

УДК 378.1 (477.75)

СУБ'ЄКТИВІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТА УНІВЕРСИТЕТУ В КОНТЕКСТІ ІДЕЇ АВТОНОМІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Віра Вихрущ

*Національний університет “Львівська політехніка”,
вул. Степана Бандери, 12, Львів, Україна, 79013*

Розглянуто й обґрунтовано необхідність нових суб'єктивізованих підходів до навчальної діяльності студента університету в умовах сучасної андрагогічної парадигми керованого засвоєння і навчання, яка є важливим методологічним підґрунтям системи вищої освіти людини (у тім числі, і технічної) на усіх етапах її розвитку. Схарактеризовано її потенціал порівняно з іншими парадигмами навчання. На підставі системного підходу наведено завдання, основні ідеї, принципи суб'єктивізації учіння студента як учасника дидактичної взаємодії, специфіку реалізації в умовах вищої технічної освіти.

Ключові слова: навчальна діяльність, суб'єктивізація учіння, ідея перенесення знань, фонові знання, андрагогічна парадигма, елективність навчання, автономізація, університетська освіта.

Традиційно усі процеси навчання й освіти асоціюють з педагогікою, що має багатовікову історію і розвинену теорію цих процесів. Однак досвід свідчить, що педагогічні принципи, підходи до обґрунтування змісту освіти, рекомендації щодо структури навчання і виховання здебільшого зорієнтовані на загальноосвітню школу і є малозастосовуваними у вищій школі.

Над розвитком дидактики вищої школи працюють, зазвичай, фахівці, які отримали підготовку в педагогічному вузі і викладають у ньому [2; 3; 4]. Такі фахівці мають педагогічні переконання, які ґрунтуються на вивченні шкільної педагогіки, але найчастіше орієнтовані саме на інтереси педагогічних вузів.

Аналіз досвіду і потреб сучасної вищої освіти, технічної, зокрема, свідчить про необхідність вивчення і врахування наявних парадигм керованого засвоєння і навчання, виявлення їхнього дидактичного і соціально-педагогічного потенціалу, можливості і доцільності використання на різних вікових етапах та етапах навчання, (Ю. Фокін), актуальність і потенціал андрагогічної парадигми навчання (М. Вершловський, Н. Громкова, С. Змеєв, Н. Клокар, І. Колеснікова, Л. Набока, В. Пунцов, Л. Сігаєва, С. Протасова, Е. Старобинський, О.Тонконога, І. Якухно та ін.). Зокрема, загальні питання теорії навчання у вищій школі проаналізували

С. Архангельський, А. Вербицький, Є. Князева, Л. Рувінський та ін.; досліджено проблеми теорії та практики педагогічної освіти, її андрагогічної складової (О. Абдулліна, Є. Белозерцев, Є. Бондаревська, Г. Геллер та ін.); розкрито особливості діяльності викладачів вищої школи (Б. Ананьєв, Н. Кузьміна та ін.); теоретично обґрунтовано й розроблено методологію формування компетентності в аналітичній діяльності наукових і науково-педагогічних кадрів (О. Яригін). Незважаючи на суттєву кількість досліджень у галузі дидактики вищої школи, проблема забезпечення суб'єктивізації навчальної діяльності студента університету в контексті ідеї автономізації вищої освіти не є достатньо розробленою на загальнопедагогічному рівні.

Наша мета – аналіз підходів до забