Часті питання», «Каталог статей», «Фотогалерея», «Гостьова книга», «Опитування», «Мапи Google», «Віджети», «Соціальні мережі», «Реєстраційні форми» тощо.

Наголосимо, що до змісту ЕОР були включені практико-орієнтовані завдання, освітні проєкти, вебквести, які забезпечували навчання у співпраці, мережеву взаємодію, активізацію самостійної пошукової діяльності. Актуальними та затребуваними у цьому контексті постали технології навчання, які сприяли формуванню умінь швидко опрацьовувати великі за обсягами інформаційні потоки. Серед таких технологій окремою групою потрібно виділити ті, які базуються на зоровому сприйнятті образів. Такі технології наразі пов'язують когнітивні та візуальні підходи в навчанні, що спричинило появу нового педагогічного феномену «візуалізація» і низки засобів комп'ютерної візуалізації, під якими слід розуміти середовища, де розробниками передбачені можливості моделювання процесів, створення образів об'єктів та оперування ними. З урахуванням вище сказаного, засобами Tagul розроблено хмари тегів для візуалізації основних термінів з низки дисциплін професійної підготовки студентів.

Хмара тегів (або хмара слів) – це візуалізація частоти появи слів у тексті у вигляді виваженого списку. Може розглядатися як інтерактивна вправа, прийом візуалізації текстової інформації, символічної наочності, який доцільно використовувати у процесі навчання та формування цифрової компетентності студентів (Кисельова, 2020). Колірне подання слів, форма хмари, безперечно, привертає увагу того, хто навчається, до об'єкта, стимулює пізнавальні процеси, змушує зосередитися на навчальному матеріалі у контексті візуалізації та смислового наповнення поняття. Далі наведено приклад карток із зображенням хмар-тегів, які найчастіше використовуються в процесі вивчення дисципліни «Освітній менеджмент» та узагальнюють її основні поняття (рис. 3.23, 3.24). Під час навчальних занять можливе використання електронної версії розробки, яка додатково оснащена анімованими ефектами.



Рис. 3.23. Хмара тегів ключових понять дисципліни «Освітній менеджмент»



Рис. 3.24. Хмара тегів поняття «Управління освітніми проектами»

Приклад хмари тегів поняття «Саморегуляція вчителя» зображено на рисунку 3.25.

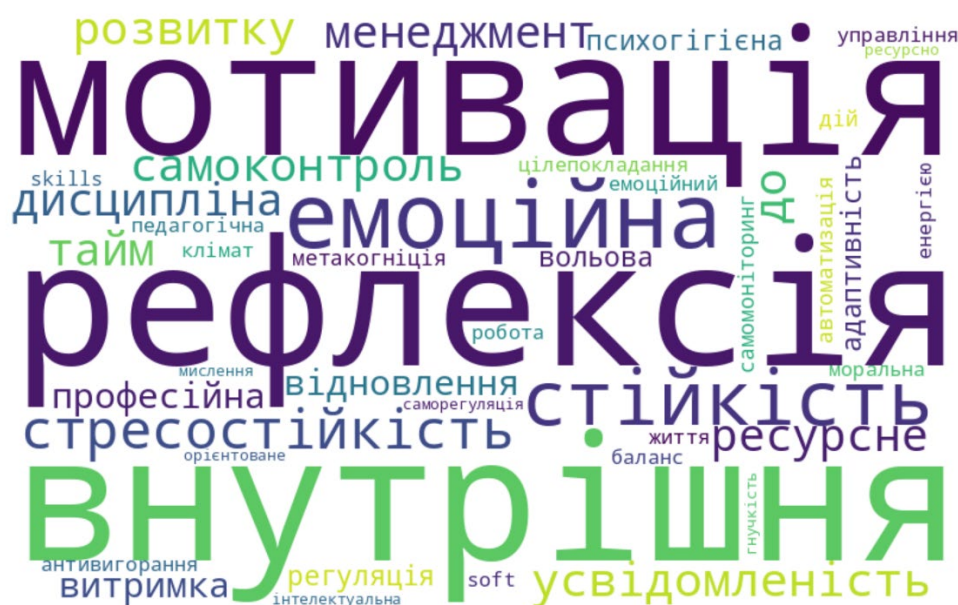


Рис. 3.25. Хмара тегів поняття «Саморегуляція вчителя»

Таким чином, застосування ресурсно-орієнтованого підходу до розробки ЕОР для формування цифрової, самоосвітньої, саморегуляційної компетентностей студентів передбачає, з одного боку – розробку різних видів ЕОР (електронних посібників, дистанційних курсів, освітніх сайтів тощо) та подальшого їх упровадження у навчальний процес, а з іншого – стимулює до удосконалення змісту цих ЕОР, що зумовлює необхідність використання сучасного дидактичного інструментарію у поєднанні з програмними додатками та цифровими технологіями. Відзначимо, що комплексна розробка різних видів ЕОР з урахуванням сучасних підходів (компетентнісного та ресурсно-орієнтованого) забезпечує удосконалення процесу формування вище згаданих компетентностей майбутніх фахівців з урахуванням таких принципів електронного навчання, як-от:

- *гнучкість* – можливість побудови індивідуальної освітньої траєкторії: навчання в зручний для студента час, у зручному місці

й темпі; використання доступних і зручних пристроїв та інформаційних ресурсів; самостійне формування плану навчання на базі незалежних освітніх ресурсів;

- *комплексність* – розширені можливості комплексного використання перспективного педагогічного досвіду у царині педагогічних інновацій та цифрових технологій;
- *інтеграція* – навчання однієї дисципліни здійснюється паралельно з іншою з практико-орієнтованими комплексними завданнями, що спонукає до використання у процесі навчання сучасних програмних додатків та інтернет-сервісів;
- *динамічність* – одночасне використання великої кількості джерел цифрової інформації та медіаконтенту у поєднанні з можливостями інтерактивного спілкування з викладачами та іншими студентами засобами Інтернету;
- *відкритість* – завдяки використанню цифрових технологій з'являються широкі ІТ-можливості для експорту та імпорту навчальних ресурсів для всіх бажаючих навчатися через Інтернет, можливості входження кожного закладу освіти до світової освітньої спільноти (Кононець, Балюк, 2019; Гриньова, Кононець, Балюк, Колеснік, 2022).

У підсумку зазначимо, що актуальність запропонованих моделей зумовлена необхідністю формування у студентів ключових трансверсальних компетентностей, зокрема, цифрової, самоосвітньої та саморегуляційної.

Сучасні моделі створення ЕОР повинні відповідати вимогам індивідуалізації, гнучкості, інтерактивності й адаптивності освітнього середовища. Їх перспективи пов'язані зі зміщенням акценту з трансляції знань на підтримку самостійної навчальної діяльності, що передбачає не лише

доступ до змісту, а й можливість планування, контролю, самооцінки та рефлексії.

Серед перспективних напрямів розвитку моделей ЕОР можемо виділити:

- інтеграцію механізмів саморегуляції в структуру ресурсу: через вбудовані трекери цілей, системи нагадувань, підказки для самоперевірки, блоки рефлексії та самозвітності;
- підтримку процесу розвитку цифрової компетентності шляхом включення завдань, що вимагають цифрової творчості, критичного мислення, інформаційної гігієни, а також оперування різноманітними цифровими сервісами;
- фокус на самоосвітні стратегії: надання студенту свободи вибору темпу, послідовності, форм і каналів навчання (через модульну структуру, гіпертекст, мультимедіа, відкриті джерела), ЕОР для неформальної/інформальної освіти;
- адаптивність моделей до рівня підготовленості студента: алгоритми диференціації й персоналізації, які враховують попередній досвід, стиль навчання, тип мислення.

У дидактичному вимірі перспективними є андрагогічні та ресурсно-орієнтовані моделі, в яких ЕОР розглядається як інструмент розвитку суб'єктності, відповідальності за власне навчання та освітньої самостійності. Отже, майбутнє ЕОР полягає не лише в удосконаленні технологічних аспектів, а насамперед у їх педагогічному переосмисленні – як ресурсів розвитку особистісно зрілої, цифрово компетентної та саморегульованої особистості студента, здатної до освіти упродовж усього життя та адаптації до змін.

3.3. Моделі змішаного навчання (blended learning) як інструмент формування саморегуляції в ресурсно-орієнтованому освітньому середовищі

В умовах динамічного розвитку цифрових технологій та освітніх трансформації особливої значущості набуває питання забезпечення ефективної організації навчального процесу, що поєднує традиційні та цифрові формати. Однією з таких форм є змішане навчання (blended learning), яке дозволяє синтезувати найкращі практики очної й дистанційної освіти, сприяючи підвищенню гнучкості та індивідуалізації освітньої траєкторії.

Водночас, у сучасній освітній парадигмі пріоритетним стає формування саморегуляції навчальної діяльності, що розглядається як ключова компетентність для успішного навчання протягом усього життя. Саморегуляція охоплює здатність студента самостійно планувати, контролювати й оцінювати власну пізнавальну діяльність, що є необхідною умовою академічної автономії й професійної самореалізації.

У цьому контексті ресурсно-орієнтоване освітнє середовище, що передбачає раціональне використання доступних технологічних, когнітивних, соціальних та мотиваційних ресурсів, створює передумови для розвитку особистісної активності здобувачів освіти. Саме моделі змішаного навчання, які ґрунтуються на інтеграції цифрових інструментів, гнучких форм навчальної взаємодії та можливості індивідуального темпу опанування матеріалу, виступають ефективним засобом формування саморегуляційної, самоосвітньої та цифрової компетентностей.

Актуальність моделей змішаного навчання (blended learning) як інструменту формування саморегуляції в ресурсно-орієнтованому освітньому середовищі зумовлена також необхідністю адаптації освітніх практик до нових викликів, пов'язаних з цифровізацією освіти, забезпеченням її якості в

умовах війни, обмежених ресурсів та посиленням уваги до суб'єктності студента в навчальному процесі. Аналіз і вдосконалення моделей змішаного навчання в аспекті розвитку саморегуляції дозволяє не лише оптимізувати освітній процес, а й сприяє формуванню здатності студента до ефективного навчання впродовж життя.

Вивчення наукового доробку вітчизняних та зарубіжних учених (О. Барна, К. Бугайчук, Ч. Грехем, К. Дангвал, О. Даниско, М. Кадемія, О. Кривонос, О. Коротун, К. Лаліма, С. Нестуля, О. Нестуля, А. Норберг, Ф. Сінгер, Т. Собченко, А. Сокіл та ін.) дає змогу засвідчити, що нині освітянська спільнота спрямовує свою увагу на змішане навчання (blended learning). Аналітичне осмислення науково-методичного доробку слугує підставою до висновку, що цей термін у педагогіці трактується як: поєднання цифрових, педагогічних технологій та практико-орієнтованих завдань; змішування різних підходів до організації освітнього процесу; ефективне поєднання різних способів, моделей та стилів навчання; інноваційна концепція організації освітнього процесу, яка акумулює переваги онлайн та офлайн-навчання. З'ясовано, що в основу змішаного навчання покладено підхід дидактичного усвідомлення поєднання технологій навчання за традиційною формою та технологій віртуального навчання. Змішаний характер навчання передбачає комбінацію форм і методів навчання, реалізацію індивідуальної траєкторії навчання та свідомої мотивації до самостійної роботи. Семінари, лекції, різні види практики, інструктажі в процесі аудиторного навчання передбачають як безпосередній контакт викладача і студентів, так і віртуальне спілкування завдяки сучасним можливостям цифрових технологій та широкого спектру сервісів Інтернету. Також дослідниками розроблено низку методичних рекомендацій щодо організації різних моделей змішаного навчання («перевернуте навчання», «ротаційна модель», «гнучка модель», «особистісно орієнтована модель», «модель самостійного змішування»,

«модель збагаченого віртуального середовища» та ін.) задля створення умов комфортного навчання студентів (Даниско, Семеновська, 2021; Нестуля, Нестуля, Кононец, 2021).

Водночас, вважаємо, що при реалізації різних освітніх програм підготовки майбутніх фахівців у сучасному університеті доцільно звернути увагу на розробку й інших дидактичних моделей, імплементаціях яких у різних варіаціях забезпечить можливість створення унікального освітнього процесу, котрий відбиватиме запити кожного здобувача вищої освіти.

Отже, поняття «змішане навчання» у науково-педагогічному дискурсі потрактовується як (рис. 3.26):

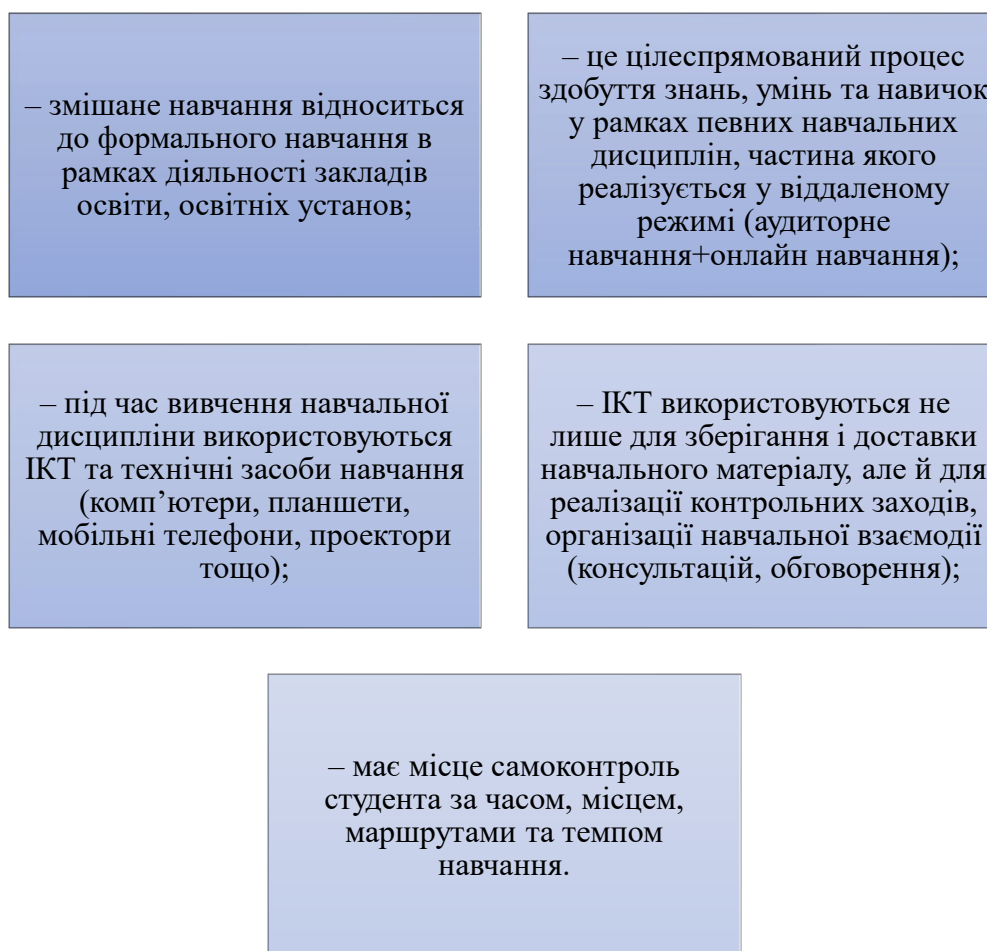


Рис. 3.26. Поняття «змішане навчання»

У «Рекомендаціях щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти» (2020 р.) зазначено, що впровадження змішаного навчання у ЗВО дозволить забезпечити:

- узгодження змісту освітніх програм;
- забезпечення постійного моніторингу якості освіти;
- демонстрацію окремих курсів потенційним вступникам;
- можливу комерціалізацію навчального контенту.

У контексті впровадження студентоцентрованого підходу до організації освітнього процесу, безпеки учасників освітнього процесу та задля забезпечення можливості індивідуального вибору освітньої траєкторії для здобувачів вищої освіти у Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка було ініційовано перехід до змішаного формату навчання. Цей перехід супроводжувався комплексною підтримкою на рівні університетського управління, котра реалізується у кількох ключових вимірах:

- *ідеологічний (світоглядний) вимір*: змішане навчання інтегровано до загальної стратегії розвитку університету, визначено критерії ефективності його впровадження та підкреслено важливість створення сприятливого середовища для індивідуального навчання кожного студента;
- *культурний вимір*: змішане навчання позиціонується як інструмент підвищення культури якості освіти в університеті;
- *організаційно-управлінський вимір*: у процесі стратегічного планування та розподілу ресурсів на інституційному рівні пріоритет надано підтримці змішаного навчання, чітко розмежовано функції та відповідальність структурних одиниць університету щодо його реалізації;

- *дидактичний вимір*: для здобувачів вищої освіти розроблено адаптивні моделі змішаного навчання, які базуються на засадах компетентнісного, студентоцентрованого, ресурсно-орієнтованого, комплексного підходів, та враховують потреби і можливості кожного студента.

Компетентнісний підхід передбачає, що студент, який навчається за обраною освітньою програмою, після завершення навчання повинен володіти інтегральною компетентністю, а отже, модель змішаного навчання має забезпечити її формування й досягнення кожним студентом належного рівня у визначених програмних результатах шляхом підбору відповідного моделі дидактичного інструментарію.

Студентоцентрований підхід зорієнтовує на можливість забезпечення повною мірою індивідуальної освітньої траєкторії для кожного студента, а отже, керуючись принципом свободи вибору, студент може самостійно обрати й узгодити з викладачем той варіант моделі, який йому найбільше підходить.

Ресурсно-орієнтований підхід базується на концепції ресурсно-орієнтованого навчання, яка передбачає консолідацію різних ресурсів (кадрових, організаційно-управлінських, дидактико-методичних, інформаційних, цифрових, матеріально-технічних тощо), котрі оптимально можуть бути використані при імплементації в освітній процес різних моделей змішаного навчання (Гриньова, Кононец, Дяченко-Богун, Рибалко, 2019; Kononets, Ilchenko, Mokliak, 2020).

Комплексний підхід передбачає вдосконалення ресурсної бази університету, котра є ключовим фактором у забезпеченні високої якості освітнього процесу, наукових досліджень та всебічного розвитку студентів. Її вдосконалення має комплексний характер і охоплює кілька взаємопов'язаних аспектів: матеріально-технічне забезпечення, інформаційні ресурси, кадровий потенціал і фінансову підтримку.

- *Матеріально-технічна база.* Інфраструктура університету повинна відповідати сучасним вимогам і сприяти створенню комфортного навчального середовища. Це включає оновлення навчальних аудиторій, лабораторій, бібліотек, спортивних і культурних об'єктів, а також впровадження сучасного обладнання та технологій;
- *Інформаційні ресурси.* Для якісної підготовки студентів важливо забезпечити доступ до сучасних інформаційних систем, електронних бібліотек, баз даних та платформ дистанційного навчання. Створення цифрового освітнього простору дозволяє оптимізувати навчальні процеси та підвищити їхню ефективність.
- *Кадровий потенціал.* Важливим аспектом є підвищення кваліфікації викладачів, залучення до університету провідних фахівців та підтримка молодих науковців. Інвестування в професійний розвиток кадрів сприяє впровадженню інноваційних методів навчання та покращенню загального рівня викладання.
- *Фінансова підтримка.* Розвиток ресурсної бази потребує стабільного фінансування. Залучення додаткових джерел, таких як гранти, партнерські програми та співпраця з бізнесом, сприяє зміцненню матеріальної бази й реалізації перспективних проєктів.

Так, 30 вересня 2024 р. у Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка відбулася презентація роботи Лабораторії змішаного навчання, яка стала можливою завдяки участі закладу в Національному проєкті ERASMUS+ KA2 Bringing Opportunities and Organizational Success To Small Local Universities in Ukraine (Надання можливостей та організаційного успіху малим місцевим університетам в Україні) (101083203 – BOOST). За результатами роботи грантової програми лабораторія буде відповідно технічно оснащена, а на момент її завершення

розпочне повноцінну роботу на базі двох аудиторій навчально-наукового інституту іноземних мов (рис. 3.27).



Рис. 3.27. Лабораторія змішаного навчання в рамках проєкту ERASMUS+ KA2 BOOST

Ми глибоко переконані, що участь у проєкті ERASMUS+ KA2 BOOST Полтавського національного педагогічного університету в ролі національного координатора засвідчила достойний рівень його залученості в міжнародний освітній контекст, підтвердила високу конкурентоспроможність на ринку освітніх послуг, що у комплексі сприяє ефективній іміджевій роботі та системному удосконаленню науково-технічної бази закладу. Варто відзначити важливість роботи Лабораторії змішаного навчання у просуванні студентоорієнтованих і цифрових методів навчання, а також посиленні технічного потенціалу університету, що у свою чергу репрезентує послідовну реалізацію ключових напрямків грантової програми ERASMUS+ KA2 BOOST. У рамках реалізації грантової програми ERASMUS+ KA2 BOOST команда викладачів з українських і європейських університетів (Естонія, Словенія, Польща) працювала над розробкою і впровадженням у освітні програми нової

навчальної дисципліни «Особистісно орієнтований підхід у змішаному навчанні».

Таким чином, комплексний підхід до вдосконалення ресурсної бази університету створює умови для забезпечення якісної вищої освіти, підвищення конкурентоспроможності випускників на ринку праці та сприяє розвитку науки і суспільства загалом (Гриньова, 2025).

Моделі змішаного навчання (К. Бонк та Ч. Грехем) представлено на рисунку 3.28.

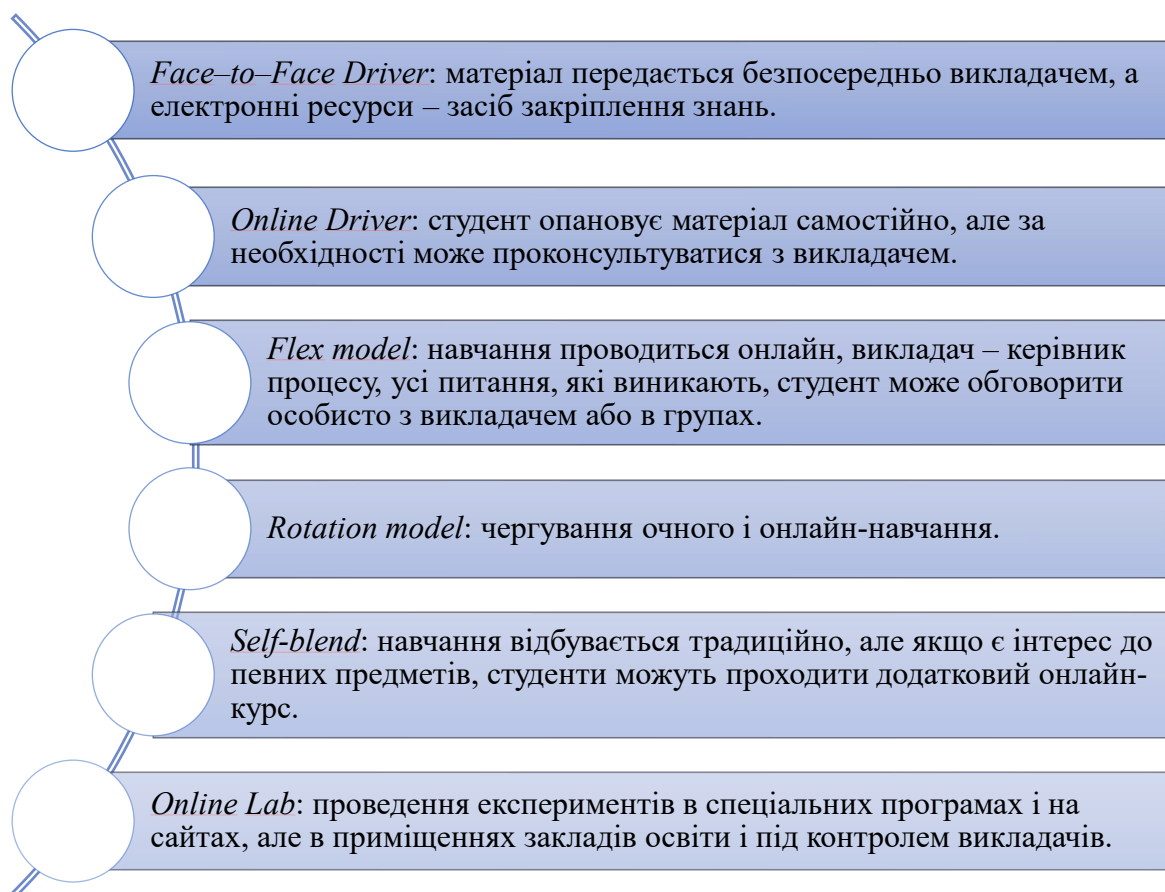


Рис. 3.28. Моделі змішаного навчання (К. Бонк та Ч. Грехем)

Грунтовні глибинні інтерв'ю зі студентами, викладачами та стейкхолдерами, дослідження моделей змішаного навчання уможливили проаналізувати їхні потенційні дидактичні можливості та зупинитися на гнучкій моделі, коли в режимі онлайн студенти засвоюють певну частину

навчальної програми, а викладач координує процес навчання, виявляє труднощі студентів у процесі опанування нового матеріалу й обговорює їх в групі або індивідуально під час очної зустрічі.

Послугуючись студентоцентрованим, ресурсно-орієнтованим, саморегуляційним, комплексним підходами до освітнього процесу та необхідністю реалізації індивідуальної траєкторії навчання здобувачів вищої освіти, на основі гнучкої моделі змішаного навчання (Flex model blended learning) для підготовки здобувачів вищої освіти в університеті активно впроваджуються такі моделі змішаного навчання (рис. 3.29): ресурсна модель «BalanceEd: Рівновага між аудиторним та онлайн-навчанням» та інтеграційна модель «SmartBlend: Коучинг – Консалтинг – Контроль».

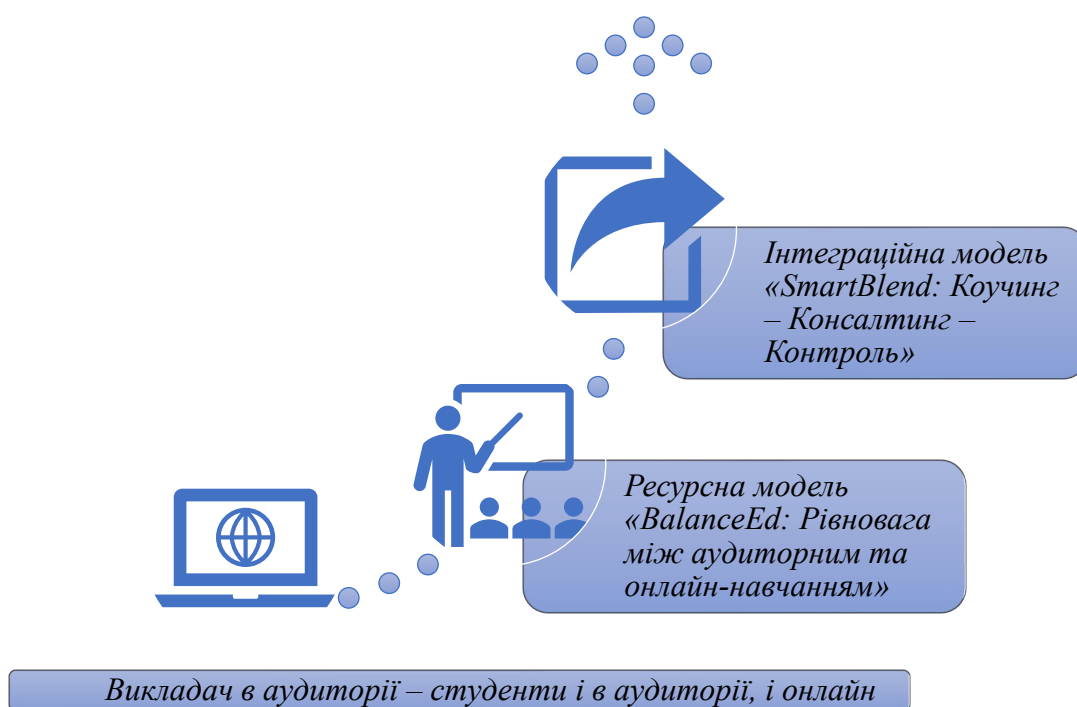


Рис. 3.29. Моделі змішаного навчання

1) Ресурсна модель «BalanceEd: Рівновага між аудиторним та онлайн-навчанням» репрезентує насамперед ресурсно-орієнтований підхід до

організації змішаного навчання, який передбачає оптимальне поєднання аудиторної (очної) та дистанційної (онлайн) складових з урахуванням навчальних, когнітивних, соціальних та технологічних ресурсів студента. Модель ґрунтується на принципі балансу між зовнішньою педагогічною підтримкою та саморегуляцією навчальної діяльності, забезпечуючи поступовий перехід до автономного навчання за умов змінного освітнього середовища.

Підкреслимо, що у зв'язку з розширенням цифрового освітнього простору, зміною форматів взаємодії в закладах вищої освіти та зростанням ролі самостійної роботи студентів, зростає потреба в моделях змішаного навчання, які:

- забезпечують індивідуальну освітню траєкторію;
- сприяють саморегуляції навчальної поведінки;
- дозволяють раціонально використовувати особистісні та освітні ресурси.

Модель «BalanceEd» відповідає цим викликам, пропонуючи структуровану систему балансу між традиційною та цифровою освітою на основі гнучкого управління ресурсами. Мета моделі: забезпечити ресурсно збалансовану організацію змішаного навчального процесу, яка стимулює розвиток самостійності, самомотивації та ефективного використання доступних навчальних інструментів у контексті інтеграції очного та онлайн-навчання.

Ключові принципи моделі «BalanceEd»:

Принцип балансу, котрий передбачає оптимальне поєднання форматів навчання залежно від дидактичних цілей і ресурсних можливостей студентів.

Принцип гнучкості, який зумовлює адаптацію освітнього середовища до потреб, темпу та стилю навчання здобувачів вищої освіти.

Принцип ресурсної підтримки, який спрямований на забезпечення

студентів навчальними, цифровими, когнітивними й соціальними ресурсами.

Принцип саморегуляції, котрий забезпечує стимулювання розвитку навичок планування, самоконтролю, рефлексії та оцінки результатів власного навчання.

Модель «BalanceEd» складається з трьох взаємопов'язаних блоків (рис. 3.30): аудиторний блок (Face-to-Face Module), онлайн-блок (Digital Autonomy Module) та ресурсно-супровідний блок (Support & Guidance Module)

Аудиторний блок (Face-to-Face Module)	Онлайн-блок (Digital Autonomy Module)	Ресурсно-супровідний блок (Support & Guidance Module)
○ Включає інтерактивні лекції, практичні заняття, тренінги; ○ Спрямований на формування базових знань, первинної орієнтації в тематиці, соціалізації студентів; ○ Забезпечує безпосередню підтримку з боку викладача та колективне розв'язання завдань.	○ Реалізується через LMS-платформи (Moodle, Google Classroom тощо), вебіари, мікрокурси, мультимедійний контент; ○ Стимулює самостійне вивчення матеріалу, доступ до різних інформаційних джерел, виконання індивідуальних завдань; ○ Підсилює навички інформаційного пошуку, самоорганізації й самоконтролю.	○ Освітній консалтинг, менторинг, цифровий супровід; ○ Доступ до порад, довідкових матеріалів, чек-листів, шаблонів планування; ○ Психолого-педагогічна підтримка саморегуляції: емоційна самостійність, подолання прокрастинації.

Рис. 3.30. Модель змішаного навчання «BalanceEd»

Упровадження вище згаданої моделі відбувається за такими етапами:

1) *Організаційно-діагностичний етап*, на якому здійснюється аналіз ресурсного потенціалу студентів (час, навички, цифрова, самоосвітня, саморегуляційна компетентність); визначення форматів взаємодії відповідно до тематики та складності дисципліни.

2) *Змістово-реалізаційний етап*, що передбачає реалізацію навчальних модулів у змішаному форматі; застосування елементів коучингу, peer-to-peer взаємодії, майндмепінгу, методів саморегуляції під час РОН тощо.

3) *Рефлексивно-оцінювальний етап*, на якому доцільно здійснювати збір

аналітичних даних про успішність та активність студентів; самооцінювання, анкетування, портфоліо навчальних досягнень.

У такий спосіб за допомогою складників моделі здійснюється формування усвідомленого й відповідального ставлення до навчального процесу; розвиток практик самостійного управління часом і ресурсами; підвищення мотивації до самонавчання та ефективності навчальних результатів; покращення інтеграції цифрових і традиційних інструментів в освітньому середовищі ЗВО.

2) *Інтеграційна модель «SmartBlend: Коучинг – Консалтинг – Контроль»* фокусується на забезпеченні балансу між зовнішньою підтримкою (коучинг, консалтинг) і внутрішньою здатністю до самоконтролю та саморефлексії.

Модель «SmartBlend» репрезентує інноваційний підхід до організації змішаного навчання, в якому відбувається інтеграція трьох взаємодоповнюючих механізмів освітньої підтримки:

- 1) *коучингу* (психолого-педагогічний супровід розвитку мотивації та метарефлексії),
- 2) *консалтингу* (інформаційно-методичне консультування з освітніх стратегій і ресурсів),
- 3) *контролю* (само- та взаємоконтроль як компоненти саморегуляції навчання).

Модель передбачає варіативність сценаріїв навчання, які адаптуються до рівня академічної автономії здобувачів освіти та їхніх потреб у зовнішній підтримці. Мета моделі: сприяти формуванню стійкої саморегуляції навчальної діяльності студентів шляхом поетапного зменшення зовнішньої педагогічної підтримки та одночасного розвитку внутрішніх регулятивних механізмів через ефективне поєднання очного й дистанційного компонентів.

Модель «SmartBlend» також складається з трьох взаємопов'язаних

блоків (рис. 3.31):

Коучинг-компонент (Mentoring Boost)	Консалтинг-компонент (Resource Navigator)	Контроль-компонент (SelfReg Loop)
○Індивідуальні та групові онлайн-сесії з вебкоучем (викладачем-наставником); ○Розвиток цілепокладання, самоусвідомлення, внутрішньої мотивації; ○Застосування технік SMART-цілей, коучингових технік, кайдзен тощо.	○Надання доступу до структурованих освітніх ресурсів (цифрових кейсів, глосаріїв, відеолекцій); ○Освітній консалтинг: допомога у виборі індивідуальної траєкторії, інструментів та платформ (Moodle, Miro, Padlet, Google Workspace тощо); ○Організація консультаційних блоків перед виконанням ключових навчальних завдань.	○Реалізація стратегії самоконтролю та взаємоконтролю (чек-листи, рецензування, формувальне оцінювання); ○Рефлексивні інструменти: щоденник самостереження, опитувальники самоефективності, мікропортфоліо; •Автоматизовані трекери прогресу (навчальна аналітика).

Рис. 3.31. Модель змішаного навчання «SmartBlend»

Упровадження моделі «SmartBlend» відбувається за такими етапами:

1) *Діагностично-підготовчий етап* передбачає: визначення рівня саморегуляції студентів; формування навчальних мікрогруп за рівнем автономності та/або знайомство з тими студентами, які обирають виключно індивідуальну освітню траєкторію; ознайомлення з компонентами моделі.

2) *Інтерактивно-моделювальний етап* характеризується: активною фазою коучингу та консалтингу; індивідуалізацією темпу й змісту навчання; частковим делегуванням контролю студенту.

3) *Етап поступового автономного навчання* передбачає: перехід до домінування саморегулятивних стратегій; мінімізацію зовнішньої підтримки; узагальнення досвіду рефлексії та самоконтролю.

У такий спосіб забезпечується: підвищення рівня академічної автономії студентів; розвиток навичок самомотивації, планування, тайм-менеджменту; підвищення усвідомленості в навчанні та здатності до самокорекції; ефективніше використання цифрових ресурсів і платформ у процесі

самонавчання. Як правило, таку модель змішаного навчання обирають здобувачі вищої освіти, які навчаються у магістратурі.

Отже, здобувачі вищої освіти мають можливість вибору однієї з моделей, кожна з яких забезпечує реалізацію індивідуальної освітньої траєкторії. Процес вибору здійснюється ними на початку семестру, узгоджується з гарантом освітньої програми та викладачами, які реалізують кожен її освітній компонент, складається графік відвідування університетського кампусу. У залежності від обраної студентом чи групою студентів моделі, кожен викладач обирає методи навчання та педагогічні технології, які дидактично ефективні для змішаного навчання. У результаті мозкових штурмів з викладачами найефективнішими й найдієвішими методами визнано метод кейсів, методи пошуку інформації; методи проведення досліджень та реалізації проєктів; методи аналізу та рефлексії; інтерактивні методи; методи презентації результатів самоосвіти; методи мотивації до самоосвіти.

Слід зазначити, що, здійснюючи підготовку студентів до змішаного навчання, викладачі на першому занятті знайомлять їх з моделлю вивчення своєї навчальної дисципліни, адже кожна з моделей реалізовує й одну з моделей вивчення дисципліни освітньої програми, яка віддзеркалена у дистанційному курсі (рис. 3.32):

- модель «Модуль за модулем» («*Module by Module*», «*Chapter by Chapter*»), яка передбачає поділ матеріалу на модулі, де кожен із них містить теоретичну складову (у вигляді слайдів PowerPoint, відеоматеріалів) та практичну (вправи, онлайн-дискусії, виконання завдань);
- модель «Блок за блоком» («*Unit by Unit*»), у якій матеріал поділено на окремі блоки, що, у свою чергу, поділені на параграфи, які вміщують теми;

- модель «Тиждень за тижнем» («*Week by week*»), що передбачає існування обмежень для виконання завдань у часі (викладач щотижня надає студентам певний фрагмент нового навчального матеріалу та відповідні завдання, які слід виконати упродовж одного тижня);
- модель «Проект за проектом» («*Project by project*»), яка передбачає поділ вивчення навчального матеріалу як виконання послідовних проектів, що розподілені за тижнями.

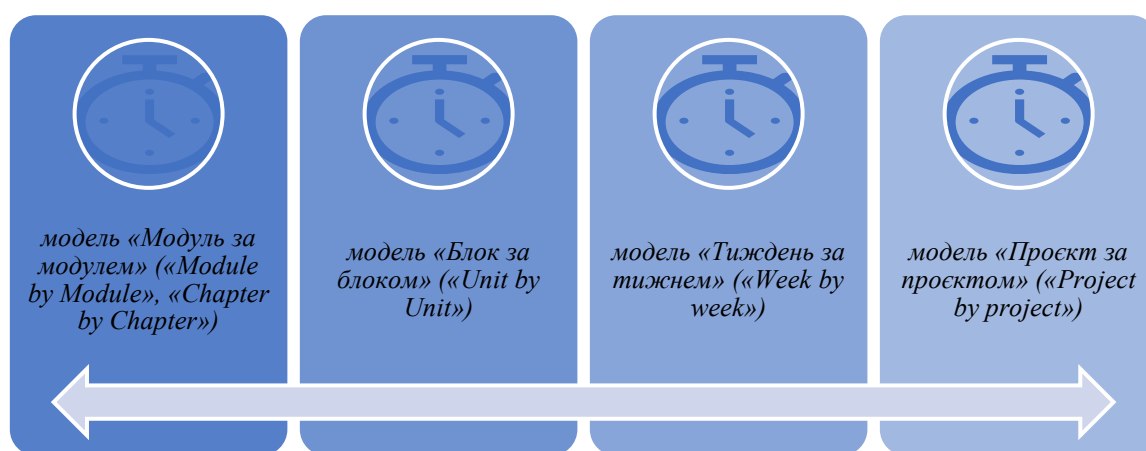


Рис. 3.32. Моделі вивчення дисциплін освітньої програми

Акцентуємо увагу на тому, що обрання моделі змішаного навчання – прерогатива студентів, а вибір моделі вивчення дисципліни освітньої програми – викладача, який проектує її зміст та зміст дистанційного курсу.

Серед педагогічних технологій під час реалізації будь-якої з моделей змішаного навчання доцільно обрати такі: технологія вебквест, технологія освітнього проекту, коучингові технології, тренінгові технології, кейс-технології, технологія коворкінгу (Kononets, Nestulya, 2024).

На особливу увагу заслуговує *технологія коворкінгу* як певний спосіб переведення простору роботи (діяльності) в простір навчання і освоєння нового способу діяльності (Jones, Sundsted, Bacigalupo, 2009, Spinuzzi, 2012). У нашому дослідженні ми трактуємо *технологію освітнього коворкінгу* як

комплекс взаємопов'язаних процедур та організаційно-педагогічного інструментарію для створення креативного навчально-робочого простору в університеті, в якому кожен здобувач вищої освіти за будь-якою моделлю змішаного навчання опановуватиме освітню програму, вчитиметься працювати самостійно і долучатиметься до майбутньої професійної діяльності (Кононец, 2022). Позиціонуючи коворкінг як платформу для нових ідей у контексті організації змішаного навчання здобувачів вищої освіти за різними моделями, своєрідну зону у межах університетського кампусу для навчання і співпраці, обладнану усім необхідним для ефективної роботи і комунікації, виокремимо *компоненти освітнього коворкінгу*, які глибше розкриють його суть (рис. 3.33):



Рис. 3.33. Компоненти освітнього коворкінгу

Просторово-предметний компонент – приміщення, у якому організовується коворкінг, його обладнання усім необхідним для ефективної роботи й відпочинку, дизайн, матеріально-технічні ресурси тощо; *суб'єктно-ресурсний компонент* – кадрові ресурси, задіяні для ефективного освітнього процесу й мотивації студентів до змішаного навчання, самостійної роботи та

набуття інтегральної компетентності за обраною освітньою програмою, стосунки й взаємовідносини між ними; *інформаційно-освітній компонент* – середовище, котре об'єднує навчально-методичні та будь-які інформаційні ресурси, до яких є відкритий доступ, зокрема, за допомогою цифрових технологій (електронні бібліотеки, репозитарій університету тощо), що сприятимуть вивченню навчальних дисципліни в умовах змішаного навчання; *процесуально-комунікаційний компонент* – форми організації навчальної та майбутньої професійної діяльності, форми та методи навчання й демонстрації професійного досвіду тих, хто здійснює таку діяльність у силу своїх посадових обов'язків, стилі взаємодії та комунікації студентів, викладачів та фахівців у галузі знань, до якої належить освітня програма.

Слід відзначити, що, маючи на меті успішно реалізувати змішане навчання, у нашому університеті створено *коворкінг-зону* на базі бібліотеки. Також коворкінг-зону створено на базі Лабораторії змішаного навчання в рамках проєкту ERASMUS+ KA2 BOOST (Гриньова, 2025), оскільки сучасна освіта вимагає нових підходів до організації навчального простору, що сприяють активному набуттю знань, розвитку практичних навичок та ефективній взаємодії між студентами.

Коворкінг-зона – це інтерактивний освітній простір, оснащений сучасними цифровими технологіями, що дозволяє студентам працювати індивідуально або в команді над проєктами, обмінюватися ідеями та апробовувати новітні технологічні рішення.

Підтвердженням дидактичної доцільності такого підходу до вирішення проблеми створення освітнього коворкінгу у контексті нашого дослідження знаходимо у відгуках студентів, які позитивно оцінюють можливість у будь-який час прийти до університету і попрацювати разом із викладачами в комп'ютерних аудиторіях чи самостійно, або онлайн в електронних читальних

залах бібліотеки, скориставшись допомогою працівників бібліотеки у пошуку необхідної літератури для опанування змістом дисциплін.

Послугуючись практичним досвідом в умовах пандемії та воєнного стану, просторово-предметний компонент коворкінгу на базі бібліотеки педагогічного університету умовно розділено на 3 функціональні зони: *архівну, інтерактивну та зону презентацій* (рис. 3.34).



Рис. 3.34. Функціональні зони освітнього коворкінгу

Архівна зона бібліотеки включає читальні зали та слугує місцем зберігання навчально-методичних матеріалів, науково-популярної та художньої літератури, енциклопедичних і довідкових видань, періодичних ресурсів, а також електронних джерел (електронна читальна зала). Вільний доступ до друкованої та цифрової інформації створює сприятливі умови для студентів, сприяючи їхньому комфортному навчанню та засвоєнню дисциплін освітньої програми (рис. 3.35).



Рис. 3.35. Архівна зона освітнього коворкінгу

Інтерактивна зона, розташована в різних приміщеннях бібліотеки, забезпечує простір для комунікації та спільної творчої діяльності. Вона обладнана необхідними засобами, такими як меблі, дошки, стенди, комп'ютери, офісна техніка, доступ до Інтернету та зона Wi-Fi. Завдяки мобільності робочого простору бібліотеки студентам надається можливість обрати будь-яке місце для самостійної роботи: працювати за комп'ютером в електронній читальній залі, використовувати власні гаджети у комфортному середовищі бібліотеки. У цій зоні студенти можуть виконувати проєкти, готувати доповіді, обмінюватися думками, працювати в команді та виконувати завдання, поставлені викладачем. Саме така організація простору, на нашу думку, сприяє формуванню ключових компетентностей (рис. 3.36).



Рис. 3.36. Інтерактивна зона

Презентаційна зона, яка може бути розташована в будь-якому залі бібліотеки або іншому спеціально відведеному приміщенні, обладнана проектором для проведення публічних виступів. Тут студенти мають змогу презентувати результати своєї роботи над проєктами, демонструвати набуті знання та навички (рис. 3.37). Викладачі та бібліотекарі також можуть

використовувати цей простір для консультацій та надання допомоги студентам у виконанні навчальних, проєктних, дослідницьких завдань (Кононець, 2022; Kononets, Nestulya, 2024).



Рис. 3.37. Презентаційна зона

Слід зазначити, що змішане навчання у коворкінг-зоні, а також навчання в аудиторіях використовують для надання студенту комплексного досвіду навчання та формування умінь ефективно організовувати свою самостійну роботу.

Незалежно від того, яку з моделей обрав здобувач вищої освіти, для її реалізації застосовується технологія коворкінгу за такими етапами (рис. 3.38):

- 1) «Мотивація-Підготовка»,
- 2) «Вільне відвідування-Навчання»,
- 3) «Результат-Рефлексія-Мотивація».

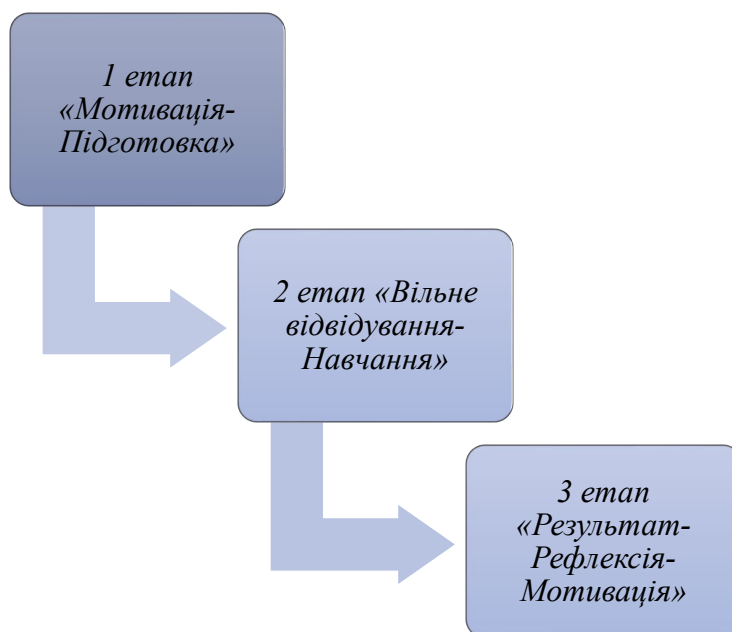


Рис. 3.38. Коворкінг-технологія в умовах реалізації моделей змішаного навчання

Перший етап «Мотивація-Підготовка» технології коворкінгу має на меті підготовку студентів до роботи в коворкінг-зоні, усвідомлення ними значущості самостійної роботи під час змішаного навчання, формування позитивної мотивації до змішаного навчання, стимулювання професійного інтересу. Реалізація зазначеного етапу передбачає ознайомлення студентів з компонентами коворкінгу в бібліотеці університету та на кафедрах, особливо, з архівною, інтерактивною та зоною презентацій, з можливостями роботи й комунікації у такому креативному просторі, як коворкінг-зона.

Основними організаційними аудиторними формами навчання студентів, які доцільно проводити у коворкінг-зоні, є інтерактивна лекція, дискусії, круглі столи, майстер-класи, тренінги, і головне – самостійна робота студентів, до якої слід мотивувати належним чином. Підкреслимо, що дискусії, круглі столи, майстер-класи, тренінги, які проведуть для студентів викладачі, працівники бібліотеки, стейкхолдери, запрошені фахівці в інтерактивній чи презентаційній зоні коворкінгу, сприятимуть мотивації студентів до

професійної діяльності та самостійної роботи під час реалізації обраної моделі змішаного навчання. Студентам наголошують, що провідним видом діяльності у зоні коворкінгу є самостійна робота, адже вона має великий вплив на формування їхньої інтегральної компетентності.

Особлива роль цього етапу належить безпосередньо подальшій організації роботи студентів в коворкінгу: студенти мають можливість приходити у будь-який зручний для них час, використати усі його ресурси, отримати консультації фахівців бібліотеки та викладачів, просто неформально поспілкуватися, знайти друзів і однодумців, говорити про подальшу роботу та кар'єру, навіть просто відпочити, почитавши книгу у тиші чи переглянувши фільм тощо. Підкреслимо, що в коворкінгу зі студентами працюють за технологією освітнього консалтингу, яка й передбачає створення умов для успішного самостійного й глибшого опанування змістом дисциплін, саморозвитку майбутнього фахівця, забезпечення його самореалізації у навчанні та майбутній професії, шляхом дозованої допомоги з боку фахівців бібліотеки та викладачів: бесіди, заохочення, консультування, поради тощо (Кононець, 2023).

Другий етап «Вільне відвідування-Навчання» технології коворкінгу спрямований на забезпечення можливостей для навчання студентів у зручний для них час упродовж усього терміну навчання у ЗВО. Коворкінг на базі бібліотеки університету та кафедр функціонує постійно, викладачі та бібліотекарі поінформовані й готові у будь-який час забезпечити можливість самостійної роботи студентів, а також надати відповідну педагогічну підтримку в опануванні змістом дисциплін освітньої програми під час змішаного навчання. Ми переконані, що студентів слід орієнтувати ще з першого курсу на можливість використання ресурсів коворкінгу в бібліотеці ЗВО і на кафедрах, й відповідно, на подальших курсах навчання вони також мають можливість навчатися й працювати в коворкінгу, тим самим формуючи

звичку до такої діяльності, незалежно від того, відвідують вони університет постійно, чи навчаються за змішаною формою.

Провідні педагогічні технології, які застосовуються під час цього етапу – технологія освітнього консалтингу, кайдзен, навчання у співробітництві, цифрові технології, технології коучингу, освітнього проєкту, кейс-технології тощо. Засобами навчання виступають ресурси архівної зони коворкінгу (ресурси бібліотеки), сайт бібліотеки (рис. 3.39), сайти кафедр, репозитарій.

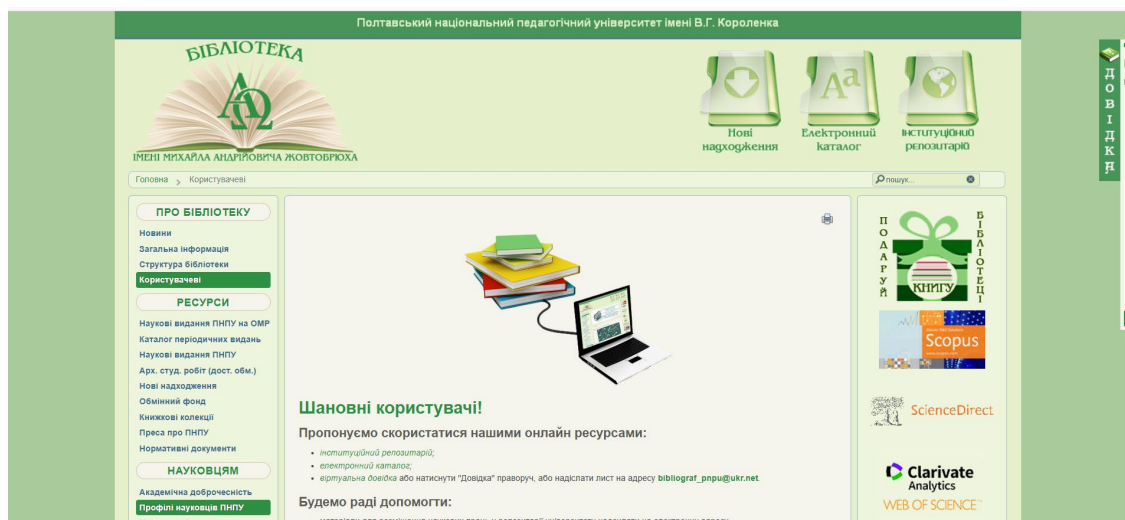


Рис. 3.39. Сайт Бібліотеки імені Михайла Андрійовича Жовтобрюха

Третій етап «Результат-Рефлексія-Мотивація» технології коворкінгу ставить за мету аналіз та ґрунтовне осмислення результатів навчальної діяльності студентів у коворкінг-зоні, оцінку й самооцінку рівнів сформованості в них окремих компетентностей та результатів навчання, визначених освітньою програмою, на основі рефлексії, пошук ефективних шляхів індивідуального мотивування подальшого самостійного навчання та професійного вдосконалення майбутніх фахівців в умовах змішаного навчання. Цей етап передбачає рефлексію студентів та мотивацію до подальшого удосконалення набутих знань і розвитку здатності самостійно працювати, організовувати власне навчання, працювати за змішаною формою навчання. Ми переконані, що дуже важливо, аби майбутні фахівці навчилися

рефлексувати свою діяльність в коворкінгу, окреслюючи свої подальші перспективні напрями роботи. Разом із тим, мотивація до подальшої роботи в коворкінгу упродовж усього терміну навчання в університеті, і навіть після його закінчення, стане тим важливим механізмом, який зробить самоосвітню діяльність уже сформованого фахівця успішною. Вочевидь, на цьому етапі відбувається своєрідне підбиття підсумків процесу самостійної роботи студентів в коворкінгу, осмислення набутого досвіду, окреслення подальших шляхів та способів удосконалити свій освітній процес.

Комп'ютерне обладнання та будь-яке освітнє програмне забезпечення (дистанційні курси, електронні бібліотеки, сайти викладачів та кафедр тощо), яке надається у вільному доступі при змішаному навчанні вище згаданих моделей, дозволяє студентам самостійно керувати навчанням як в аудиторіях, так і при самостійній роботі. Зазначимо, що кожна з моделей змішаного навчання передбачає можливість організації навчання в режимі реального часу, коли заняття проводять одночасно з присутніми в аудиторії та «віддаленими» здобувачами вищої освіти за допомогою відеоконференцій, тобто ті, хто «віддалені», у призначений час мають працювати в режимі онлайн. Присутні ж в аудиторії студенти можуть працювати з викладачем у звичному режимі. Цей варіант можливий завдяки належному матеріально-технічному забезпеченню в Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка.

У підсумку зазначимо, що саме завдяки потужним ресурсним можливостям Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (комп'ютерні аудиторії, бібліотека, електронні читальні зали, медіатека, доступ до Інтернету, повне забезпечення усіх дисциплін дистанційними курсами, електронна бібліотека, репозитарій), процес реалізації будь-якої моделі змішаного навчання є можливим нині і буде перспективним і надалі. Цілком імовірно, що рух до зближення та

взаємодоповнення традиційної та дистанційної освіти в університеті замість конкуренції між ними, удосконалення методик змішаного навчання як невід'ємного складника фахової підготовки здобувачів вищої освіти будь-якої освітньої програми у сучасних реаліях, є тією унікальною можливістю, що забезпечить їх якісну підготовку під час навчання в університеті. Разом із тим, до ключових перспектив розвитку моделей змішаного навчання можна віднести:

- поглиблення персоналізації навчального процесу за допомогою цифрових інструментів адаптації контенту до рівня підготовки, стилю навчання та цілей студента;
- інтеграцію елементів освітнього коучингу й консалтингу, спрямованих на менторську підтримку саморегуляції;
- розширення ресурсної бази за рахунок хмарних платформ, освітніх застосунків, автоматизованих систем відстеження прогресу;
- активне впровадження гнучких освітніх траєкторій, які дозволяють студенту бути суб'єктом власного навчання, а не лише реципієнтом знань;
- використання аналітики навчальних даних (Learning Analytics) для моніторингу й підтримки процесів саморегуляції на основі об'єктивних показників активності й результативності.

Отже, розвиток моделей змішаного навчання в ресурсно-орієнтованому освітньому середовищі відкриває нові можливості для реалізації студентоцентрованого підходу та забезпечення якісної підготовки здобувачів вищої освіти, які володіють не лише знаннями, а й здатністю до самостійного й відповідального навчання протягом усього життя.

3.4. Ресурсно-орієнтована модель формування саморегуляційної компетентності майбутніх учителів

Сучасні трансформації в галузі освіти, зумовлені динамічними соціокультурними змінами, впровадженням компетентнісного підходу та вимогами до професійної мобільності педагога, висувають нові вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів. Однією з ключових умов успішної реалізації педагогічної діяльності в умовах освітніх змін є сформованість саморегуляційної компетентності, яка забезпечує здатність до усвідомленого керування власною діяльністю, адаптації до змін, подолання професійних труднощів та збереження психологічної стійкості.

Ресурсно-орієнтований підхід, що базується на виявленні, розвитку та ефективному використанні внутрішніх і зовнішніх ресурсів особистості, виявляється особливо перспективним у контексті формування саморегуляційної компетентності. Цей підхід дозволяє не лише активізувати суб'єктну позицію майбутнього вчителя у процесі професійного становлення, але й сприяє розвитку його рефлексивних, емоційно-вольових, мотиваційних та когнітивних механізмів саморегуляції.

Актуальність дослідження також посилюється недостатньою розробленістю науково-методичних засад упровадження ресурсно-орієнтованих моделей у систему професійної підготовки педагогічних кадрів, що обумовлює потребу в теоретичному обґрунтуванні та практичному моделюванні ефективних засобів розвитку саморегуляційної компетентності.

Отже, створення й апробація ресурсно-орієнтованої моделі формування саморегуляційної компетентності майбутніх учителів є не лише науково обґрунтованим, а й соціально значущим кроком на шляху до підвищення якості педагогічної освіти в умовах сучасного освітнього простору.

Ефективне формування особистості фахівця, як свідчить практика, можливе лише за умови цілісної й системної організації процесу навчання, що досягається за допомогою застосування методу моделювання. Крім того, як зазначають І. Бунецька, Р. Гриньов, Н. Кононец, І. Солошич та І. Шведчикова, до моделювання професійної підготовки фахівців звертаються з метою: розширення наявних теорій організації освітнього процесу; регулювання процесу навчання студентів, їхнього особистісно-професійного становлення, розвитку та саморозвитку; діагностики стану та динаміки сформованості професійних компетентностей, професійного розвитку, діагностики якості освітнього процесу, визначення умов формування конкурентоспроможного на сучасному ринку праці фахівця тощо (Soloshych, Shvedchykova, Grynyov, Kononets, Bunetska, 2021).

Грунтовний аналіз науково-педагогічної літератури (І. Бунецька, М. Гриньова, Р. Гриньов, В. Жамардій, Н. Кононец, Н. Кравцова, Л. Петренко, Ю. Помаз, І. Солошич, Ю. Стрижак, І. Шведчикова, О. Школа та ін.) свідчить, що моделювання педагогічних систем набуває все більшої актуальності та стає ефективним напрямом у педагогічних науках, адже відкриває потужні можливості для дослідження, починаючи з постановки мети і проєктування дослідно-експериментальної роботи, та закінчуючи аналізом її результатів. Продовжуючи позицію науковців, можна говорити про те, що метод моделювання як метод наукового дослідження, може слугувати нам основою розробки нової форми організації освітнього процесу, спрямованого на формування саморегуляційної компетентності майбутніх вчителів у процесі професійної підготовки, ефективним механізмом визначення перспективи розвитку досліджуваної компетентності.

Як справедливо зазначають у своїх роботах М. Гриньова, С. Гриньов, Н. Сас, модель дозволяє органічно поєднувати нові вимоги до підготовки вчителя і вибудовувати новий зміст педагогічної освіти (Гриньова, Гриньов,

Сас, 2019). Ми переконані, що якісна підготовка майбутніх учителів потребує вирішення ряду дидактичних проблем професійної підготовки у педагогічних ЗВО, серед яких чільне місце посідають не лише визначення цілей, змісту, пошуки новітніх, методів, форм і засобів навчання, але й формування саморегуляційної компетентності студентів-майбутніх педагогів.

Під час розробки моделі використовувалися загальнонаукові методи – теоретичний аналіз і синтез, порівняння, зіставлення й узагальнення наукової педагогічної літератури з метою наукового обґрунтування структури саморегуляційної компетентності майбутнього вчителя; моделювання – для проєктування розробленої моделі та візуального її представлення у вигляді схеми; емпіричні – діагностичні (спостереження, тестування, оцінювання) під час проведення експериментального дослідження; педагогічного моделювання – для дослідження педагогічних об’єктів освітнього процесу, який уможливив формалізувати уявлення про формування саморегуляційної компетентності майбутніх учителів як цілісний процес, осмислити його мету, завдання й напрями їх вирішення.

Потрактуюючи *саморегуляційну компетентність майбутнього вчителя* як здатність здобувача вищої освіти до саморегуляції навчальної діяльності і в перспективі – до майбутньої професійної діяльності, виокремлено її структурні компоненти (рис. 3.40): *мотиваційно-цільовий, досвідно-рефлексійний, емоційно-вольовий, діяльнісно-практичний*.

Мотиваційно-цільовий компонент саморегуляційної компетентності майбутнього педагога репрезентує рівень сформованості у здобувачів вищої освіти здатності до цілепокладання та свідомого регулювання власної мотиваційної сфери. Основними індикаторами прояву цього компонента є вміння студента формулювати цілі та реалізовувати їх; наявність внутрішньої мотивації до навчального процесу; зацікавленість у виконанні професійних завдань, властивих педагогічній діяльності; виражений інтерес до процесів

професійної саморегуляції в межах викладацької практики; прагнення реалізувати себе в професії педагога; а також мотивація до досягнення професійного успіху через ефективне самоуправління.

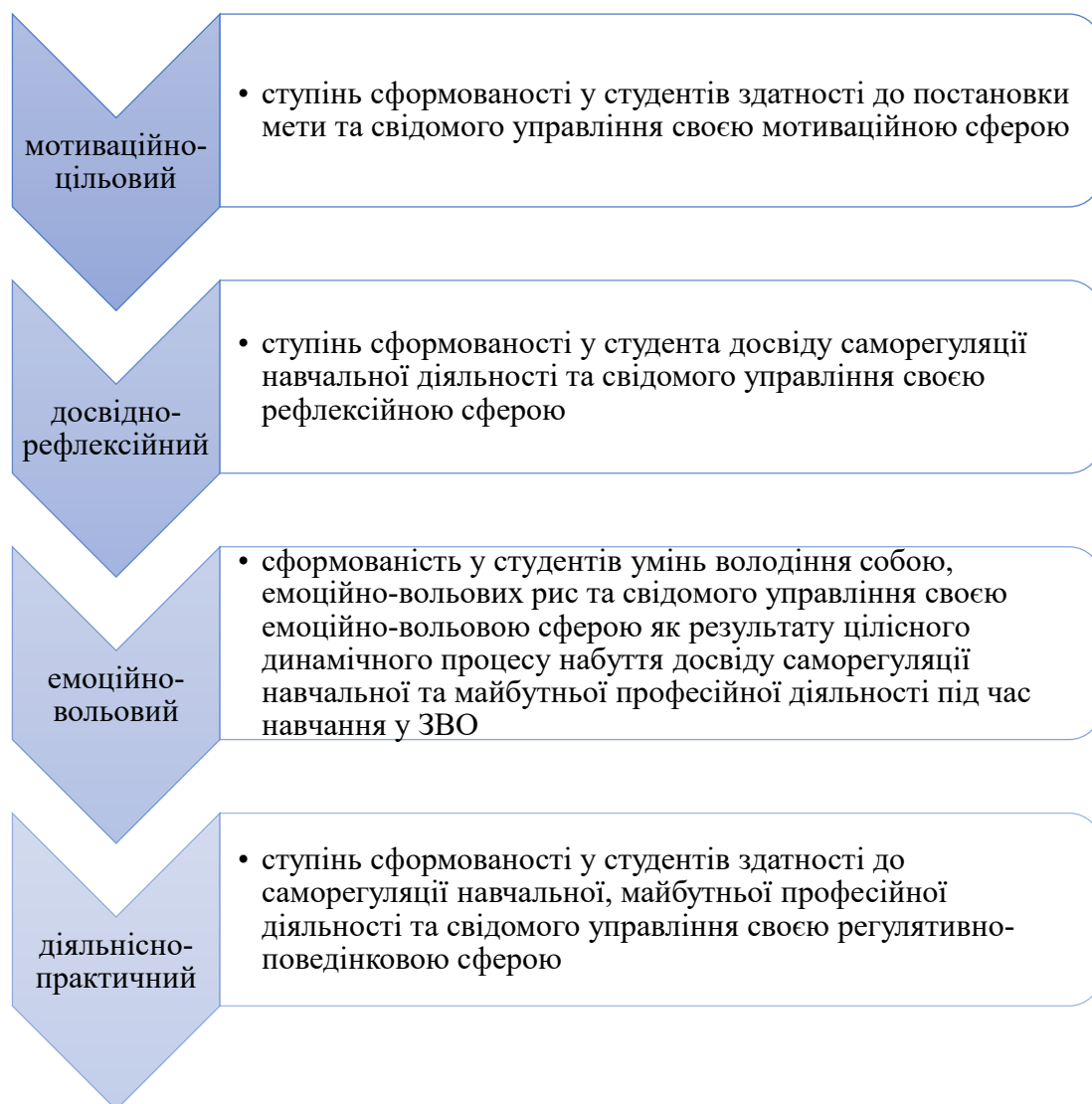


Рис. 3.40. Компоненти саморегуляційної компетентності майбутнього вчителя

Досвідно-рефлексійний компонент саморегуляційної компетентності майбутнього вчителя відображає рівень оволодіння студентом навичками саморегуляції в процесі навчання, а також здатність до усвідомленого контролю та аналізу власної рефлексійної діяльності. До основних показників

цього компонента належать: уміння досліджувати та осмислювати як власний, так і запозичений досвід саморегуляції у навчальній та професійній педагогічній діяльності; здатність співвідносити індивідуальний досвід із досвідом інших осіб з метою виокремлення ефективних стратегій самоуправління; усвідомлення сильних сторін власної поведінки в умовах саморегуляції; здатність здійснювати критичне оцінювання та самооцінювання; а також уміння визначати ключові особистісні якості, що сприяють професійному зростанню та розвитку саморегуляційних умінь. Важливою характеристикою є також сформованість рефлексійної здатності у контексті здійснення саморегуляції.

Емоційно-вольовий компонент саморегуляційної компетентності майбутнього вчителя характеризує рівень сформованості в студентів умінь керувати власним емоційним станом, вольовими якостями та здійснювати свідоме регулювання емоційно-вольової сфери як результат поступового набуття досвіду саморегуляції в освітньому процесі та підготовці до професійної діяльності. Цей компонент є відображенням інтеграції особистісного досвіду та професійних навичок, сформованих у процесі навчання у ЗВО. До ключових показників емоційно-вольового критерію належать: здатність і внутрішня готовність студента здійснювати контроль над власними емоціями, думками, внутрішніми станами й поведінкою; уміння майбутнього вчителя зберігати емоційну врівноваженість, адекватно реагувати на потреби учнів, усвідомлювати власні емоційні реакції, а також регулювати міжособистісну взаємодію в процесі викладання; сформованість навичок саморегуляційної поведінки в умовах навчальної діяльності.

Діяльнісно-практичний компонент саморегуляційної компетентності майбутнього вчителя відображає рівень сформованості у здобувачів вищої освіти здатності до самостійного регулювання власної навчальної активності, а також майбутньої професійної діяльності через усвідомлене управління

поведінковими і регулятивними аспектами особистості. До індикаторів прояву цього компонента належать: сформованість саморегулятивної поведінки у процесі навчання; здатність практично застосовувати теоретичні знання щодо механізмів і засобів саморегуляції в освітній та професійній сфері (зокрема, використання відповідних методів, прийомів та стратегій самоуправління); вміння обирати конструктивну лінію поведінки для забезпечення ефективної взаємодії з учнями під час освітнього процесу; здатність до здійснення самоаналізу, самоконтролю, а також своєчасного коригування власних дій, поведінки та педагогічної позиції відповідно до конкретної ситуації у педагогічній практиці.

Таким чином, на підставі теоретичного аналізу науково-педагогічних праць і практичного досвіду нами розроблено *ресурсно-орієнтовану модель формування саморегуляційної компетентності майбутніх учителів*, що складається з **методологічно-цільового, ресурсно-змістового, ресурсно-технологічного та діагностико-результативного** блоків (рис. 3.41).

Методологічно-цільовий блок розробленої моделі містить наукові підходи (компетентнісний, аксіологічний, системний, ресурсний, проєктний, саморегуляційний, середовищний), які покладено в організацію освітнього процесу для формування саморегуляційної компетентності під час професійної підготовки у ЗВО, а також *дидактичні* (науковості, систематичності, зв'язку навчання із життям, наочності, емоційності, природовідповідності, доступності) та *специфічні* (принципи саморегуляції навчальної діяльності студента та принципи РОН) принципи формування досліджуваної компетентності. Підкреслимо, що детальний опис цих принципів та методологічних підходів висвітлено у попередніх розділах нашої монографії та показано їх єдність і взаємозв'язок, визначаючи комплекс дидактичних вимог до змісту, спрямованості, організації та методики навчання студентів, які обрали фах учителя.

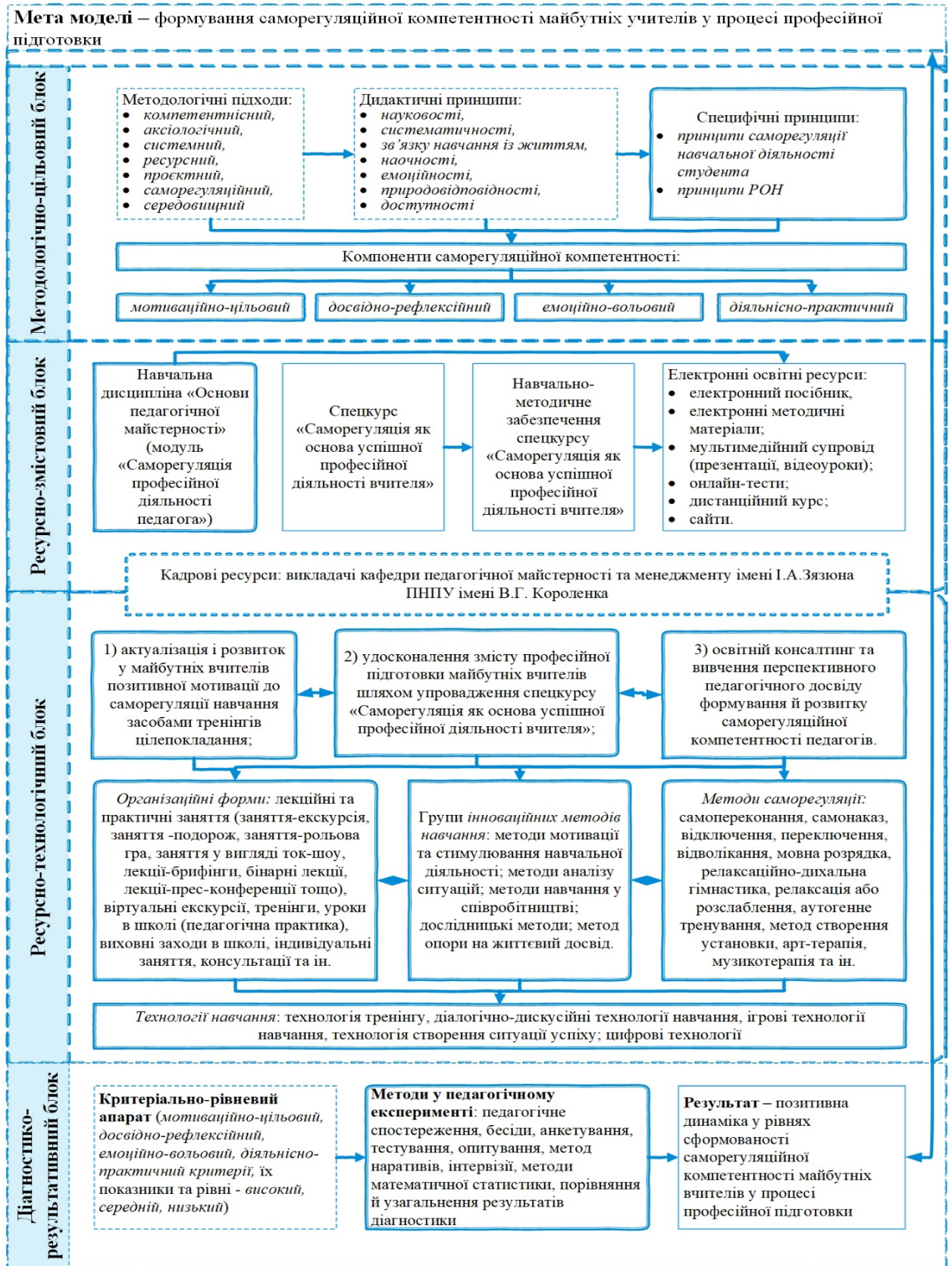


Рис. 3.41. Ресурсно-орієнтована модель формування саморегуляційної компетентності майбутніх учителів

Разом із тим, зміст мотиваційно-цільового блоку відбиває структуру самої саморегуляційної компетентності, яку складають *мотиваційно-цільовий, досвідно-рефлексійний, емоційно-вольовий та діяльнісно-практичний* компоненти, на процес формування яких впливають визначені методологічні підходи, дидактичні і специфічні принципи.

Ресурсно-змістовий блок моделі визначається освітньо-професійною програмою, навчальними планами, підручниками й навчальними посібниками, іншими допоміжними дидактичними матеріалами, сучасними науковими парадигмами й концепціями, кафедральними методичними розробками з дисципліни «Основи педагогічної майстерності», зміст якої опосередковано торкається проблеми формування саморегуляційної компетентності майбутніх педагогів у межах певних тем. Для вирішення проблеми ми пропонуємо збагатити та поглибити зміст цієї дисципліни, посилити саморегуляційну підготовку майбутніх учителів за рахунок введення змістового модуля «Саморегуляція професійної діяльності педагога», оптимізувати навчальний процес із застосуванням інноваційних методів саморегуляції. Також блок представлено змістом *спецкурсу «Саморегуляція як основа успішної професійної діяльності вчителя»* та навчально-методичним забезпеченням для його успішного вивчення студентами (насамперед, розробленими ЕОР), який доцільно пропонувати ввести до освітньо-професійної програми у якості вибіркової дисципліни (звісно, це питання виноситься на розсуд гарантів), або онлайн-курсу для неформальної освіти.

Ресурсно-технологічний блок містить дидактичні умови (актуалізація і розвиток у майбутніх вчителів позитивної мотивації до саморегуляції навчання засобами тренінгів цілепокладання; удосконалення змісту професійної підготовки майбутніх вчителів шляхом упровадження *спецкурсу «Саморегуляція як основа успішної професійної діяльності вчителя»*; освітній консалтинг та вивчення перспективного педагогічного досвіду формування й

розвитку саморегуляційної компетентності педагогів.) та сучасні професійно-орієнтовані форми, інноваційні методи й технології навчання студентів для їх реалізації, формування компонентів саморегуляційної компетентності та розв'язання професійних завдань, які потребують від майбутніх учителів цієї компетентності.

Підкреслимо, що важливим у реалізації завдань формування саморегуляційної компетентності студентів є безперечно, підібрані сучасні професійно-орієнтовані форми, інноваційні методи та технології навчання.

Основними ж організаційними *формами* їх (майбутніх учителів іноземних мов) навчання для безпосередньої підготовки до саморегуляції навчальної та професійної діяльності постають лекційні та практичні заняття (заняття-екскурсія, заняття -подорож, заняття-рольова гра, заняття у вигляді ток-шоу, лекції-брифінги, бінарні лекції, лекції-прес-конференції тощо), віртуальні екскурсії, тренінги, уроки в школі (педагогічна практика), виховні заходи в школі, індивідуальні заняття, консультації.

Визначено та представлено у цьому блоці групи *інноваційних методів навчання*, які сприяли формуванню компонентів саморегуляційної компетентності: методи мотивації та стимулювання навчальної діяльності; методи аналізу ситуацій; методи навчання у співробітництві; дослідницькі методи; метод опори на життєвий досвід.

Особливою групою виокремлено *методи саморегуляції* (самопереконання, самонаказ, відключення, переключення, відволікання, мовна розрядка, релаксаційно-дихальна гімнастика, релаксація або розслаблення, аутогенне тренування, метод створення установки, арт-терапія, музикотерапія та ін.), які застосовуються у комплексі з вище згаданими інноваційними методами навчання та формами організації навчання студентів під час вивчення дисципліни «Основи педагогічної майстерності» та

спецкурсу «Саморегуляція як основа успішної професійної діяльності вчителя».

Найефективнішими *технологіями*, що забезпечують формування саморегуляційної компетентності, на нашу думку, є: технологія тренінгу, діалогічно-дискусійні технології навчання, ігрові технології навчання, технологія створення ситуації успіху; цифрові технології.

Слід зауважити, що задля уникнення перевантаженості моделі у ресурсно-технологічному блоці ми не відображали весь комплекс використовуваних дидактичних інструментів для формування досліджуваної компетентності, що знайшли висвітлення в тексті попередніх розділів монографії.

Діагностико-результативний блок відбиває критеріально-рівневий апарат (мотиваційно-цільовий, досвідно-рефлексійний, емоційно-вольовий, діяльнісно-практичний критерії, їх показники та рівні – високий, середній, низький) для діагностики рівнів сформованості саморегуляційної компетентності серед студентів-майбутніх учителів; методи, які застосовано у педагогічному експерименті (педагогічне спостереження, бесіди, анкетування, тестування, опитування, метод наративів, інтервізії, методи математичної статистики, порівняння й узагальнення результатів діагностики) та результат імплементації моделі, котрий ми вбачаємо у позитивній динаміці у рівнях сформованості досліджуваної компетентності.

Таким чином, розробивши ресурсно-орієнтовану модель формування саморегуляційної компетентності майбутніх учителів, можна стверджувати, що структура, зміст і процес професійної підготовки студентів повинні орієнтуватися на їх компетентність щодо саморегуляції навчальної та майбутньої професійної діяльності вчителя, де цей процес розглядається як системне утворення, котре активно реагує на будь-які зовнішні або внутрішні

зміни, які впливають тим чи іншим способом на формування взаємопов'язаних компонентів цієї компетентності.

Зупинімося на найбільш важливих моментах реалізації визначених дидактичних умов. Так, перша дидактична умова – *актуалізація і розвиток у майбутніх учителів позитивної мотивації до саморегуляції навчання засобами тренінгів цілепокладання* – реалізовується шляхом спеціально організованих зустрічей з науковцями наукової школи «Саморегуляція як основа успішної педагогічної діяльності» д. пед. н., професорки М. Гриньової та самої ученої, її педагогічної майстерні, а також системи тренінгових занять, на яких студенти мають змогу знайомитися із витоками створення наукової школи, неформальним творчим колективом дослідників різних поколінь, вивчати феномен саморегуляції, його соціальний, психологічний та педагогічний аспекти.

Також організовуються зустрічі з аспірантами й докторантами кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна, кандидатами й докторами наук, які розповідають студентам про свою науково-педагогічну діяльність, процес написання дисертацій, у ході яких студенти переконуються, що саморегуляція є ключем до успіху як у педагогічній, так і в науковій роботі, а однією з базових складників мотиваційно-цільового компонента саморегуляційної компетентності є мотивація професійного самовдосконалення, оскільки саме вона забезпечує постійний професійний розвиток особистості вчителя й науковця відповідно до вимог професійної діяльності в ситуаціях соціально-економічної, науково-педагогічної, інформаційної чи іншої невизначеностей.

Результати педагогічного спостереження уможливили виявити, що студенти усвідомлюють, що професійне самовдосконалення вчителя є обов'язковим видом професійної діяльності, а також і невід'ємним складником їх професійної підготовки у ЗВО, що віддзеркалюється у свідомій

взаємодії педагога (майбутнього педагога) з конкретним професійно зорієнтованим середовищем, у процесі якої особистість реалізує власні інтереси, потреби розвинути у себе такі якості, які забезпечують успішність його професійної учительської діяльності та життєдіяльності загалом. Таким чином, студенти зазначають, що професійне самовдосконалення є свідомим, цілеспрямованим процесом підвищення рівня своєї професійної компетентності (інтегральна компетентність, визначена освітньо-професійною програмою), успішність якого напряму залежить від здатності до саморегуляції, насамперед, від сформованості мотиваційно-цільового компонента саморегуляційної компетентності.

Варто підкреслити, що тренінги цілепокладання виступають як ефективний педагогічний інструмент, що сприяє усвідомленню значущості процесу постановки цілей, розвитку навичок їх конкретизації, прогнозування результатів, а також формуванню внутрішньої мотивації до досягнення визначених результатів через активне включення механізмів саморегуляції.

У ході тренінгових занять майбутні вчителі залучаються до виконання практичних завдань, які вимагають від них не лише формулювання особистісно значущих навчальних цілей, але й розробки стратегії їх досягнення з урахуванням індивідуальних ресурсів, часових обмежень та прогнозованих труднощів. Такий підхід сприяє поступовому переходу від зовнішньо зумовленої мотивації до внутрішньої, що є ключовою передумовою ефективної саморегуляції.

Крім того, реалізація цієї дидактичної умови забезпечує формування позитивного ставлення до самостійної роботи, підвищує рівень самоусвідомлення, розвиває вольові якості та відповідальність за результати власної навчальної діяльності. У перспективі це створює основу для свідомого здійснення професійної саморегуляції в умовах педагогічної практики.

Наводимо приклад *тренінгу «Мета як орієнтир успішної саморегуляції майбутнього вчителя»*, який має на меті сприяти розвитку у студентів здатності до цілепокладання як ключової складової саморегуляційної компетентності через активні методи навчання, саморефлексію та практичне моделювання професійних ситуацій.

Структура тренінгу (модульна модель):

Модуль 1. Значення цілепокладання у саморегуляції

Мета: сформувати розуміння ролі мети у процесі самонавчання і професійної діяльності вчителя.

- Інтерактивна лекція «Цілепокладання як ключовий механізм саморегуляції».
- Групова дискусія: «Чи є в мене мета? Якою вона має бути?».
- Вправа: «Коло життя» – діагностика життєвих і професійних пріоритетів.
- Рефлексивне завдання: написати мотиваційний есе «Моя майбутня професія і шляхи до неї».

Модуль 2. Постановка конкретної, досяжної мети

Мета: навчити формулювати SMART-цілі та бачити взаємозв'язок між метою і діями.

- Воркшоп: «Як ставити SMART-цілі у навчанні та викладанні?».
- Вправа «Мета–шлях–результат» (побудова ланцюга дій до результату).
- Робота в парах: «Переформулюй неусвідомлену мету у SMART-ціль».
- Рефлексія: «Чи бачу я прогрес у власному навчанні?».

Модуль 3. Планування як інструмент досягнення мети

Мета: сформувати вміння розробляти покроковий план дій і керувати навчальним часом.

- Вправа: «Мій ідеальний тиждень» (тайм-менеджмент у навчанні).
- Практикум: створення персонального освітнього плану (POP – personal operational plan).
- Вправа «Провісники ризику»: прогнозування перешкод і пошук рішень.
- Тренінг самоконтролю: техніки моніторингу власного прогресу.

Модуль 4. Мотивація до досягнення та професійна саморегуляція

Мета: посилити внутрішню мотивацію до професійного зростання через саморегуляцію.

- Гра-симуляція: «Один день із життя вчителя» (аналіз ситуацій вибору і мотивації).
- Воркшоп: «Як підтримувати інтерес до саморозвитку?».
- Вправа «Мотиваційна мапа»: візуалізація особистих мотивів до саморегуляції.
- Робота в групах: створення чек-листа самопідтримки.

Модуль 5. Рефлексія і самокорекція

Мета: сформувати навички рефлексії як інструменту вдосконалення особистої стратегії саморегуляції.

- Метод «Рефлексивне дзеркало»: щоденник змін під час тренінгу
- Вправа: «Точка А – Точка Б»: оцінювання змін у власному підході до цілей.
- Індивідуальна презентація: «Мій шлях саморегуляції».
- Підсумкова сесія: обговорення результатів, зворотний зв'язок, сертифікація.

Методи і форми роботи, які доцільно застосовувати під час тренінгу:

- тренінгові техніки (активні методи навчання);
- індивідуальні й групові завдання;
- рольові ігри, кейс-методи;

- рефлексивні методики (есе, щоденник, візуалізація);
- інтерактивні презентації та воркшопи.

У такий спосіб під час тренінгу забезпечується: підвищення у студентів рівня мотивації до самонавчання; формування здатності ставити чіткі навчальні та професійні цілі; розвинене вміння планувати, аналізувати і коригувати свою діяльність; формування позитивного ставлення до саморозвитку і професійної саморегуляції.

У межах реалізації *другої дидактичної умови* нами удосконалено зміст професійної підготовки майбутніх вчителів шляхом розроблення і впровадження для студентів *спецкурсу «Саморегуляція як основа успішної професійної діяльності вчителя»* (рис. 3.42) в онлайн-форматі.

Модуль 1. Феномен саморегуляції особистості вчителя

- Теоретичні аспекти проблеми саморегуляції
- Прогресивні установки та ресурси особистості
- Життєва продуктивність та тайм-менеджмент

Модуль 2. Саморегуляція емоційної сфери особистості майбутнього вчителя

- Психологічні чинники ефективної емоційної саморегуляції
- Особливості саморегуляції стресового стану
- Корекція настрою

Модуль 3. Саморегуляція навчальної та професійної діяльності майбутнього вчителя

- Когнітивні аспекти саморегуляції та самоконтролю
- Вольова саморегуляція та саморегуляція у процесі ухвалення рішень
- Опанувальна поведінка у складних життєвих та професійних ситуаціях
- Саморегуляція поведінки в ситуаціях спілкування

Модуль 4. Саморегуляційні методики для вчителя: практикум

- Методи, техніки, способи саморегуляції
- Техніки психічної саморегуляції
- Способи саморегуляції, пов'язані із впливом слова
- Музикотерапія та кольоротерапія

Рис. 3.42. Зміст спецкурсу «Саморегуляція як основа успішної професійної діяльності вчителя»

Зміст спецкурсу спрямований на реалізацію мети – формування саморегуляційної компетентності майбутніх вчителів у процесі професійної підготовки у ЗВО, яка деталізована у низці завдань: цілеспрямовано формувати мотиваційно-цільовий, досвідно-рефлексійний, емоційно-вольовий та діяльнісно-практичний компоненти цієї компетентності; підвищувати інтерес до феномена саморегуляції загалом та саморегуляції професійної діяльності вчителя іноземної мови зокрема; забезпечити студентів інструментарієм ефективної саморегуляції як основи постійного руху до особистісно-професійного зростання й розвитку, гармонії в житті та усвідомлення краси педагогічної праці.

Організаційними формами навчання студентів ЕГ під час спецкурсу визначено лекційні та практичні заняття (заняття-екскурсія, заняття-подорож, заняття-рольова гра, заняття у вигляді ток-шоу, лекції-брифінги, бінарні лекції, лекції-прес-конференції тощо), віртуальні екскурсії, тренінги, індивідуальні заняття, консультації та ін. Зазначимо, що практичні заняття проводилися здебільшого у формі тренінгу, а інші форми містили елементи тренінгу (комплекс тренінгових вправ).

Реалізація *третьої дидактичної умови* передбачає освітній консалтинг для студентів та вивчення перспективного педагогічного досвіду формування й розвитку саморегуляційної компетентності педагогів. Так, на базі кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна було створено *консультативний центр саморегуляції* (керівник – д. пед. н. М. Гриньова та Ю. Стрижак), до якого увійшли викладачі кафедри (д. пед. н. О. Жданова-Неділько, д. пед. н. Н. Кононец). Метою центру було надання консультацій для студентів з питань саморегуляції навчальної та майбутньої професійної діяльності. Робота центру була організована у режимі онлайн за допомогою сервісу для відеозв'язку ZOOM Cloud Meetings. Послугами консультативного центру саморегуляції студенти найактивніше користувалися, як свідчить

педагогічне спостереження, коли готували випускню роботу за спецкурсом «Саморегуляція як основа успішної професійної діяльності вчителя» (підготовка теоретичної та практичної частини, поради із вибором методів саморегуляції, підбором літератури та діагностичних методик, форм організації навчання, розроблення засобів навчання тощо).

Іншим аспектом діяльності вище згаданого центру була організація зустрічей студентів зі шкільними учителями, надання можливостей студентам відвідати уроки у режимі онлайн та, за можливості, у школі, спостерігати за саморегуляційною діяльністю вчителів, вивчати перспективний педагогічний досвід, обговорити питання саморегуляції професійної діяльності шкільного вчителя. Під час такої роботи здійснювалося формування у студентів здатності до вивчення досвіду саморегуляції навчальної діяльності та професійної діяльності вчителя, співвіднесення власного досвіду саморегуляції навчальної діяльності з досвідом шкільних учителів, усвідомлення позитивних аспектів власної саморегуляційної діяльності, оцінки та самооцінки, здатність до рефлексії у саморегуляційній діяльності. По закінченню серії відвіданих онлайн-уроків чи уроків у приміщенні школи студенти мали написати звіт, у якому висвітлити ключові питання, які стосуються прояву саморегуляції вчителя: коли, на якому етапі, у якій педагогічній ситуації, з якою метою, який результат тощо.

Також наші студенти і викладачі регулярно запрошуються на авторські тренінги д. пед. н., професорки Інни Осадченко (НУБіП України), засновниці ГО «Міжнародна асоціація сучасної освіти, науки та культури» та Освітньо-психологічного центру Інни Осадченко (<https://t.me/gomasonk>). Серед таких івентів:

- авторська релаксаційна онлайн-зустріч для покращення психоемоційного стану та сну «Терапія весняного вечора»;

- авторська релаксаційна онлайн-зустріч для покращення психоемоційного стану та сну «Терапія зимового вечора»;
- авторський релаксаційний щорічний онлайн-тренінг для покращення психоемоційного стану та сну «Шоколадотерапія: магія зимового вечора»;
- авторський релаксаційний щорічний вебінар-тренінг для покращення психоемоційного стану та сну «Терапія осіннього листя»;
- програма підвищення кваліфікації «Арт-терапія у подоланні психічної травми» та багато інших.

Комплексно застосовуючи технології тренінгу, ігрові, діалогічно-дискусійні технології, створення ситуації успіху, цифрові технології, на кафедрі було організовано тренінгово-ігровий майданчик «Саморегуляція у розв’язанні педагогічних ситуацій», на якому студенти разом із викладачами програвали, розбирали різноманітні педагогічні ситуації, які часто трапляються на уроках, та шукали шляхи їх вирішення за допомогою методів саморегуляції.

Пропонуємо методику організації *тренінгово-ігрового майданчика «Саморегуляція у розв’язанні педагогічних ситуацій»*, котрий, базуючись на середовищному та ресурсно-орієнтованому підходах, позиціонується як інтерактивний освітній простір для формування саморегуляційної компетентності майбутнього вчителя.

Мета майданчика: формування в студентів здатності до ефективної емоційно-вольової, поведінкової та рефлексивної саморегуляції в умовах реальних і змодельованих педагогічних ситуацій, які вимагають прийняття рішень, самоконтролю, витримки та адаптивності.

Загальна структура майданчика:

Вступна сесія (30–40 хв):

- Ознайомлення з цілями заходу.
- Мотиваційне міні-заняття: «Чому саморегуляція – це не розкіш, а професійна необхідність».
- Мозковий штурм: «Які ситуації у школі вимагають максимальної саморегуляції?»

Основний блок: ігрові зони-ситуації (4–5 локацій), кожна локація – це тематично оформлений простір, де моделюється певна педагогічна ситуація, яку студенти повинні вирішити, використовуючи навички саморегуляції.

Приклади ігрових локацій:

1. «Клас під напругою»

Ситуація: Учні ігнорують інструкції вчителя. Підвищений шум, розпорошена увага.

Завдання: Вчитель має заспокоїти клас, не втрачаючи емоційної стабільності.

Методика: Рольова гра з оцінкою стратегії саморегуляції (після виконання – рефлексія: що спрацювало, що ні).

2. «Несправедлива оцінка»

Ситуація: Учень емоційно реагує на низький бал, звинувачує вчителя в упередженості.

Завдання: Вчитель має вирішити конфлікт, зберігаючи професіоналізм і не піддатися емоціям.

Методика: Інтервізія (аналіз реакцій різних учасників; обговорення альтернативних відповідей).

3. «Раптова перевірка»

Ситуація: До класу заходить адміністрація з інспекцією. Вчитель не повністю готовий.

Завдання: Мобілізуватися, зібратись із думками і продемонструвати найкраще.

Методика: Таймінг-завдання (5 хвилин на підготовку короткого фрагмента уроку); оцінювання не тільки змісту, а й внутрішньої зрівноваженості.

4. «Батьківський тиск»

Ситуація: Агресивно налаштовані батьки вимагають пояснень щодо оцінки/поведінки їхньої дитини.

Завдання: Зберегти дипломатичність, відстояти професійну позицію.

Методика: Ігровий діалог «вчитель – батьки» з наступним обговоренням ефективних стратегій комунікації.

5. «Учень у сльозах»

Ситуація: Школяр розплакався на уроці через образу від однокласників.

Завдання: Вчитель має надати емоційну підтримку, не розгубитися.

Методика: «Емпатійна гра»: визначити ключові фрази, які знижують напругу; групова рефлексія.

Післяігровий блок: рефлексійна панель (30–40 хв)

- Метод «Драбина усвідомлення»: кожен учасник озвучує, що він усвідомив про свою здатність до саморегуляції.
- Групове обговорення: «Які риси допомагають учителю залишатися в ресурсі?»
- Індивідуальне завдання: скласти особистий «Кодекс саморегуляції» — 5 принципів, яких студент прагне дотримуватися у майбутній професійній діяльності.

Ресурси і матеріали: карти педагогічних ситуацій; ролі для учасників (учень, батько, директор тощо); таймери, реквізит для занурення у сценки; таблиці для оцінювання емоційної реакції та поведінкових стратегій.

У такий спосіб у студентів формувалася здатність до саморегуляційної поведінки під час навчальної й квазіпрофесійної діяльності, здатність застосовувати знання з основ саморегуляції навчальної та професійної

діяльності (прийоми, способи, методики саморегуляції) вчителя на практиці, здатність до вибору лінії поведінки, яка сприятиме ефективній комунікації з учнями на уроках, а також здатність студентів здійснювати самоаналіз, самоконтроль, самокорекцію поведінки в різних педагогічних ситуаціях. Як свідчить педагогічне спостереження, проведена робота зі студентами вирішальною мірою вплинула на якісні показники підвищення рівня досвідно-рефлексійного та діяльнісно-практичного критеріїв саморегуляційної компетентності, які було визначено на основі аналізу їхніх підсумкових опитувань. На особливу увагу заслуговують інтерактивні лекції професорки М. Гриньової, яка висвітлювала студентам важливі теми, що сприяли формуванню компонентів саморегуляційної компетентності: «Саморегуляція і психічне самовигорання вчителя», «Аутотренінг у роботі педагога» тощо.

У додатку К запропоновано саморегуляційні методики для вчителів, котрими доцільно скористатися для розвитку саморегуляційної компетентності, подолання психоемоційних бар'єрів, відновлення фізичних і психологічних сил.

Відзначимо, що змістова складова третьої дидактичної умови спрямована на збільшення в процесі професійної підготовки студентів-майбутніх вчителів частки інтерактивних занять (інтерактивні онлайн-консультації, тренінгово-ігровий майданчик «Саморегуляція у розв'язанні педагогічних ситуацій», практика проведення уроків онлайн та у школі). Високій якості навчального процесу сприяло широке використання під час занять сучасних цифрових технологій, ЕОР та інтернет-сервісів, які проєктувалися і розроблялися колегами разом з Н. Кононец, котра забезпечувала освітньо-науковий консалтинг проблематики розробки сучасних ЕОР і цифрового навчального контенту. Організації самостійної роботи студентів допомагало навчально-методичне й інформаційно-ресурсне забезпечення навчального процесу у межах реалізації розробленої моделі.

У підсумку зазначимо, що ресурсно-орієнтована модель формування саморегуляційної компетентності майбутніх учителів є динамічною, і може бути вдосконалена на будь-якому етапі її упровадження за рахунок привнесення нових дидактичних інструментів насамперед до ресурсно-змістового, ресурсно-технологічного блоків.

Перспективність цієї моделі полягає у її ресурсній та індивідуалізаційній спрямованості, що дозволяє враховувати різний рівень стартових можливостей студентів, їхні мотиваційні орієнтири, стиль пізнавальної діяльності та емоційно-вольову самостійність. Такий підхід сприяє не лише підвищенню ефективності формування саморегуляційної компетентності, а й стимулює внутрішню мотивацію до професійного саморозвитку.

Крім того, ресурсно-орієнтована модель відкриває широкі можливості для інтеграції психолого-педагогічних технологій (тренінгів, коучингових сесій, рефлексивних практик, навчальних проєктів, освітнього консалтингу), що забезпечують розвиток здатності до цілепокладання, самоконтролю, емоційної стійкості та конструктивної поведінки в складних педагогічних ситуаціях.

Перспективи її впровадження також пов'язані з можливістю створення індивідуальних освітніх траєкторій, у межах яких студенти отримують змогу будувати власні стратегії саморегуляції навчання та професійного зростання, що є необхідною умовою сучасної автономної педагогічної діяльності.

Таким чином, запропонована ресурсно-орієнтована модель формування саморегуляційної компетентності майбутніх учителів не лише відповідає сучасним запитам педагогічної освіти, а й створює підґрунтя для формування компетентного, саморефлексивного і ресурсного вчителя, здатного до ефективного функціонування в умовах динамічного освітнього середовища.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі монографії здійснено концептуалізацію та аналіз моделей РОН з позицій саморегуляційного підходу, що дало змогу сформулювати такі узагальнення:

Обґрунтовано, що саморегуляція студентів виступає ключовим індикатором ефективності впровадження РОН в умовах здоров'язбережувального освітнього середовища. Саморегуляційні механізми не лише сприяють гармонійному поєднанню навчальної активності з дотриманням принципів психоемоційного балансу, а й формують відповідальне ставлення здобувачів вищої освіти до власного ментального й фізичного благополуччя як складника професійної життєздатності. Запропоновано дидактичну модель РОН студентів в умовах здоров'язбережувального освітнього середовища, яка охоплює чотири взаємопов'язані блоки: *цільовий, змістовий, реалізаційний та рефлексивно-аналітичний*.

Розроблено та схарактеризовано моделі розробки електронних освітніх ресурсів, інтеграція яких в освітній процес дозволяє комплексно формувати цифрову, самоосвітню та саморегуляційну компетентності студентів. Ці моделі передбачають інструментальну підтримку студентів у плануванні та реалізації освітніх завдань, організації самоконтролю, рефлексії, а також у розвитку здатності до самостійного цифрового конструювання знання.

З'ясовано, що моделі змішаного навчання (*blended learning*) мають потужний потенціал у формуванні навичок саморегуляції в умовах ресурсно-орієнтованої освіти. У процесі поєднання очного та дистанційного компонентів студенти отримують більше автономії та гнучкості у виборі темпу й засобів навчання, що стимулює розвиток самостійного цілепокладання, самоконтролю, самоорганізації та відповідальності за

власний освітній результат. Запропоновано дві ефективні моделі змішаного навчання: ресурсна модель «BalanceEd: Рівновага між аудиторним та онлайн-навчанням» та інтеграційна модель «SmartBlend: Коучинг – Консалтинг – Контроль».

Ресурсна модель «BalanceEd: Рівновага між аудиторним та онлайн-навчанням» репрезентує насамперед ресурсно-орієнтований підхід до організації змішаного навчання, який передбачає оптимальне поєднання аудиторної (очної) та дистанційної (онлайн) складових з урахуванням навчальних, когнітивних, соціальних та технологічних ресурсів студента. Модель ґрунтується на принципі балансу між зовнішньою педагогічною підтримкою та саморегуляцією навчальної діяльності, забезпечуючи поступовий перехід до автономного навчання за умов змінного освітнього середовища.

Інтеграційна модель «SmartBlend: Коучинг – Консалтинг – Контроль» фокусується на забезпеченні балансу між зовнішньою підтримкою (коучинг, консалтинг) і внутрішньою здатністю до самоконтролю та саморефлексії та репрезентує інноваційний підхід до організації змішаного навчання, в якому відбувається інтеграція трьох взаємодоповнюючих механізмів освітньої підтримки: коучингу (психолого-педагогічний супровід розвитку мотивації та метарефлексії), консалтингу (інформаційно-методичне консультування з освітніх стратегій і ресурсів), контролю (само- та взаємоконтроль як компоненти саморегуляції навчання).

Запропоновано й теоретично обґрунтовано ресурсно-орієнтовану модель формування саморегуляційної компетентності майбутніх учителів, яка включає цілісний підхід до розвитку відповідних навичок через інтеграцію психолого-педагогічних, технологічних, комунікативних та особистісно-мотиваційних ресурсів. Модель, яка складається з *методологічно-цільового, ресурсно-змістового, ресурсно-технологічного та діагностико-*

результативного блоків, зорієнтована на створення умов для виявлення індивідуального потенціалу здобувачів освіти та його розгортання в контексті підготовки до професійної діяльності вчителя.

Таким чином, результати розділу засвідчують, що ефективність РОН значною мірою визначається рівнем сформованості у студентів саморегуляційної, а також цифрової й самоосвітньої компетентностей, а впровадження відповідних дидактичних ресурсно-орієнтованих моделей є перспективним напрямом модернізації вищої педагогічної освіти.

ВИСНОВКИ

У дослідженні саморегуляція розглядається як багатокomпонентне психологічне утворення, що забезпечує свідоме планування, організацію, контроль і корекцію особистістю власної діяльності в процесі досягнення поставлених цілей. У сучасному психолого-педагогічному дискурсі вона трактується як базова компетентність, що зумовлює автономність і ефективність освітнього процесу.

З позиції дидактики, саморегуляцію навчальної діяльності визначено як процес свідомого самоуправління студентом пізнавальною активністю, який ґрунтується на інтеграції когнітивних, емоційно-вольових та мотиваційних складників. Саме ця здатність виступає основною умовою досягнення навчального успіху в умовах академічної свободи та персоніфікованого освітнього простору. Тобто, саморегуляція навчальної діяльності – це здатність особистості самостійно керувати власною навчальною діяльністю, включаючи планування, контроль, оцінювання й корекцію своїх дій. У системі ресурсно-орієнтованої освіти вона є ключовою компетентністю, що забезпечує успішне, усвідомлене та мотивоване навчання.

Висвітлено віддзеркалення саморегуляції у змісті ключових дидактичних принципів: науковості, свідомості й активності, систематичності й послідовності, наочності, доступності, індивідуалізації та диференціації, емоційності навчання.

Здійснено компонентно-структурний аналіз саморегуляції, який дозволив виокремити її основні складники: 1) Мета діяльності; 2) Модель значущих умов; 3) Програма дій; 4) Оцінка і корекція результатів. Доведено, що формування навичок саморегуляції навчальної діяльності студента допоможе втілити в освітній процес головну ідею ресурсно-орієнтованої освіти – навчити студента вчитися завжди, розвинути потребу в отриманні

знань, сформувати вміння здобувати знання самостійно, створивши комфортні умови для навчання кожного студента

Принципи саморегуляції навчальної діяльності студента (усвідомленості та цілепокладання, структурованості та планування, етапності, усвідомленої перспективи, паритетності, розвиваючого навчання, наступності, методу діяльності, гнучкості, модульного навчання, модульно-рейтингового навчання, активності та самостійності, рефлексивності, адаптивності, мотиваційної самопідтримки) визначено як методологічні орієнтири, що забезпечують ефективність її формування та розвитку в умовах вищої освіти. Їх урахування в освітньому процесі сприяє створенню умов для формування суб'єктної позиції студента й підвищення якості професійної підготовки.

РОН інтерпретується як інноваційна освітня стратегія, що спрямована на активізацію особистісного потенціалу здобувача вищої освіти через виявлення, підтримку та розвиток його внутрішніх ресурсів (когнітивних, емоційних, вольових, мотиваційних) і стимулювання самостійної пізнавальної діяльності студентів з оволодіння навичками активного перетворення інформаційного середовища, який передбачає оптимальне використання тріадою «студент-викладач-бібліотекар» консолідованих кадрових, матеріально-технічних, навчально-методичних, фінансових та інформаційних ресурсів. У цьому контексті саморегуляція виступає механізмом, що забезпечує усвідомлене керування власними освітніми ресурсами з метою досягнення індивідуального академічного успіху.

Ресурсно-орієнтована освіта потрактовується як динамічний процес, що передбачає створення гнучкого, варіативного та індивідуалізованого освітнього середовища, у якому здобувачі освіти активно залучаються до самостійного пошуку, відбору, аналізу та інтеграції навчальних ресурсів відповідно до власних освітніх потреб, мотивації й рівня підготовки.

Центральним механізмом реалізації цієї моделі освіти виступає саморегуляція, яка охоплює планування навчальної діяльності, самостійне визначення цілей, моніторинг процесу пізнання, рефлексію та корекцію дій. Таким чином, ресурсно-орієнтована освіта забезпечує розвиток навчальної автономії, відповідальності та здатності до навчання впродовж життя, сприяючи формуванню компетентнісної особистості, здатної ефективно функціонувати в умовах інформаційного суспільства.

Визначено, що концепція РОН у вищій школі ґрунтується на низці методологічних підходів (ресурсний, акмеологічний, студентоцентрований, компетентнісний, системний, проєктний, саморегуляційний) та принципах універсальності, самостійності та керованості, свободи вибору, саморегуляції, неперервності, індивідуалізації, інтернаціоналізації, доступності, раціоналізації, інформаційного підходу, навчальної автономії, рефлексивності, варіативності освітніх ресурсів та партнерської взаємодії. Окреслено перспективні завдання, дидактичні умови та напрями розвитку РОН у вищій школі. Доведено, що така модель сприяє формуванню освітнього середовища, у якому саморегуляція студентів розглядається не як зовнішній контроль, а як внутрішній процес управління навчальною діяльністю на основі доступних індивідуальних ресурсів.

Обґрунтовано саморегуляційний потенціал візуального читання як методичного прийому, що сприяє глибшому засвоєнню навчального матеріалу, стимулює активну когнітивну діяльність, розвиває вміння самостійно структурувати, інтерпретувати та узагальнювати інформацію, використовуючи при цьому індивідуальні пізнавальні стратегії.

Проаналізовано можливості кайдзен-технології як ефективного педагогічного інструменту РОН, що дозволяє студентам крок за кроком вдосконалювати власну навчальну діяльність. Саморегуляційний аспект цієї технології полягає в безперервній рефлексії, цілепокладанні, аналізі

труднощів та постійному прагненні до особистого прогресу, що забезпечує формування звички до системного самовдосконалення.

Визначено та класифіковано методи саморегуляції, релевантні до умов РОН. До таких методів віднесено: цілепокладання та планування, метакогнітивний моніторинг, Pomodoro-техніка, когнітивна реструктуризація, візуалізація навчання, рефлексивне письмо, кайдзен-підхід, аудіо/відеоаналіз, формування звичок (habit stacking), самооцінка та зворотний зв'язок. Підкреслено, що зазначені методи саморегуляції навчальної діяльності в умовах РОН становлять ефективний інструментарій підтримки особистісного розвитку здобувача вищої освіти, проте вони не вичерпують усього спектра можливих стратегій, технік і технологій саморегуляції навчальної діяльності. Запропонований перелік слід розглядати не як завершену систему, а як концептуально орієнтовний кластер методів, що може і має бути адаптований, розширений і конкретизований відповідно до потреб конкретної освітньої ситуації.

Обґрунтовано, що саморегуляція студентів виступає ключовим індикатором ефективності впровадження РОН в умовах здоров'язбережувального освітнього середовища. Саморегуляційні механізми не лише сприяють гармонійному поєднанню навчальної активності з дотриманням принципів психоемоційного балансу, а й формують відповідальне ставлення здобувачів вищої освіти до власного ментального й фізичного благополуччя як складника професійної життєздатності. Запропоновано дидактичну модель РОН студентів в умовах здоров'язбережувального освітнього середовища, яка охоплює чотири взаємопов'язані блоки: *цільовий, змістовий, реалізаційний та рефлексивно-аналітичний*.

Розроблено та схарактеризовано моделі розробки електронних освітніх ресурсів, інтеграція яких в освітній процес дозволяє комплексно формувати

цифрову, самоосвітню та саморегуляційну компетентності студентів. Ці моделі передбачають інструментальну підтримку студентів у плануванні та реалізації освітніх завдань, організації самоконтролю, рефлексії, а також у розвитку здатності до самостійного цифрового конструювання знання.

З'ясовано, що моделі змішаного навчання (blended learning) мають потужний потенціал у формуванні навичок саморегуляції в умовах ресурсно-орієнтованої освіти. У процесі поєднання очного та дистанційного компонентів освітнього процесу студенти отримують більше автономії та гнучкості у виборі темпу й засобів навчання, що стимулює розвиток самостійного цілепокладання, самоконтролю, самоорганізації та відповідальності за власний освітній результат. Запропоновано дві ефективні моделі змішаного навчання: *ресурсна модель «BalanceEd: Рівновага між аудиторним та онлайн-навчанням»* та *інтеграційна модель «SmartBlend: Коучинг – Консалтинг – Контроль»*.

Розроблено ресурсно-орієнтовану модель формування саморегуляційної компетентності майбутніх учителів, яка репрезентує цілісний підхід до розвитку відповідних навичок через інтеграцію психолого-педагогічних, технологічних, комунікативних та особистісно-мотиваційних ресурсів. Модель, яка складається з *методологічно-цільового, ресурсно-змістового, ресурсно-технологічного та діагностико-результативного* блоків, зорієнтована на створення умов для виявлення індивідуального потенціалу здобувачів освіти та його розвитку в контексті підготовки до професійної діяльності вчителя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адоньєва Ю. А. Метакогнітивне навчання майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах: досвід та особливості впровадження. *ScienceRise. Pedagogical Education*. 2017. № 6. С. 10-13.
2. Андрійчук І. П. Формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки. (Дис. канд. психол. наук). Тернопіль, 2002. 208 с.
3. Андрощук І. Принципи підготовки майбутніх вчителів технологій до педагогічної взаємодії. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. Вип. 7(1). 2015. С. 111–114.
4. Ануфрієв М. І., Бандурка О. М., Ярмиш О. Н. Вищий заклад освіти МВС України : наук.-практ. посіб. Харків, 1999. 369 с.
5. Балашов Е. М. Метакогнітивні стратегії в мотивації навчання студентів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Психологія» : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, 2023. № 16. С. 13–21.
6. Балашов Е. М. Психологічні особливості та механізми саморегуляції в навчальній діяльності студентів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Психологія»: науковий журнал. Острог: Вид-во НаУОА. 2017. № 5. С. 5-13.
7. Балашов Е. М. Теоретичні моделі й концепції саморегульованого навчання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Психологія»: науковий журнал. Острог: Вид-во НаУОА. 2020. № 10. С. 51–59.
8. Балюк В. О. Дидактичні умови формування інформаційно-

комунікаційної компетентності майбутніх фахівців економічного профілю в освітньому середовищі університету. (Дис. канд. пед. наук). Полтава, 2020. 322 с.

9. Барбінов В.В. Формування готовності майбутніх кваліфікованих робітників аграрної галузі до професійної діяльності. (Дис. канд. пед. наук). Полтава, 2018. 401 с.

10. Барна О.В. Технологія змішаного навчання в курсі методики навчання інформатики. *Відкрите освітнє e-середовище сучасного університету*. Київ, 2016. Вип. 2. С.24-37.

11. Біла книга (Сили змін та вектори руху до нової освіти України). (2009). / упоряд. В. Громовий. Київ : Міжнародний благодійний фонд "Україна –3000". 156 с.

12. Бородай Е.М. Дидактичні умови реалізації військово-прикладних умінь і навичок учнів у навчальному середовищі старшої школи. (Дис. канд. пед. наук). Полтава, 2021. 299 с.

13. Бородай Е., Кононец Н., Гуз К., Костевський О. Ресурсно-орієнтоване навчання вчителів предмета «Захист України» у системі неперервної педагогічної освіти. *Витоки педагогічної майстерності: журнал* / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава, 2022. Вип. 30. С. 58-67.

14. Бречка Д. М. Саморегуляція процесів поведінки. *Психологічні та педагогічні проблеми професійної освіти та патріотичного виховання персоналу системи МВС України : матеріали конференції* (м. Харків, 2017 рік). Харків, 2017. С.172-172.

15. Бречка Д. М. Саморегуляція процесів поведінки. *Психологічні та педагогічні проблеми професійної освіти та патріотичного виховання персоналу системи МВС України: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Харків, 2017. С. 172-174.

16. Бугайчук К. Л. Змішане навчання: теоретичний аналіз та стратегія впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів. *Інформаційні технології і засоби навчання*: Київ, 2016. Т. 54. Вип. 4. С. 1-18.
17. Варданян А. О. Формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх лікарів. (Дис. канд. пед. наук). Хмельницький, 2017. 285 с.
18. Висоцька О. О., Руденко І. В. Основи когнітивно-поведінкової терапії: методичний посібник. Київ: Вид. дім "Києво-Могилянська академія", 2019.
19. Войтюк Н. Л. До питання про професійну саморегуляцію вчителя. *Ціннісні пріоритети освіти у ХХІ столітті: орієнтири та напрямки сучасної освіти. Матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф.* Луганськ: Альма-матер, 2005. С. 193-201.
20. Галімов Ю. А. Формування вмінь саморегуляції психічних станів у майбутніх військових фахівців. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2011. № 3. С. 181–184
21. Гафіяк А. М., Кононець Н. В. Авторський сайт викладача як основа системи формування компетентності фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2019. № 3(155). С. 3–8.
22. Гринців М. Саморегуляція як компонент професійної підготовки майбутнього фахівця. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2013. Вип. 4. С. 238–245.
23. Гриньків А. Метакогнітивні дослідження в контексті освітніх інновацій. *Вища освіта України*. 2016. № 2. С. 37–43.
24. Гриньова М. В. Впровадження модульного принципу навчання. *Рідна школа*. № 5. 1994. С. 50–51.
25. Гриньова М. В. Наукова школа «Саморегуляція як основа успішної

педагогічної діяльності». *Імідж сучасного педагога*. 2017. № 4/2 (173). С. 5-10.

26. Гриньова М. В. Рівні сформованості саморегуляції навчальних дій та спосіб їх визначення. *Педагогіка*. Вип. 30. Київ: Рад. Школа. 1991. С. 26–31.

27. Гриньова М. В. Саморегуляція діяльності як основа навчальних досягнень школярів. *Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка*. Вип. 1-2 (28-29). Полтава. 2003. С. 42–47.

28. Гриньова М. В. Саморегуляція менеджера освіти. *Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology. I (6)*, Issue: 10. Oct. 2013. Budapest, 2013. P. 65-68.

29. Гриньова М. В. Саморегуляція та психічне самовигорання вчителя. *Управління освітою*. 2008. № 22. С. 20–24.

30. Гриньова М. В. Саморегуляція як основа успішної навчальної діяльності молоді. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2013. № 8(2). С. 159–163.

31. Гриньова М. В. Саморегуляція. Полтава: АСМІ, 2008. 268 с.

32. Гриньова М. В. Створення розвивального середовища для інтелектуально-обдарованих студентів на природничому факультеті ПНПУ імені В. Г. Короленка. *Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Методика викладання природничих дисциплін у вищій та середній школі» XX Каришинські читання (Полтава, 29-30 травня, 2013р.)* / За заг. ред. проф. М. В. Гриньової, Полт. нац пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава, Астроя, 2013. С. 4–13.

33. Гриньова М. В. Теоретичні основи дослідження змісту саморегуляції діяльності людини. *Витоки педагогічної майстерності. Серія : Педагогічні науки*. 2010. Вип. 7. С. 73–77.

34. Гриньова М. В. Фактори формування саморегуляції навчальної діяльності.. *Педагогіка і психологія*. 1996. №2. С. 124–126.

35. Гриньова М. В., Кононец Н. В. Саморегуляція як основа ресурсно-орієнтованого навчання студентів у вищій школі. *Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка : матеріали II Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф.* / уклад.: Н. В. Кононец, В. О. Балюк. Полтава: КУЕП ПДАА, 2018. URL: <https://rbl3d.forumotion.me/t194-topic>

36. Гриньова М. В., Кононова М. М. Застосування технології освітніх проєктів у процесі навчання майбутніх дефектологів. *Балканско научное обозрение*. 2019. 1 (3). С. 26–31.

37. Гриньова М. В., Кононова М. М. Саморегуляція навчальної діяльності та професійний розвиток студентської молоді : монографія. Полтава : Астроя, 2021. 384 с.

38. Гриньова М. В., Сас Н. М., Ворона П. В. Процеси управління проєктами : навч.-метод. посіб. Ч. І., Полтава. 2010. 51 с.

39. Гриньова М. Саморегуляція як основа розв'язання педагогічної ситуації. *Витоки педагогічної майстерності*. 2012. Випуск 9. С. 55-60.

40. Гриньова М., Кононец Н., Балюк В., Колеснік В. Моделі розробки електронних освітніх ресурсів для формування цифрової компетентності майбутніх фахівців з інформаційної діяльності підприємства. *Нова українська школа та моделі взаємодії в кризових умовах : колективна монографія* / за ред. проф. М. В. Гриньової. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. С. 161-183.

41. Гриньова М.В. Розвиток ресурсної бази університету для забезпечення якості вищої освіти: лабораторія змішаного навчання в рамках проєкту ERASMUS+ KA2 BOOST. *Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка : збірник тез доповідей V Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (м. Полтава, 20–21 лютого 2025 року). Полтава : ПНПУ імені В.Г.Короленка, 2025. С. 23-24.

42. Гриньова М.В., Кононец Н.В., Дяченко-Богун М.М., Рибалко Л.М.

Ресурсно-орієнтоване навчання студентів в умовах здоров'язбережувального освітнього середовища. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2019, Том 72, №4. С.182–193.

43. Гриньова М. В. Педагогічні технології: теорія та практика: навч.-метод. посіб. Полтава, 2006. 230 с.

44. Грицук О. В., Грицук Ю. В. Анкета для визначення засобів саморегуляції здобувачів вищої освіти. *Теоретичні та праксеологічні аспекти реалізації психолого-педагогічних наукових досліджень в умовах воєнного стану: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Київ, 17 квітня 2024 року)*. Вінниця: Нілан-ЛТД, 2024. 192 с. С.68-70.

45. Гузик М. Профільне навчання: як організувати, не зруйнувавши школу. К.: Видавничий дім "Шкільний світ", 2005. 92 с.

46. Гура О. І. Концепти професійної Я-концепції фахівця. *Наука і освіта : науково-педагогічний журнал Південного наукового центру АПН України*. 2009. № 1-2. С. 150–155.

47. Гусарова О. Ресурсно-орієнтоване навчання в коледжах. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції «Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка»* / укл. Н. В. Кононець, В. О. Балюк. Полтава: АКУП ПДАА, 2017. С. 125–127.

48. Данилова Г. С. Педагогічний професіоналізм у контексті акмеології. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія і практика: зб. наук. праць*. К.: КМПУ ім. Б.Д. Грінченка. 2006. №5. С. 74–80.

49. Даниско О. В., Семеновська Л. А. Генеза та сучасний зміст поняття змішаного навчання в зарубіжній педагогічній теорії і практиці. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Т. 65, № 3. С. 1-11.

50. Даниско О. В., Семеновська Л. А. Ставлення викладачів до впровадження змішаного навчання у процес професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури: емпіричний аналіз. *Педагогічні науки :*

наук. журн. 2021. Вип. 77. С. 28-34.

51. Денис О. Саморегуляція особистості як психолого- педагогічна проблема. *Наука і освіта*. 2020. № 4. 53-59.

52. Дяченко-Богун М. М. Теоретичні засади формування культури здорового способу життя. *Матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Фізична реабілітація та здоров'язбережувальні технології: реалії і перспективи»* : [гол. ред. Л. М. Рибалко]. Полтава, ПолтНТУ імені Юрія Кондратюка, 2018. С.148-150.

53. Дяченко-Богун М. М. Теоретичні і методичні засади реалізації здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності майбутніх учителів біології. (Дис. доктора пед. наук). Полтава, Україна, 2016.

54. Дяченко-Богун М.М. Упровадження здоров'язбережувальних технологій у закладах освіти. *Витоки педагогічної майстерності* : зб. наук. праць. Полтав. нац. пед. ун-т імені В.Г. Короленка. Полтава, 2018. Вип. 21. С.142-146.

55. Емішянц О. Б. Психологічні особливості самоконтролю особистості. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2012. Вип. 15. С. 127-134.

56. Єрмакова С. С. Вектори лін-освіти у вищому технічному навчальному закладі в умовах транзитивної економіки. *Вісник Житомирського держ. ун-ту ім. Івана Франка*. 2014. Вип. 1. С. 58–62.

57. Зарицька В.В. Саморегуляція емоцій в структурі емоційного інтелекту. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Сер. «Психологія»*. 2010. № 6. С. 33-37.

58. Ібрагім Ю. С. Формування культури розумової праці студентів вищих педагогічних навчальних закладів у процесі навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. Харків, 2010. 21 с.

59. Ігумнова О. Генеза негативних психічних станів студентів.

Психологія і суспільство. 2013. № 3. С. 110-115.

60. Ільченко В. Р. (Ред.). Технології інтеграції змісту освіти. *Зб. наук. пр. Всеукр. круглого столу «Інтеграція змісту освіти в профільній школі»*, 17 квіт. 2019 р. Вип. 11. Полтава: АСМІ, 2019.

61. Кадемія М.Ю. Використання змішаної технології навчання у дистанційній освіті. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Київ-Вінниця, 2016. Вип. 44. С.330-333.

62. Калініна Л. М. Система інформаційного забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом : монографія. Херсон, 2005. 275 с.

63. Кисельова О. Б. Використання хмар слів в освітньому процесі. *«Інформаційно-комп'ютерні технології – 2020 (ІКТ-2020) : тези доп. XI Міжнар. наук.-техн. конф., м. Житомир, 09–11 квіт. 2020 р. С. 228–229.*

64. Коломієць Л.І., Шульга Г.Б. Особливості стратегій емоційної саморегуляції осіб юнацького віку. *Габитус*. Випуск 18. Т. 2. 2020. С. 66-71.

65. Кононенко І. Викладання дисципліни «Правознавство» в коледжах при використанні навчально методичного ресурсу. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції «Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка»* / укл. Н. В. Кононець, В. О. Балюк. Полтава: АКУП ПДАА, 2017. С. 64–70.

66. Кононець Н. В. Аспекти ресурсно-орієнтованого навчання в аграрному коледжі. *Zbiór raportów naukowych „Współczesna nauka. Nowe perspektywy”*. (30.01.2014 – 31.01.2014). Warszawa : Wydawca : Sp.z.o.o. „Diamond trading tour”, 2014. Р. 69–74.

67. Кононець Н. В. Дидактичний потенціал хмарної платформи Zoom Cloud Meetings для проведення вебінарів та відеолекцій. *Вісник Польсько-української науково-дослідної лабораторії дидактики імені Я. А. Коменського*. Вип. 2(21): *Актуальні проблеми сучасної психодидактики: філософські,*

психологічні та педагогічні аспекти: матеріали 4 Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Умань, 21–22 трав. 2020 р.) / МОН України, НАПН України, Ін-т педагогіки [та ін.]; [редкол.: Осадченко І. (голов. ред. та відп. за вип.), Васьківська Г., Велскоп В. [та ін.]. Умань : Візаві, 2020. С. 60–63.

68. Кононец Н. В. Дидактичні основи ресурсно-орієнтованого навчання дисциплін комп'ютерного циклу студентів аграрних коледжів: дис. ... доктора пед. наук. Полтава, 2016. 473 с.

69. Кононец Н. В. Кайдзен-технологія як педагогічна технологія ресурсно-орієнтованого навчання. *Гуманітарний вісник ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний ун-т імені Григорія Сковороди"*. Додаток 1 до Вип.35, Том IX(60): Темат. вип. "Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору". К.: Гнозис, 2015. С. 147–154.

70. Кононец Н. В. Концепція ресурсно-орієнтованого навчання у вищій школі. *Витоки педагогічної майстерності : зб. наук. праць*. Вип. 22 / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка ; гол. ред. М. І. Степаненко. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2018. С. 104-108.

71. Кононец Н. В. Модель ресурсно-орієнтованого навчання майбутніх освітніх менеджерів для Нової української школи. *Моделі підготовки майбутнього вчителя до Нової української школи: колективна монографія* / І. В. Бабенко, В. В. Барбінов, А. В. Барбінова та ін.; за ред. проф. М. В. Гриньової. Полтава: Астроя, 2021. С. 251-279.

72. Кононец Н. В. Поняття ресурсно-орієнтованого навчання у зарубіжній педагогічній практиці. *Наукові записки*. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. Випуск 140. С. 68–73.

73. Кононец Н. В. Ресурсно-орієнтоване навчання при підготовці студентів юридичних спеціальностей в аграрному коледжі. *Неперервна педагогічна освіта в Україні: стан, проблеми, перспективи : матер. всеукр.*

наук.- практ. конф. (22-23 травня 2014 р., м. Умань). Умань : ФОП Жовтий, 2014. С. 51–55.

74. Кононец Н. В., Литвинова О.В., Марюхніч Т.В. Реалізація ресурсно-орієнтованого навчання при вивченні української мови та літератури. *Витоки педагогічної майстерності: зб. наук. праць*. Вип. 24. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2019. С. 109–113.

75. Кононец Н. Інформаційно-консультаційні технології в управлінні закладом освіти: освітній консалтинг. *Дидаскал : часопис : зб. матер. Міжнар. наук.-практ. конф. «Європейський вектор розвитку вищої освіти України»*, 14–15 листоп. 2023 р. / Кафедра загальної педагогіки та андрагогіки ПНПУ імені В. Г. Короленка. Полтава, 2023. № 24. С. 21-25.

76. Кононец Н. В. Диск GOOGLE як засіб ресурсно-орієнтованого навчання дисциплін комп'ютерного циклу в аграрних коледжах. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* / голов. ред. А. А. Сбруєва. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. № 1 (35). С. 194–202.

77. Кононец Н.В. Вебінар як форма ресурсно-орієнтованого навчання інформатики у вищій школі. *Імідж сучасного педагога*. 2017. № 6 (175), 10-13.

78. Кононец Н.В. Педагогіка партнерства як ключовий напрям реалізації успішного освітнього менеджменту. *Інноваційні аспекти освітнього та проєктного менеджменту: досвід А. Макаренка в діалозі із сучасністю : матеріали XXIII Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Полтава, 14-15 березня 2024 р.)*. «Управлінська майстерність керівника закладу освіти», «Управління проєктами у сфері науки, освіти, інновацій та інформатизації», «Управління інноваційною діяльністю в освіті та у виробництві» : матеріали Всеукр. наук.-практ. семінарів (м. Полтава, 14-15 березня 2024 р.) / за заг. ред. М. В. Гриньової. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2024. С. 63-66.

79. Кононец Н.В. Функціональна дидактична модель ресурсно-орієнтованого навчання дисциплін комп'ютерного циклу у вищій

школі. *Social and Economic Aspects of Education in Modern Society*. Vol.2. Warsaw, Poland, 2018. С. 38–41.

80. Кононец Н.В., Гриньова М.В. Засоби створення електронного посібника для ресурсно-орієнтованого навчання. *Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць.* / ред. кол.; голов. ред. О.М. Топузов. К.: Педагогічна думка. 2018. Вип. 20. С. 166-179.

81. Кононец Н. В. Візуальне читання як ефективний метод ресурсно-орієнтованого навчання студентів у вищій школі. *Імідж сучасного педагога*. 2017. №1/1(172). С.23–26.

82. Кононец Н. В. Основи ресурсно-орієнтованого навчання дисциплін комп'ютерного циклу (з досвіду аграрних коледжів) : монографія. Полтава : ПУЕТ, 2016. 506 с.

83. Кононец Н. В. Особливості проведення лекції при ресурсно-орієнтованому навчанні дисциплін комп'ютерного циклу. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний ун-т імені Григорія Сковороди»*. Додаток 1 до Вип.31. Том IX (51): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». К. : Гнозис, 2013. С. 294–305.

84. Кононец Н. В. Педагогічні інновації вищої школи: ресурсно-орієнтоване навчання. *Педагогічні науки: зб. наук. пр.* Полтава, 2012. Вип. 54. С. 76-80.

85. Кононец Н.В. Ресурсно-орієнтоване навчання в дії: дидактичні умови реалізації ефективних навчальних стратегій. *Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі (XXXI КАРИШИНСЬКІ ЧИТАННЯ) : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої 110 річниці університету (м. Полтава, 30–31 травня 2024 р.)* / за заг. ред. М. В. Гриньової. Полтава : ПНПУ імені В.Г.Короленка, 2024. С. 25-28.

86. Кононец Н. В. Система управління навчанням Google Classroom у професійній підготовці фахівців. *Методика викладання природничих дисциплін у середній та вищій школі (XXVI Каришинські читання): матеріали міжнар. наук.-практ. конф.* (Полтава, 30–31 травня 2019 р.). Полтава : ТОВ «Сімон», 2019. С. 171–173.

87. Кононец Н. В. Технологія майндмепінгу як педагогічна технологія ресурсно-орієнтованого навчання інформатики в коледжі. *Наукові праці ДонНТУ. Серія: «Педагогіка, психологія і соціологія»*. Донецьк, 2013. № 2 (14). С. 125–131.

88. Кононец Н. В., Балюк В.О. Сучасні підходи до розроблення електронних освітніх ресурсів для формування цифрової компетентності майбутніх економістів. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2019. № 4(156). С. 15–21.

89. Кононец Н. В., Гриньова М.В. Ресурсно-орієнтоване навчання як освітня політика в контексті євроінтеграції. *Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка : матеріали Всеукр.наук.-практ. Інтернет-конференції*; укл. Н. В. Кононец, В. О. Балюк. Полтава : АКУП ПДАА, 2017. С. 9–12. URL: <https://rbl3d.forumotion.me/t85-topic>

90. Кононец Н.В., Гриньова М.В. Цифровізація освітнього процесу: електронний посібник для самостійної роботи та дистанційного навчання здобувачів першого (бакалаврського), другого (магістерського), третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2025. 94 с. URL: <https://online.fliphtml5.com/rqaxw/euge/>

91. Кононец Н.В., Павліш І.В. Практична реалізація ресурсно-орієнтованої методики створення сучасного цифрового навчального контенту. *Інноваційні аспекти освітнього та проєктного менеджменту: досвід А. Макаренка в діалозі із сучасністю : матеріали XXIII Міжнар. наук.-практ. конф.* (м. Полтава, 14-15 березня 2024 р.). «Управлінська майстерність керівника закладу освіти», «Управління проєктами у сфері

науки, освіти, інновацій та інформатизації», «Управління інноваційною діяльністю в освіті та у виробництві» : матеріали Всеукр. наук.-практ. семінарів (м. Полтава, 14-15 березня 2024 р.) / за заг. ред. М. В. Гриньової. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2024. С. 66-69.

92. Кононова М. М. Ресурсно-орієнтоване навчання у процесі професійного розвитку майбутніх дефектологів. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2018. VI (75), 181. С. 34–38.

93. Короцінська Ю. А. Структурна модель емоційної саморегуляції в юнацькому віці. *Теорія і практика сучасної психології*. 2020. № 1. Т. 2. С. 68-72.

94. Коц О. П. Поняття психологічної саморегуляції в психолого-педагогічній науці. *Наукова думка сучасності і майбутнього : XXI всеукр. практ.-пізнав. інтернет-конф.*, м. Дніпро, 28 трав. – 13 черв. 2018 р. Дніпро, 2018. С. 50–56.

95. Кривонос О. М., Коротун О. В. Змішане навчання як основа формування ІКТ-компетентності вчителя. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені В. Винниченка. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. Кіровоград, 2015. Вип. 8 (II). С.19-23.

96. Кропивка О.Г. Підготовка майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи. (Дис. докт. філософії). Полтава, 2020. 346 с.

97. Лапінський В. В. Електронні освітні ресурси – дидактичні вимоги і класифікація. 2013. Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/2004>.

98. Литвинова С. Г. Критерії оцінювання локальних електронних освітніх ресурсів. *Інформаційні технології в освіті*. 2013. №15. С. 185–192.

99. Лозова В. І., Троцько Г. В. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. для студ. пед. навч. закл. [2-ге вид., виправ. і доп.]. Харків : ОВС,

2002. 400 с.

100. Любченко О.О. Електронний посібник з предмета «Теорія держави та права» як засіб ресурсно-орієнтованого навчання студентів. *Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції «Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка»* / укл. Н. В. Кононець, В. О. Балюк. Полтава: КУЕП ПДАА, 2018. С. 83-88.

101. Мазяр О. В. Особливості ситуативної саморегуляції творчо обдарованої особистості. *Наука і освіта*. 2014. № 5. С. 237-242.

102. Макарова М. В. Вплив електронних інформаційних ресурсів на якість підготовки фахівців у системі кооперативної освіти. *Споживча кооперації України, історичний досвід, сучасний розвиток, стратегічні орієнтири : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., (Київ – Львів, 12 жовт. 2010 р.)*. Львів : Львівська комерційна академія, 2010. С. 256–262.

103. Малафійк І. В. Дидактика новітньої школи: навчальний посібник. К. Слово, 2015. 632 с.

104. Малафійк І.В. Дидактика: навчальний посібник. К.: Кондор, 2005. 397 с.

105. Малихін О. В. Методологічні основи визначення дидактичних умов у дослідженнях з теорії навчання (у вищій школі). *Наукові праці Чорноморського держ. ун-ту імені Петра Могили комплексу "Києво-Могилянська академія". Сер. Педагогіка*. 2013. Т. 215, Вип. 203. С. 11–14.

106. Мартинець Л. А. Сучасні моделі освіти: навч.-метод. посібник. –2-е вид., доповн. та переробл. Донецьк, 2015. 102 с.

107. Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції «Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка» / укл. Н. В. Кононець, В. О. Балюк. Полтава: КУЕП ПДАА, 2018. 430 с.

108. Микитюк С. Організаційні механізми ресурсного забезпечення

педагогічної освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2011. № 39(1). С. 257–264.

109. Михайлишин У.Б. Саморегуляція психічних станів у працівників органів внутрішніх справ. *Проблеми емпіричних досліджень у психології*. 2014. С. 107-113.

110. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навчальний посібник. К.: 2001. 608 с.

111. Момот О.В. Підготовка майбутніх викладачів вищих навчальних закладів до педагогічної діяльності в умовах магістратури. (Дис. канд. пед. наук). Полтава, 2016. 311 с.

112. Муковіз О. П. Дистанційне навчання у системі неперервної освіти вчителів початкової школи: теорія та методика : монографія. Умань : Видавець “Сочінський М. М.”, 2016. 393 с.

113. Муковіз О. П. Формування вмінь самостійної пізнавальної діяльності у студентів педагогічних ВНЗ засобами інформаційних технологій : монографія. Умань : ПП Жовтий О.О., 2010. 182 с.

114. Нейробіологія розвитку та навчання: навчальний посібник / А.А. Ковальова, О.В. Ковальова, О.В. Ковальова, О.М. Бурка, О.А. Присяжнюк. Запоріжжя : НУ «Запорізька політехніка», 2022. 325 с.

115. Нестуля С.І., Кононец Н.В. Дидактичні особливості створення дистанційних курсів для ефективного змішаного навчання. *Modern science: innovations and prospects. Proceedings of the 15th International scientific and practical conference*. (November 13-15, 2022). SSPG Publish. Stockholm, Sweden. 2022. С. 286-290.

116. Нестуля О. О., Нестуля С. І., Кононец Н. В. Варіативні моделі змішаного навчання (blended learning) у вищій школі: досвід ПУЕТ. *Вища школа : науково-практичне видання*. 2021. № 11. С. 7–20.

117. Нестуля С. І. Дидактичні засади формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів з менеджменту в освітньому середовищі

університету. (Дис. докт. пед. наук). Полтава, 2019. 700 с.

118. Нестуля С. І. Компонент «Ресурсно-орієнтоване навчання» дидактичної системи формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів з менеджменту. *Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. пр.* Харків : ТОВ «Вид-во НТМТ», 2018. № 5 (91). С. 65–76.

119. Озерян О. Методика раціонального читання. 2012. Режим доступу: http://sonyah.blogspot.com/2012/02/blog-post_2981.html.

120. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ, 2009. 472 с.

121. Пальчевський С. С. Педагогіка: навч. посіб. К.: Каравела, 2007. 576 с.

122. Педагогічна психологія : підручник / Євтух М. Б. Лузік Е. В. Ладогубець Н. В., Ільїна Т. В. К., 2014. 420 с.

123. Пилипенко Л. О. Реалізація ресурсно-орієнтованого навчання: ділові ігри під час навчання математики студентів коледжу. *Матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції «Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка»* / укл. Н. В. Кононець, В. О. Балюк. Полтава: КУЕП ПДАА, 2020. С. 130-135.

124. Психологія емоцій. Регуляція емоцій : практикум з дисципліни "Психологія" / укладачі : З. А. Сивогракова, Н. В. Алексеєнко ; кафедра філософії та соціології. Харків : УкрДУЗТ, 2017. 42 с.

125. Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти. 2020. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/2020/zmyshene%20navchanny/zmishanenavchannia-bookletspreads-2.pdf>

126. Ручкіна М. М., Сичук О. О., Черненко Н. М. Самоорганізація та емоційної саморегуляція : навчальний посібник для слухачів міжнародного проєкту «Erasmus + TURBO». Одеса : Університет Ушинського, 2024. 130 с.

127. Сас Н. М. Тенденції професійної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління (теоретико-методологічний аспект). (Дис. докт. пед. наук). Черкаси, 2015. 558 с.

128. Сеньовська Н. Л. Характеристика професійної саморегуляції вчителя-словесника. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2012. С.81-85.

129. Сідоров В. І. Ресурсно-орієнтоване навчання студентів у системі кроскультурної підготовки фахівців галузі туризму. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки*. 2018. № 2(13).С. 400-414.

130. Собченко Т. М. Змішане навчання студентів філологічних спеціальностей у закладах вищої освіти: історія, теорія, практика, перспективи: монографія. Харків: СГ НТМ «Новий курс». 2021. 374 с.

131. Солошенко О. Використання методики ресурсно-орієнтованого навчання при викладанні дисциплін гуманітарного циклу: теоретичний аспект. *Новий Колегіум*. 2018. № 3. С. 62-67.

132. Стрижак Ю.О. Педагогічні засади формування саморегуляційної компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки. (Дис. доктора філософії в галузі знань 01 Освіта/Педагогіка). Полтава, 2023.

133. Суховірська Л.П. Ресурсний підхід у підготовці майбутніх вчителів фізики до інноваційної діяльності. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки*. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. № 125. С. 201–205.

134. Тетерук С. П. Формування механізмів саморегуляції студентів в іншомовному просторі. (Автореф. дис. канд. психол. наук). Київ, 2006. 21 с.

135. Тітова А. В. Формування професійної компетентності майбутніх сімейних лікарів із використанням веб-технологій. (Дис. канд. пед. наук). Полтава, 2020. 358 с.

136. Тур Р. Й. Педагогічна рефлексія – основа формування творчого саморозвитку особистості. *Управління школою*. 2004. №13, 22-24.
137. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посіб. 3-тє вид., стереотип. К. : Академвидав, 2009. 560 с.
138. Фурс О.Й. Саморегуляція освітньої діяльності та професійний розвиток здобувачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти: навчально-методичний посібник. Біла Церква: БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2024. 130 с.
139. Харченко О. В. Розвиток професійної компетентності вчителів біології шкіл сільської місцевості в умовах районних методичних об'єднань. (Дис. канд. пед. наук). Хмельницький, 2017.
140. Хей Л. Зціли себе сам. К. : Видавництво "Клуб Сімейного Дозвілля", 2021. 192 с.
141. Хвостиченко О. М., Трусей Л. Г. Звичка як об'єкт духовно-інтелектуального виховання та навчання. *Духовно-інтелектуальне виховання і навчання молоді в ХХІ столітті : міжнар. період. зб. наук. пр.* / за заг. ред. В. П. Бабича, О. М. Хвостиченка. Харків : НДВП «ІнтелектЕкспрес-Капітал», 2024. Вип. 6. С.138-148.
142. Храбан Т. Є., Храбан М. І. Рефлексивне письмо як практика формування професійної ідентичності здобувачів вищої військової освіти. *Освітня аналітика України*. 2024. Вип. 1. С. 96-109.
143. Чайка В. Підготовка майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності : монографія [за ред. Г. Терещука]. Тернопіль : ТНПУ, 2006. 275 с.
144. Чайка В., Сеньовська Н. Структура, функції та рівні розвитку професійної саморегуляції вчителя. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка*. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2007. № 4. С. 3–8.

145. Чайка В.М. Основи дидактики: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2011. 240 с.
146. Шашенкова А. О., Щербакова О. О. Особливості саморегуляції майбутніх офіцерів на різних курсах навчання. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2023. № (2), 54-58.
147. Янченко П. В. Формування правової культури майбутніх юристів у процесі фахової підготовки. (Дис. канд. пед. наук). Хмельницький, 2019.
148. Яцюк М.В. Психологія саморегуляції особистості. Вінниця: КВНЗ «Вінницька академія неперервної освіти», 2017. 92 с.
149. Alec M. Bodzin, Beth Shiner Klein, Starlin Weaver. The Inclusion of Environmental Education in Science Teacher Education. USA: Springer, 2010. 352 p.
150. Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing. New York: Longman.
151. Baiyun Chen, Ryan Seilhamer, Luke Bennett and Sue Bauer. Students' Mobile Learning Practices in Higher Education: A Multi-Year Study, EDUCAUSE Review July/August 2015.
152. Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. U.S.A.: W.H. Freeman and Company.
153. Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72, pp. 187–206.
154. Barbara A. Greene and Susan M. Land, A Qualitative Analysis of Scaffolding Use in a Resource-based Learning Environment Involving the World Wide Web, 23 J. Educational Computing Research 151, 152 (2000).
155. Bashynska I.O. Smartization as an alternative to innovative activity. Management mechanisms and development strategies of economic entities in

conditions of institutional transformations of the global environment : monograph : in 2 vol. / ed. by M. Bezpartochnyi. Riga : Landmark SIA, 2019. Vol. 2. P. 73–81.

156. Bell, M. and Gillett, M. (1996) 'Developing Reflective Practice in the Education of University Teachers' in *Research and Development in Higher Education*, 19: 46–52.

157. Bell, M. E. (1997). Flexible learning within a Tertiary Teaching Subject. What works and why? Proceedings of the 14th Annual Conference of the Australian Society for Computers in Learning in Tertiary Education (ASCILITE), 8-10 December 1997 (pp. 61–67). Perth: ASCILITE.

158. Beswick, N. (1977). *Resource-based learning*. London: Heinemann Educational Books.

159. Bloom B. S. *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. – New York: Longman, 1984. – 207 p.

160. Bloom, B.S., (Ed.). 1956. *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain*. New York: Longman.

161. *Bologna and the challenges of e-Learning and distance education*, Gent. Belgium, 4-5 June 2004.

162. Brown Sally, Smith Brenda. *Resource Based Learning (SEDA Series)*. Routledge (July 1, 1996). 160 pages.

163. Brown, S., & Smith, B. (2012). *Resource-based Learning*. New York: Routledge.

164. Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, 18(4). P. 211- 237.

165. Bruce E. Drushel, Kathleen German. *The Ethics of Emerging Media: Information, Social Norms, and New Media Technology*. New York: Continuum International Publishing Group, 2011. – 279 p.

166. Butler, Margaret (Meg), Resource Based Learning and Course Design (2011). Law Library Journal, 2012; Georgia State University College of Law, Legal Studies Research Paper No. 2011-24.
167. Chang, Shu-Nu (2007). Teaching argumentation through the visual models in a resource-based learning environment / Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching, Volume 8, Issue 1, Article 5 (June, 2007).
168. Chetwynd F., Dobbyn C. Assessment, feedback and marking guides in distance education. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and eLearning*. 2011. 26:1. P. 67–78.
169. Christine Armatas. (10/2003). Impacts of an Online-Supported, Resource-Based Learning Environment: Does One Size Fit All? Distance Education. Volume 24. Issue number 2. Melbourne, Vic. Pages 141–158.
170. Cox, S. & Gibbs, G. (1994). Course Design for Resource Based Learning Social Science, Oxford, UK: The Oxford Centre for Staff Development.
171. Crane, R. (2017). Mindfulness-based Cognitive Therapy: Distinctive features. London: Routledge.
172. Dave R. H. Foundations of lifelong education. Oxford : Published for the UNESCO Institute for Education by Pergamon Press, 1976. 382 p.
173. David Roberts. Optimising The Use Of Distance Learning Materials In Higher Education In Australia. URL: <http://www.col.org/forum/PCFpapers/roberts.pdf>
174. Department of Education and Science (2000). Learning for Life: White Paper on Adult Education. Dublin: Stationery Office.
175. Dodge B. Some Thoughts About WebQuests. URL: http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html
176. Doiron, R. and Davies, J. (1998). Partners in Learning: Students Teachers and the School Library. Englewood, CO: Libraries Unlimited, Teacher Ideas Press.

177. Doreen Böhnstedt, Philipp Scholl, Christoph Rensing, Ralf Steinmetz: Modeling Personal Knowledge Networks to Support Resource Based Learning. In: Klaus Tochtermann, Hermann Maurer: Proceedings of 9th International Conference on Knowledge Management and Knowledge Technologies (I-KNOW'09), p.309-316, Verlag der Technischen Universität Graz, Austria, Universiti Malaysia Sarawak, Malaysia, and Know-Center, Austria, September 2009.
178. Elizabeth Green, Can Good Teaching Be Learned?, N.Y. Times, March 7, 2010, § MM (Magazine), at 30. (p. 30-37, 44, 46).
179. Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K., & Davidson, R. J. (2013). Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout, and teaching efficacy. *Mind, Brain, and Education*, 7(3), 182–195.
180. Gibbs, G., Pollard, N. & Farrell, J. (1994). Institutional Support for Resource Based Learning, Oxford, UK: The Oxford Centre for Staff Development.
181. Gillam, Lee Cloud Computing: Principles, Systems and Applications / Nick Antonopoulos, Lee Gillam. L.: Springer, 2010. 379 p.
182. Graham, Charles. Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. Chapter 1.1. pp.3-21. Publ. San Francisco, CA. 2006.
183. Grave, W. S., Boshuizen, H. P., & Schmidt, H. G. (1996). Problem based learning: Cognitive and metacognitive processes during problem analysis. *Instructional Science*, 24, 321–341.
184. Greenhow, Christine; Dexter, Sara; Riedel, Eric. (2006) Methods for Evaluating Online, Resource-Based Learning Environments for Teachers. *Journal of Computing in Teacher Education*, Volume 23 / Number 1 Fall. P. 21–28.
185. Grynova M, Kononets N, Zhamardiy V, Khomenko A, Kyrylchuk O, Stryzhak Y (2024). The Model Of Realization Of Pedagogical Conditions Of Formation Of Self-Regulatory Competence Of Future Foreign Language Teachers. *Pegem Journal of Education and Instruction*. Vol. 14, No. 2, 2024, pp. 45-56.

186. Grynova M., Vyshar Ye., Kletsenko L., Zhamardiy V., Kononets N., Donchenko V., Yudina K. Peculiarities of formation of readiness of future specialists in physical rehabilitation to use health-preserving technologies. in their professional activity. *Acta Balneol.* 2025;67(1):66-71. doi:10.36740/ABAL202501108

187. Grynova M., Shvedchykova I., Kononets N., Soloshych I. and Bunetska I. Formation of Digital Competence of Future Specialists in Electrical Engineering during Distance Learning. *2023 IEEE 5th International Conference on Modern Electrical and Energy System (MEES)*, Kremenchuk, Ukraine, 2023, pp. 1-4.

188. Hadiningtyas, A. P. (2011). Penerapan resource-based learning sebagai upaya peningkatan kualitas proses pembelajaran dan hasil belajar. An undergraduate thesis, Faculty of Engineering, Yogyakarta State University, Yogyakarta.

189. Hadjerrouit, S. (2005). Web-based educational software in computer science: Technical and pedagogical usability. *Proceedings of ED-MEDIA 2005*, 1139–1144.

190. Hadjerrouit, S. (2005). Web-based educational software in computer science: Technical and pedagogical usability. *Proceedings of ED-MEDIA*, 1139-1144.

191. Hadjerrouit, S. (2010). A conceptual framework for using and evaluating Web-based learning resources in school education. *Journal of Information Technology Education*, 9, 53–79.

192. Hadjerrouit, S. (2010). A conceptual framework for using and evaluating Web-based learning resources in school education. *Journal of Information Technology Education*, 9, 53–79.

193. Hannafin, M. J., & Hill, J. R. (2008). Resource-based learning. In M. Spector, D. Merrill, J. van Merriënboer, & M. Driscoll (Eds.), *Handbook of Research in Educational Technology* (3rd ed.) (pp. 525-536). New York: Lawrence Erlbaum.

194. Haycock, C. A. (1991). Resource-based learning: a shift in the roles of

teacher, learner. NASSP Bull. , 75(535), 15–22.

195. Herrick D.R. Google this!: using Google apps for collaboration and productivity. In Proceedings of the ACM SIGUCCS fall conference on User services conference (SIGUCCS '09). ACM, New York, NY, USA, 2009. P. 55–64.

196. Hesti Wijaya. (2018). Resource-based Learning: A Paradigm Shift in Materials Design. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR), volume 330. 6th International Conference on Educational Research and Innovation (ICERI 2018)*.

197. Hesti Wijaya. (2019). Resource-based Learning: A Paradigm Shift in Materials Design. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR)*, 330, 119–125.

198. Hewwit C. ORGs for Scalable, Robust, Privacy-Friendly Client Cloud Computing. *IEEE Internet Computing*, Volume 12 Issue 5, September/October 2008. Pp. 96–99.

199. Hill, J. R. (2009). Resource-based learning environments in an organizational setting: Opportunities for knowledge management system development. *Journal of Korean Human Resource Development*, 4(1), 35–52.

200. Hill, J. R., & Hannafin, M. J. (2001). Teaching and learning in digital environments: The resurgence of resource-based learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 49(3), 37–52.

201. Hill, J.R. (2012). Resource-Based Learning. In: Seel N.M. (eds) *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer, Boston, MA

202. Hill, Janette R., Hannafin, Michael J. Teaching and Learning in Digital Environments: The Resurgence of Resource-Based Learning. Janette R. Hill and Michael J. Hannafin / *Educational Technology Research and Development* Vol. 49, No. 3 (2001). Pp. 37–52.

203. Holt, Dale; Rice, Mary and Armatas, Christine 2002, Issues arising from an online resource-based learning approach in first year psychology, in Winds

of change in the sea of learning: proceedings of the 19th annual conference of the Australian Society for Computers in Learning in Tertiary Education (ASCILITE), UNITEC Institute of Technology, Auckland, New Zealand. – Pp. 287–297.

204. Holzner S. Google Docs 4 Everyone. Indianapolis : QUE, 2009. 251 p.

205. Ibrahim Suleiman, Abdel Rahman. Educational Leapfrogging In The Mlearning Time. Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE July 2014 ISSN 1302-6488 Volume: 15 Number: 3 Article 1. Pp.10–17.

206. Janette R. Hill (University of Georgia, USA), Michael J. Hannafin Resource-Based Learning and Informal Learning Environments: Prospects and Challenges (University of Georgia, USA) and Denise P. Domizi (University of Georgia, USA). 2005. 17 p.

207. Jeanne C. Meister, Karie Willyerd. The 2020 Workplace: How Innovative Companies Attract, Develop, and Keep Tomorrow's Employees Today, by; HarperBusiness. May 2010. 304 p.

208. Jevons, F. and Northcott, P. (1994), Costs and Quality in Resource-Based Learning On-and-Off-Campus, NBEET, Commissioned Report. No. 33, AGPS, Canberra.

209. Jones D., Sundsted T., Bacigalupo T. I'm Outta Here! How Coworking is making the Office Obsolete. TX.: Not an MBA Press, 2009. 147 p.

210. Joyce Valenza. What librarians make. Or Why Should I be More than a Librarian? URL: <http://blog.schoollibraryjournal.com/neverendingsearch/2010/11/27/what-librarians-make-a-response-to-dr-bernstein-and-an-homage-to-taylor-mali/>

211. Justin Reich, Thomas Daccord, Alan November. Best Ideas for Teaching with Technology: A Practical Guide for Teachers, by Teachers. New York: M.E. Sharpe, 2008. 291 p.

212. Kapiton, A., Kononets, N., Zhamardiy, V., Huz, K., Petrenko, L., Khomenko, A., Ishchenko, I. Componentes da competência profissional dos

futuros especialistas em tecnologias de informação. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 27, n. 00, p. e023069, 2023. DOI: 10.22633/rpge.v27i00.18803

213. Keegan D. Foundations of distance education. London and New York: Routledge. 3rd revised edition, 1996. 224 p.

214. Keller A. J. Herders paedagogisches Woerterbuch / Joseph A. Keller, Felix Novak. Erfstadt : Verlag HOHE GmbH, 2007. 392 S: 117.

215. Kellner, D. (2003). Toward a critical theory of education. *Democracy Nat.*, 9(1), 51–64.

216. Kononets N. (2015). Experience in implementing resource-based learning in Agrarian College of Management And Law Poltava State Agrarian Academy. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*. April 2015. ISSN 1302-6488. Vol. 16. Number: 2. Article 12. P. 151–163.

217. Kononets N. E-Learning in the Agrarian College of Management And Law of Poltava State Agrarian Academy: Approaches to Global Integration. *GLOKALde* January 2016, ISSN 2148-7278, Volume: 2 Number: 1, Article 4 *GLOKALde* is official e-journal of Udeewana P. 71–90. Access mode: <http://www.glokalde.com/pdf/issues/5/Article4.pdf>

218. Kononets N. (2021). Resource-based learning in higher school within the continuous education. *Scientific Collection «InterConf», (91): with the Proceedings of the 4th International Scientific and Practical Conference «Recent Scientific Investigation»* (December 11-12, 2021). Oslo, Norway: Dagens næringsliv forlag, 2021. P. 110–113.

219. Kononets, N. (2023). The concept of hypermedia as a priority concept for the creation of a distance course «Management of information resources» for future specialists in the information activities of the enterprise. *Scientific Collection «InterConf», (141)*, 59–64.

220. Kononets N. V. Educational consulting in educational institution

management. *The 2nd International scientific and practical conference “Innovative development of science, technology and education”* (November 16-18, 2023). Perfect Publishing, Vancouver, Canada. 2023. P. 244-249.

221. Kononets N., Grynova M., Zhamardiy V., Mamon O., Liulka H. (2020). Problems of Implementation of The System of Resource-Based Learning of Future Teachers of Physical Culture. *International Journal of Applied Exercise Physiology (IJAEP)*. Vol. 9 (12). Pp.50–60.

222. Kononets N., Ilchenko O., Mokliak V. Future teachers resource-based learning system: experience of higher education institutions in Poltava city, Ukraine. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*. July 2020. ISSN 1302-6488 Volume: 21 Number: 3 Article 14. P. 199–220.

223. Kononets N., Ilchenko O., Zhamardiy V., Shkola O., Broslavska H., Kolhan O., Padalka R., Kolgan T. (2021). Software tools for creating electronic educational resources in the resource-based learning process. *Journal for Educators, Teachers and Trainers JETT*, Vol. 12(3). P. 165–175.

224. Kononets N., Nestulya S. Didactic conditions for the implementation of effective educational strategies in the digitalized educational process of the university. *The 2nd International scientific and practical conference “Scientific achievements of contemporary society”* (September 12-14, 2024) Cognum Publishing House, London, United Kingdom. 2024. P. 197-202.

225. Kononets N., Nestulya S. Components of educational coworking during the organization of the educational process in conditions of blended learning. *Global science: prospects and innovations. Proceedings of the 10th International scientific and practical conference*. (May 23-25, 2024). Cognum Publishing House. Liverpool, United Kingdom. 2024. C.310-315.

226. Kononets N., Nestulya S., Soloshych I., Zhamardiy V., Odokienko V. Investigating the Didactic System of Research Competence Formation for Prospective PE Instructors. *Journal of Research in Medical and Dental Science*,

2021, Volume 9, Issue 7, Page No: 414-418.

227. Kononets N. V., Nestulya S. I. (2022). Project activity of students in the conditions of blended learning. *The 11th International scientific and practical conference "Science, innovations and education: problems and prospects"* (June 1-3, 2022) CPN Publishing Group, Tokyo, Japan. 2022. P.443-447.

228. Kononets N., Nestulya S. Student-centered approach in the development of digital education content. *Modern research in science and education. Proceedings of the 2nd International scientific and practical conference.* (October 12-14, 2023) BoScience Publisher. Chicago, USA. 2023. P. 198-203.

229. Kononets, N., Nestulya, S. (2023). Online classes for distance education (methodology and implementation). *Proceedings of the 12th International Scientific and Practical Conference «Challenges in Science of Nowadays»* (December 6-8, 2023). Washington, USA. *Scientific Collection «InterConf»*, (181), 115–119.

230. Kononets N., Nestulya S. Stages of kaizen technology in the formation of scientific and research competence of future managers: combination of education and research. *Scientific Collection «InterConf+», 51(225): with the Proceedings of the 8th International Scientific and Practical Conference «Scientific Trends and Trends in the Context of Globalization»* (November 19-20, 2024; Umeå, Kingdom of Sweden)/ comp. by LLC SPC «InterConf». Umeå: Mondial, 2024. P. 90-95.

231. Kononets N., Zhamardiy V., Nestulya O., Nestulya S., Tsina V., Petrenko L., Nikolashyna T., Ilchenko O., Polyakova-Lahoda M., Borodai E. Examining the Fundamental Elements of Physical and Health-Enhancing Educational Activity of Student in Distance Learning. *Journal of Research in Medical and Dental Science*, 2021, Volume 9, Issue 7, Page No: 419-424.

232. Kononets N., Baliuk V., Novopysmennyi S. (2020). Computer modeling in the evaluation of the efficiency of the functional didactic model of formation of digital competence of students. *Proceedings of the 2nd International*

Scientific Conference Eastern European Conference of Management and Economics (May 29, 2020) / [organizer] Ljubljana School of Business, coorganizers of the Conference Odesa Institute of Trade and Economics of Kyiv National University of Trade and Economics (Odesa, Ukraine) and College of Computer Science and Business Communications EMPIRICA (Bosnia and Herzegovina); editors Lidija Weis, Viktor Koval, Katarina Aškerc. Ljubljana: Ljubljana School of Business. P. 345–354.

233. Kononets N.V., Baliuk V.O., Khudolii I.I. Creating a virtual learning environment for the formation of digital competence of future professionals in the information activities of the enterprise. *Scientific Collection «InterConf», (135): with the Proceedings of the 13st International Scientific and Practical Conference «Scientific Research in XXI Century»* (December 6-8, 2022; Ottawa, Canada) by the SPC «InterConf». Methuen Publishing House, 2022. P. 98-105.

234. Kort B., Reilly R., Picard R. An affective model of interplay between emotions and learning: Reengineering educational pedagogy-building a learning companion. / In *Proceedings of IEEE Intl. Conf. on Advanced Learning Technology: Issues, Achievements and Challenges*. Madison, WI: IEEE Computer Society. 2001. pp. 43–48.

235. Kristine Peters. m-Learning: Positioning educators for a mobile, connected future. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. Vol 8, No 2 (2007).

236. Lalima, Kiran Lata Dangwal. Blended Learning: An Innovative Approach. *Universal Journal of Educational Research*. 5(1). 2017. P. 129-136.

237. Laurillard, D., (1993) Rethinking university teaching: A framework for the effective use of educational technology. Routledge/Falmer: London.

238. Laurillard, D., (2002) Rethinking university teaching: A framework for the effective use of educational technology. Routledge/Falmer: London.

239. Lave J., Wenger E. Situated learning: legitimate peripheral

participation. New York : Cambridge university press. 1991. 138 p.

240. Lavery, C. (2001). *Resource-Based Learning*, Ontario: Queen's University, Kingston. 200 p.

241. Leo Tan Wee Hin (National Institute of Education, Singapore) and R. Subramaniam (National Institute of Education, Singapore). *E-Learning and Virtual Science Centers*. 2005. 457 p.

242. Leshchenko M., Lavrysh Yu., Kononets N. (2021). Framework for Assessment the Quality of Digital Learning Resources for Personalized Learning Intensification. *The New Educational Review*. Vol. 64, No. 2. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, 2021. Pp.148-160.

243. Lisa Campbell, Paula Flageolle, Shann Griffith, Catherine Wojcik. *Resource-Based Learning* (2009). / Department of Educational Psychology and Instructional Technology, University of Georgia. from the World Wide Web. URL: http://epltt.coe.uga.edu/index.php?title=Resource-Based_Learning

244. Lowenthal J. N. Using Mobile Learning: Determinates Impacting Behavioral Intention. *American Journal of Distance Education*. 2010. 24:4. P. 195–206.

245. Macdonald, J. & Mason, R. (1998). Information Handling Skills and Resource-Based Learning in an Open University Course. *Open Learning*, 13(1), 38–42.

246. Marks E. A. *Executive's Guide to Cloud Computing* / Eric A. Marks, Bob Lozano. N.Y. : Wiley, 2010. 304 p.

247. Maryna Grynova, Yevheniia Vyshar, Liudmyla Kletsenko, Valeriy Zhamardiy, Nataliia Kononets, Viktoriia Donchenko, Kseniia Yudina. Peculiarities of formation of readiness of future specialists in physical rehabilitation to use health-preserving technologies. in their professional activity. *Acta Balneol.* 2025;67(1):66-71.

248. Maureen, Bell. *Resource Based Learning Within A Tertiary Teaching*

Subject. Advancing International Perspectives. p.55-60.

249. McPherson, K. (2006). Wikis and literacy development. *Teacher Librarian*, 34(1), 67–69.

250. Melendres, G. O. (2015). Resource-based Learning Strategy to Improve Information Literacy in General Science of Freshmen Secondary Students. Proceedings of the 3rd Global Summit on Education GSE, 9-10 March 2015, Kuala Lumpur, Malaysia.

251. Michael J. Hannafin & Janette R. Hill, Resource-Based Learning, in *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* 525, 528 (J. Michael Spector et al. eds., 3d ed. 2008).

252. Miller, Michael. *Cloud Computing: Web-Based Applications That Change the Way You Work and Collaborate Online*. Que Publishing, 2008. – 312 p.

253. Mojisola Anjorin, Christoph Rensing, Kerstin Bischoff, Christian Bogner, Lasse Lehmann, Anna Lenka Reger, Nils Faltin, Achim Steinacker, Andy Lüdemann, Renato Domínguez García: CROKODIL – a Platform for Collaborative Resource-Based Learning. In: Carlos Delgado Kloos, Denis Gillet, Raquel M. Crespo Garcia, Fridolin Wild, Martin Wolpers: *Towards Ubiquitous Learning*, Proceedings of the 6th European Conference on Technology Enhanced Learning, EC-TEL 2011, no. LNCS 6964, Springer, September 2011. – P. 29–42.

254. Moran, L. (1996). ‘Quality Guidelines for Resource Based Learning’ Report to NCODE from RBL Working Party (Internal paper).

255. Nataliia Kononets, Victoria Baliuk, Valeriy Zhamardiy, Lesya Petrenko, Yuliia Pomaz, Nadiya Kravtsova, Olena Shkola (2021). Didactic model of information and communication competence formation of future specialists of economic. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 12(4). 170–181.

256. Neil Butcher. (2015). *A Basic Guide to Open Educational Resources (OER)*.

257. Niemi, H. (2002). Empowering learners in virtual university. In Niemi,

H. & Ruohotie, P. (Eds.). Theoretical understandings for learning in virtual university. Hämeenlinna: Research Centre for Vocational Education and Training, 1–37.

258. Niemi, H. 2002. Empowering learners in virtual university. In Niemi, H. & Ruohotie, P. (Eds.). Theoretical understandings for learning in virtual university. Hämeenlinna: Research Centre for Vocational Education and Training, pp. 1–37.

259. Niemi, H. 2008. Research-based teacher education for teachers' lifelong learning. *Lifelong learning in Europe*. 13 (2008) : 1, pp. 61–69.

260. Noble, P. (1980) *Resource based Learning in Post Compulsory Education*, London: Kogan Page.

261. Norberg A., Dziuban C., & Moskal P. A time based blended learning model. *On the Horizon*, 2011, 19(3), 207-216.

262. O'Neil J., Conzemius A. The power of SMART goals: using goals to improve student learning. Solution Tree Press. 2005. P. 33

263. O'Reilly, T. (2005, September 30) What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software [WWW document]. URL: <http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-0.html>.

264. Orey, M. (2002a). Definition of Blended Learning. University of Georgia. Retrieved February 21, 2003. URL: <http://www.arches.uga.edu/~mikeorey/blendedLearning>

265. Panadero E., Alonso-Tapia J. Contrasting self-regulation educational theories: A theoretical review. *Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica*. Psicología Educativa. 2014. № 20 (1). Pp. 11-22.

266. Panadero, E. & Lipnevich, A. A. (2022). A review of feedback models and typologies: Towards an integrative model of feedback elements. *Educational Research Review*, 35.

267. Patricia L. Smith & Tillman J. Ragan, *Instructional Design* 15 (2d ed.

1999).

268. Paul D. Callister, Time to Blossom: An Inquiry into Bloom's Taxonomy as a Means to Ordered Legal Research Skills, 102 Law Libr. J. 191, 194–95, 2010 Law Libr. J. 12, 8–9.

269. Paul Maharg & Abdul Paliwala, Negotiating the Learning Process with Electronic Resources, in Effective Learning and Teaching in Law 81, 84 (R. Burridge et al. eds., 2002).

270. Perraton, H, Robinson, B and Creed, C. (2001). Teacher Education Through Distance Learning: Technology – Curriculum – Cost – Evaluation (Summary of Case Studies). Paris: UNESCO. Pp. 33–34.

271. Poppy Yaniawati, Rahayu Kariadinata, Nenden Mutiara Sari, Euis Eka Pramiasih, Mira Mariani. (2020). Integration of e-Learning for Mathematics on Resource- Based Learning: Increasing Mathematical Creative Thinking and Self-Confidence. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*. Vol 15, № 06 (2020).

272. Pritchard A. Effective teaching with internet technologies. Pedagogy and practice. – London : Paul Chapman publishing, 2007. – 132 p.

273. Ramanau R. Web 2.0 technologies in learning with the Open University in the UK, E-learning PRO Magazine, 2009, 2, p. 1–3.

274. Rampillon U. Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht. Munchen: Max Hueber Verlag, 1985. 139 S.

275. Resource-Based Learning: An Educational Model. Manitoba Dept. of Education, Winnipeg. Instructional Resources Branch. 1994. 67 p.

276. Roberts, D.W. (1998), 'Using Distance Education Materials for On-Campus Learning' Distance Education, 19, 2.

277. Rosenberg, Jothy, Mateos, Arthur. The Cloud at Your Service. Manning Publications. 2010. 200 p.

278. Rowntree, D. (1997). Making Materials Based Learning Work:

Principles, Politics and Practicalities, London: Kogan Page, Open and Distance Learning Series.

279. Ruchen, Dominique S. Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Hogrefe & Huber Publishers, Germany, 2003. 218 p.

280. Ryan, Malcolm, Wells, Julian, Freeman, Alan and Hallam, George (1996). Resource-based learning strategies: implications for students and institutions. ALT-J, 4(1), pp. 93–98.

281. Sharma, P. and Hannafin, M. J. (2007). Scaffolding in technology-enhanced learning environments. *Interact. Learn. Environ.*, 15(1), 27–46.

282. Sikstrom, Inger Edebro; Westerlund, Mari-Ann. Umea, Sweden-Saskatoon, Canada: Resource-Based Learning Study Tour. A Report of a Study Tour of Saskatoon School Libraries. 2001-10-21. 98 p.

283. Singer F. M., Stoicescu D. Using blended learning as a tool to strengthen teaching competencies. *Procedia Computer Sciences*, 2010, 3, 1527-1531.

284. Smith-Autard, Jacqueline. Resource-Based Teaching and Learning Ref: 199701Bi, University of Limerick, Ireland. – 1997.

285. So, W. M. W., & Kong, S. C. (2010). Interaction of students' academic background and support levels in a resource-based learning environment on earth's movement. *Interactive Learning Environments*, 18(2), 153–176.

286. Sobchenko T. M. Theoretical issues of the development of innovative schools in Ukraine in the second half of the 20th century *Educational Studies: Theory and Practice: monograph* / Edit. I. M. Trubavina, S. T. Zolotukhina. Prague-Vienna : Premier Publishing. 2018. P. 146–153.

287. Soloshych I., Grynova M., Kononets N., Shvedchykova I. and Bunetska I. Competence and Resource-Oriented Approaches to the Development of Digital Educational Resources, *2021 IEEE International Conference on Modern Electrical and Energy Systems (MEES)*, 2021, pp. 1-5.

288. Shvedchykova I., Soloshych I., Kononets N., Grynova M. (2020). Creation of Electronic Educational Resources for Resource-Oriented Training of Electrical Engineering Students. *IEEE Problems of Automated Electrodrive. Theory and Practice (PAEP)*. (21-25 Sept. 2020, Kremenchuk, Ukraine). DOI: 10.1109/PAEP49887.2020.9240892.
289. Spinuzzi C. Working Alone Together: Coworking as Emergent Collaborative Activity. *Journal of Business and Technical Communication*. 2012. № 26 (4). P. 399–441.
290. Stallard, P. (2002). Think Good - Feel Good: A Cognitive Behaviour Therapy Workbook for Children and Young People. Chichester: Wiley
291. Steve Ryan et al., The Virtual University: The Internet and Resource-Based Learning (2000). London ; Kogan Page, 2000. 204 p.
292. Telford, A. (1995) in Flexible Learning Strategies in Higher and Further Education (ed Thomas, D.) London: Cassell. P.165.
293. Thomas, D. (1995) 'Learning to be Flexible' in D. Thomas (ed) Flexible Learning Strategies in Higher and Further Education. London: Cassell.
294. Thomas, J.W. (1998). Project-based learning: Overview. Novato, CA: Buck Institute for Education.
295. Thomas, J.W. (2000). A review of research on project-based learning. San Rafael, CA: Autodesk.
296. Torrance E. P. Education and creativity. (Ed.) Taylor C. W. Creativity: Progress and Potential. N.Y., 1964.
297. Von der Mülbe S., Rinas R., Dresel M., Stockinger K. Applying a three-component approach to motivational regulation: Relations of frequency, situation-specific fit and application quality of motivational regulation strategies with students' well-being. *Learning and Individual Differences*. 2024. № 116. P. 102561.
298. Wijaya, H. (2017). Developing Resource-based Learning Materials for Mechanical Engineering Students. A graduate thesis, Graduate School, Yogyakarta

State University, Yogyakarta.

299. Wilks, M. and Gibbs, G. (1994). Course Design for Resource Based Learning. Art and Design, Oxford Centre for Staff Development, Oxford Brookes University, Oxford. Folio – 1st Floor 707.11/1.

300. William Y. Chang, Hosame Abu-Amara, Jessica Sanford. Transforming Enterprise Cloud Services. Springer, 2010. 428 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

ШАБЛОН МЕТАКОГНІТИВНОГО МОНІТОРИНГУ ДЛЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Цей шаблон допоможе студенту здійснювати регулярний метакогнітивний моніторинг під час навчання — відслідковувати рівень розуміння матеріалу, оцінювати ефективність навчальних стратегій та коригувати подальші дії.

1. Усвідомлення навчальної мети

Опишіть свою мету на це заняття або період навчання:

Мета

• _____

2. Самооцінка розуміння навчального матеріалу

Тематичний блок / Поняття	Зрозумів добре	Частково зрозумів	Не зрозумів	План дій

3. Рефлексія після навчання

Що вдалося зрозуміти найкраще? • _____ _____ _____ _____	Що викликало труднощі? • _____ _____ _____ _____	Які стратегії допомогли найкраще? • _____ _____ _____ _____	Що змінити наступного разу у способі навчання? • _____ _____ _____ _____
---	---	--	---

Розроблено авторами.

Додаток Б

ШАБЛОН POMODORO-ТЕХНІКИ ДЛЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Pomodoro-техніка – це метод управління часом, який базується на чергуванні коротких періодів інтенсивної роботи (25 хвилин) з короткими перервами (5 хвилин). Цей шаблон допоможе студенту планувати та відстежувати свої навчальні сесії.

1. Інструкція

- Обери навчальне завдання.
- Встанови таймер на 25 хвилин — це одна «помідорка».
- Працюй без відволікань, поки таймер не завершиться.
- Зроби перерву 5 хвилин. Після 4 помідорок — зроби довшу перерву (15–30 хвилин).

2. Щоденний Pomodoro-трекер

№ сесії	Час (початок - кінець)	Завдання / Тема	Статус ( /  / )	Нотатки / Що завадило
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				

3. Рефлексія дня

Що вдалося виконати найкраще: • _____ • _____ • _____	Що заважало зосередитися: • _____ • _____ • _____	Що варто змінити у наступному Pomodoro-дні: • _____ • _____ • _____
---	---	---

Розроблено авторами.

ШАБЛОН КОГНІТИВНОЇ РЕСТРУКТУРИЗАЦІЇ ДЛЯ **САМОРЕГУЛЯЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Метод когнітивної реструктуризації є ефективним інструментом саморегуляції в освітньому процесі. Він дозволяє студентам виявляти, аналізувати та змінювати нерациональні або обмежувальні думки, які впливають на їхню мотивацію, емоційний стан і навчальну поведінку. Шаблон нижче допоможе здійснити цей процес у структурованій формі.

1. Опис ситуації

Коротко опишіть навчальну ситуацію, яка викликала труднощі або негативні емоції:

2. Автоматична (перша) думка

Яка думка виникла у вас першою?

3. Емоційна реакція

Які емоції ви відчували в цей момент? (оцініть інтенсивність 0–100%)

4. Аналіз доказів

Докази, що підтверджують цю думку:

Докази, що спростовують цю думку:

5. Альтернативна думка

Як можна інакше подивитися на ситуацію?

6. Результат

Як ви зараз почуваєтесь? Які дії ви готові зробити?

Розроблено авторами.

ШАБЛОН РЕФЛЕКСИВНОГО ПИСЬМА ДЛЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ **НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Цей шаблон допоможе студенту систематизувати власний досвід навчання, усвідомити труднощі та досягнення, а також сформулювати подальші стратегії саморозвитку. Рефлексивне письмо є ефективним методом самоспостереження та саморегуляції в умовах ресурсно-орієнтованої освіти.

1. Назва теми / заняття / досвіду

2. Що я сьогодні дізнався/дізналася нового?

3. Що вдалося найкраще?

4. Які труднощі виникли під час навчання?

5. Як я справився/справилася з цими труднощами?

6. Які думки або емоції супроводжували мене в процесі навчання?

7. Що я можу покращити в наступний раз?

8. Які мої внутрішні ресурси допомогли мені в навчанні?

(Наприклад: зосередженість, інтерес, витривалість, підтримка інших, організованість тощо)

9. Мій короткий підсумок / висновок

Розроблено авторами.

Додаток Д

 КАРТКА ВІДЕОАНАЛІЗУ ДЛЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Цей шаблон призначений для самостійного аналізу відео- або аудіозаписів власної навчальної або професійної активності. Він допоможе студенту відслідковувати якість виконання завдань, виявляти ресурси та зони розвитку, формувати навички усвідомленої саморегуляції.

1. Інформація про запис
Назва завдання / ситуації: _____
Дата запису: _____
Тривалість запису: _____
2. Загальне враження від перегляду
Що вам сподобалося у вашому виступі / відповіді / діях?

Що викликало незадоволення або дискомфорт?

3. Виявлені сильні сторони

4. Типові помилки або труднощі

5. Що б я зробив(-ла) інакше наступного разу?

6. Мій короткий висновок / підсумок

7. Які ресурси допомогли мені впоратися із завданням?
(Наприклад: підготовка, впевненість, допомога групи, попередній досвід тощо)

8. Мій план дій для вдосконалення

Розроблено авторами.

 ШАБЛОН ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ЗВИЧКИ

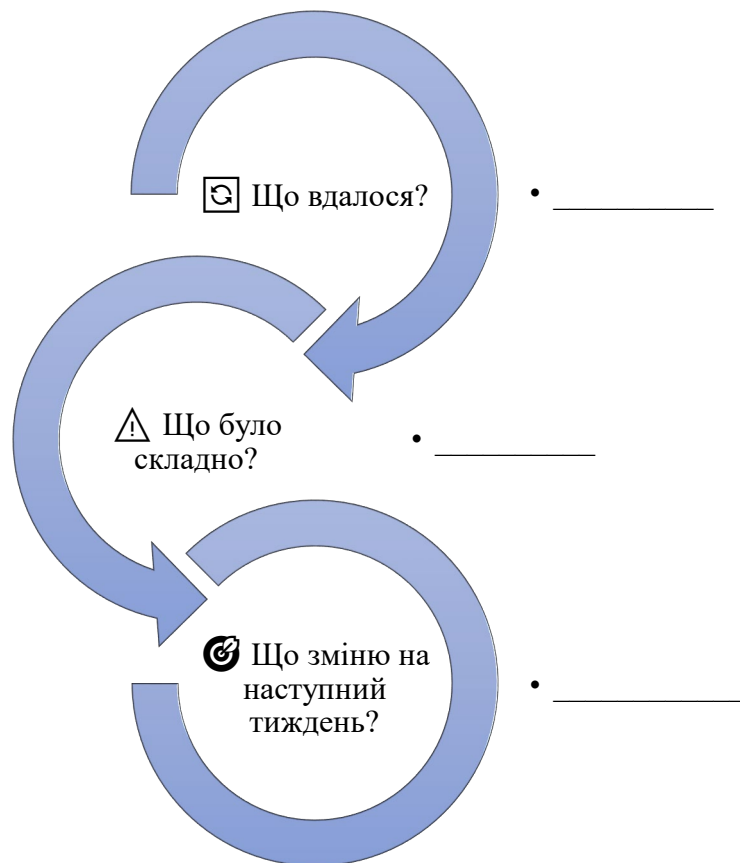
Цей шаблон допоможе тобі сформувати корисну навчальну звичку за методом «нашарування звичок» (habit stacking). Спробуй регулярно заповнювати його протягом 21 дня, щоб виробити системність у навчанні.

- ◆ 1. Назва звички: _____
- ◆ 2. Прив’язка до існуючої дії (тригера): _____
- ◆ 3. Час і місце виконання: _____
- ◆ 4. Причина / мотивація: _____
- ◆ 5. Трекер звички (на 21 день):

День	 Виконано	 Коментар
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		

16		
17		
18		
19		
20		
21		

◆ 6. Рефлексія (раз на тиждень):



Розроблено авторами.

■ ■ ШАБЛОН САМООЦІНКИ ТА ЗВОРОТНОГО ЗВ'ЯЗКУ ■ ■

Цей шаблон створено на основі методів самооцінки/зворотного зв'язку та спрямований на розвиток у студентів навичок самоаналізу, рефлексії і відповідальності за власне навчання.

◆ 1. Інформація про завдання

Назва завдання:	
Дата виконання:	
Мета/очікуваний результат:	

◆ 2. Критерії самооцінки

Оціни себе за шкалою від 1 до 5, де 1 – потребує покращення, 5 – відмінно

Критерій	Моя оцінка (1–5)	Коментар/приклад
Розуміння теми		
Якість аргументації/логіки		
Правильність оформлення		
Рівень самостійності		
Критичний аналіз/рефлексія		

◆ 3. Висновки самооцінки

Що я зробив(ла) добре: • _____ • _____	Що можна покращити наступного разу: • _____ • _____
---	--

◆ 4. Зворотний зв'язок від викладача (необов'язково)

Коментарі викладача:	• _____ • _____
Рекомендації для покращення:	• _____ • _____

Розроблено авторами.

 САМОРЕГУЛЯЦІЙНІ МЕТОДИКИ ДЛЯ ВЧИТЕЛІВ: ПРАКТИКУМ **1. Методика «Дихання 4–7–8» для швидкої саморегуляції емоційного стану**

Мета: зниження рівня тривоги, відновлення спокою, підвищення зосередженості перед уроками чи складними ситуаціями.

Опис: це техніка глибокого дихання, що допомагає швидко активувати парасимпатичну нервову систему.

Процедура:

- Сидячи або стоячи, зробіть повний видих через рот.
- Закрийте рот і вдихайте носом на рахунок 4.
- Затримайте дихання на рахунок 7.
- Повільно видихайте через рот на рахунок 8.
- Повторіть цикл 4 рази.

Примітка: методика добре працює безпосередньо перед виступами, важливими зустрічами або під час коротких перерв між уроками.

2. Методика «Емоційна карта дня» для усвідомлення і самокорекції настрою

Мета: розвиток емоційної свідомості, виявлення внутрішнього стану та планування особистої підтримки протягом дня.

Опис: учитель щоранку і щовечора фіксує свій емоційний стан за допомогою невеликої таблиці.

Процедура:

- Ранок: відмітити рівень енергії та емоційний стан (наприклад: радість, напруга, спокій, тривога).
- Визначити одну позитивну дію на підтримку свого стану (наприклад: «під час перерви вип'ю чай», «послухаю улюблену пісню»).
- Вечір: коротко оцінити, чи вдалося зберегти або покращити стан.
- Зробити висновок: що допомогло, що можна вдосконалити.

Примітка: ведення емоційної карти допомагає розвивати навички емоційної саморефлексії й вибудовувати особисту систему підтримки.

3. Методика «Стратегія трьох кроків» для саморегуляції в стресових ситуаціях

Мета: навчити швидко і свідомо реагувати на стресові подразники під час професійної діяльності.

Опис: три прості кроки для саморегуляції безпосередньо в момент емоційної напруги.

Процедура:

Стоп: усвідомити момент напруги (наприклад: внутрішньо сказати собі «Стоп!»).

Дихання: зробити три глибоких вдихи та видихи, фокусуючи увагу тільки на диханні.

Аналіз і дія: коротко запитати себе:

- Що я відчуваю?
- Що зараз найкраще зробити? (Наприклад: змінити тон голосу, зробити паузу, запропонувати учням коротку фізкультхвилинку).

Примітка: часте тренування цієї стратегії сприяє автоматизації навички саморегуляції у професійних ситуаціях.

4. Методика «План самовідновлення»

Мета: запобігання професійному вигоранню шляхом регулярної самодіагностики і планування відпочинку.

Опис: кожної п'ятниці вчитель заповнює коротку анкету:

- Які моменти цього тижня були для мене найбільш напруженими?
- Як я реагував/реагувала на стрес?
- Що допомогло мені зберегти рівновагу?
- Який один ресурсний крок я зроблю на вихідних для відновлення (наприклад, прогулянка, читання, тиша)?

Інструкція: Ведення «Щоденника відновлення» щотижня. Акцент – на усвідомленні власних потреб.

5. Методика «Ментальне перезавантаження»

Мета: оновлення розумових ресурсів після інтенсивної розумової діяльності.

Опис: перед початком важливого заходу або уроку:

- Закрити очі на 2 хвилини.
- Уявити потік світла, який входить у голову і змиває втому та напруження.

- Відчути оновлення і легкість.
- Повільно відкрити очі та глибоко вдихнути.

Інструкція: Вправа рекомендується для проведення у короткі перерви між уроками чи під час підготовки до складних зустрічей.

6. Методика «Точка контролю»

Мета: розвиток відповідальності за емоційний стан через внутрішню рефлексію.

Опис:

- У складних ситуаціях вчитель ставить собі три запитання:
- Чи можу я зараз контролювати цю ситуацію?
- Якщо так, який мій наступний крок?
- Якщо ні, як я можу змінити своє ставлення до неї?

Інструкція: Методика допомагає переключитися з емоційного реагування на свідоме управління ситуацією, розвиває гнучкість мислення.

7. Методика «Ресурсне слово»

Мета: швидке програмування позитивного налаштування.

Опис: визначення одного «слова-якоря», яке нагадує про силу, спокій або віру у себе.

8. Методика «Міні-рефлексія перерви»

Мета: швидке відновлення ресурсів під час робочого дня.

Процедура:

- Коротка перерва на 3–5 хвилини.
- Ставити собі запитання: "Як я себе почуваю?", "Що мені зараз трішки допоможе?"
- Виконати дію: випити чаю, вийти на свіже повітря, зробити легку розминку.

9. Методика «Візуалізація спокою»

Мета: створити внутрішній стан спокою через уяву.

Процедура: заплющити очі і уявити місце, що асоціюється із відчуттями спокою та безпеки.

10. Методика «Афірмації успіху»

Мета: створення позитивного налаштування про свої сили і результати.

Процедура: Записати 3 позитивні фрази щодо себе і проголосити їх вголос.

11. Методика «Страус»

Мета: досягти внутрішнього стану спокою через уяву, що нічого поганого немає і не буде.

Процедура: заплющити очі і уявити себе страусом, що ховає голову в пісок, і ви також можете, аби відчувати спокій та безпеку: я зараз страус, я не бачу, я в безпеці.

20 небанальних способів швидко наповнитись ресурсом від Тетяни Сміт

Прості способи самодопомоги, відновлення контакту із собою та реальністю (час на виконання 1-10 хвилин)

1. Подихати 3 хвилини животом під звуки тиші або шуму вітру.
 - Заземлює, знімає тривогу, дає внутрішній простір
2. Вийти босоніж на балкон/траву/ґрунт і подякувати тілу за витривалість.
 - Запускає мікродозинг любові до тіла
3. Запалити улюблену аромасвічку і дихати ароматом, не думаючи ні про що.
 - Аромаякір — швидке якісне перезавантаження
4. Написати собі від душі 5 щирих компліментів, ніби це від найкращої подруги.
 - Стимулює окситоцин, підіймає самоцінність
5. П'ять хвилин співати звуки на видиху: «аааа», «оммм», «у-у-у».
 - Звук — один із найсильніших ресурсів нервової системи
6. Випити теплу воду - чисту, з лимоном або корицею. Повільно, з медитацією на вдячність.
 - Це як внутрішня ванна для тіла й духу
7. Подивитись на небо - просто дивитись, не фотографуючи.
 - Розширює сприйняття, нагадує про масштаб
8. Три хвилини повільно розтирати долоні і слухати звук та тепло.
 - Тактильність + присутність = ресурс
9. Скласти список “що я вже зробила для себе в житті”, навіть дрібниці.
 - Миттєво підключає до внутрішнього джерела опори
10. Зробити 10 повільних обертів головою та плечима, із диханням та увагою в тіло.

- Виводить із “режиму функціонування” в “режим буття”
11. Слухати спів пташок або звуки природи в навушниках із закритими очима.
 - Нейровідновлення на клітинному рівні
 12. Написати коротке повідомлення-подяку людині, яку давно цінуєш.
 - Контакт із любов'ю - завжди ресурс
 13. Три хвилини дивитись у дзеркало й промовляти: “Я є. Я жива. Я цінна”.
 - Створює прямий місток до самоприйняття
 14. Творчо викласти фрукти/ горіхи/ улюблену їжу на тарілку, як арт-об'єкт - і повільно з'їсти.
 - Естетика + турбота = подвійний ресурс
 15. Написати короткий текст “якби я була джерелом живої води — я б...”
 - Підключає до архетипу Жінки-Творчині
 16. Масажувати кожну ступню по 5 хвилин, з фокусом на те, що це ваша ступня і ви даєте собі турботу та увагу.
 - Допомагає заземлитися, відчувати себе живою, тут і зараз
 17. Пройтись кімнатою як Богиня: з витягнутою шиєю, гнучким тілом і легкою усмішкою.
 - Соматична активація внутрішньої сили
 18. Скласти список “що сьогодні не треба робити” і полегшено видихнути.
 - Миттєва детоксикація від тиску «треба»
 19. Слухати улюблений трек і рухатись, як хоче тіло, із заплющеними очима.
 - Це не танець - а енергетичне перезавантаження
 20. Подивитись на своє дитяче фото й сказати: “Я тебе бачу. Ти - важлива. Я тебе люблю”.
 - Підживлює зв'язок із внутрішньою дитиною ([#коуч_тетяна_сміт](#))

7 найефективніших методик аутотренінгу для вчителів, спрямованих на профілактику професійного вигорання:

1. Методика «Формула внутрішньої стійкості»

Мета: укріплення психологічної витривалості через позитивні формули самонавіювання.

Техніка виконання:

Щоранку перед початком роботи або в перервах вчитель кілька разів подумки або вголос повторює афірмації:

«Я зберігаю спокій і ясність у будь-якій ситуації».

«Я працюю в своєму темпі і бережу свої сили».

«Я маю право на відпочинок і турботу про себе».

Тривалість: 3–5 хвилин щодня.

2. Методика «Сценарій ідеального дня»

Мета: зниження тривожності та зростання мотивації.

Техніка виконання:

У комфортній обстановці вчитель уявляє і подумки програє ідеальний робочий день:

Як я починаю ранок?

Як я спокійно і з радістю проводжу уроки?

Як я завершую день із почуттям задоволення?

Тривалість: 5–10 хвилин.

Рекомендується використовувати перед сном або вранці.

3. Методика «Прогресивна релаксація Джекобсона + аутосугестія»

Мета: зняття м'язового напруження та відновлення емоційного балансу.

Техніка виконання:

Почергове напруження та розслаблення груп м'язів (руки, плечі, спина, ноги).

Після розслаблення кожної групи промовляються формули типу:

«Мої руки теплі і розслаблені»,

«Моє серце б'ється рівно і спокійно»,

«Я відчуваю легкість у всьому тілі».

Тривалість: 10–15 хвилин перед сном або у разі втоми.

4. Методика «Аутотренінг ресурсного стану»

Мета: швидке відновлення енергетичного потенціалу.

Техніка виконання:

Заплющити очі й уявити яскравий образ власного «ресурсного стану» (наприклад, світла куля, квітучий сад, морська хвиля).

Відчути, як цей образ наповнює тіло теплом, енергією та радістю.

На вдиху подумки промовляти: «Я наповнююся силою і спокоєм», на видиху – «Я відпускаю втому і напруження».

Тривалість: 5 хвилин. Можна практикувати в будь-який момент дня.

5. Методика «Музична релаксація настрою»

Мета: швидке зняття емоційного напруження та відновлення енергії через кероване прослуховування музики.

Техніка виконання:

Вчитель обирає три плейлисти або музичні композиції:

- для розслаблення (спокійна інструментальна або природна музика);
- для підняття настрою (енергійна, легка, надихаюча музика);
- для саморефлексії (глибока, мелодійна музика для осмислення власного стану).

У момент втоми чи стресу вчитель слухає відповідний плейлист залежно від потреби: розслабитися, підбадьоритися або подумати над своїми почуттями.

Під час прослуховування потрібно зосереджувати увагу на диханні, дозволяючи собі вільно "прожити" емоції, які виникають, без оцінювання.

Як використовувати:

Кожен день планувати 5–10 хвилин "музичної перерви", особливо після важких уроків чи емоційно напружених ситуацій.

Тривалість: 5–15 хвилин залежно від обраного завдання.

6. Методика «Дзеркальна практика» від Луїзи Хей

Суть: Луїза Хей вірила, що робота з власним відображенням допомагає укорінити позитивне сприйняття себе, подолати страхи й тривоги.

Як застосовувати:

Щодня вранці і ввечері стати перед дзеркалом, подивитися собі в очі.

Промовити до себе з любов'ю позитивні фрази (наприклад: «Я люблю і приймаю себе повністю», «Я заслуговую на все найкраще»).

Звертати увагу на свої відчуття та дозволяти собі приймати навіть ті емоції, які виникають.

7. Методика «Хобі-перезавантаження»

Мета: профілактика емоційного вигорання шляхом свідомого включення улюбленого хобі у щоденний графік.

Техніка виконання:

Вчителю пропонується скласти список своїх хобі або захоплень (навіть тих, якими давно не займався).

Обрати одне або два хобі, які легко можна інтегрувати в повсякденне життя (наприклад, малювання, в'язання, вирощування квітів, рукоділля, кулінарія, фотографія тощо).

Виділяти щонайменше 15–20 хвилин на день або одну довшу сесію (1–2 години на тиждень) спеціально для заняття цим хобі.

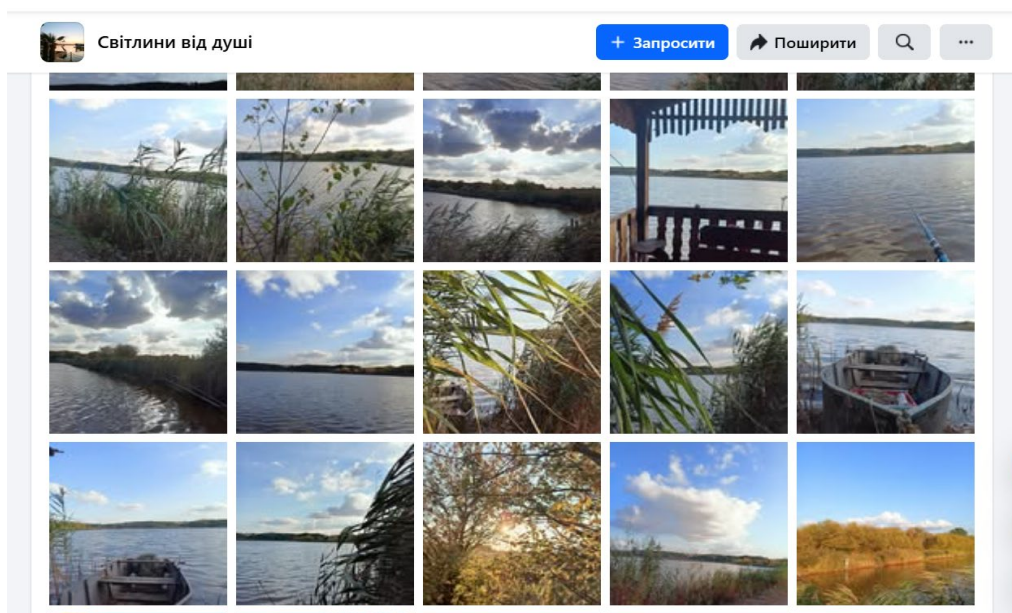
Під час заняття повністю відключатися від думок про роботу — зосереджуватись лише на процесі та отриманні задоволення.

Як використовувати:

Можна також об'єднати хобі з легкою фізичною активністю (наприклад, фотографувати природу під час прогулянки) або з мистецькою самореалізацією (створення прикрас, малюнків, кулінарних шедеврів).

Тривалість: щодня по 15–20 хвилин або мінімум один раз на тиждень 1–2 години.

Наприклад, релакс-група Н. Кононец «Світлини від душі» створена для розміщення власних, авторських світлин природи:



Розроблено авторами.

**Марина Вікторівна ГРИНЬОВА
Наталія Василівна КОНОНЕЦ**

**САМОРЕГУЛЯЦІЯ У РЕСУРСНО-ОРІЄНТОВАНІЙ
ОСВІТІ**

Монографія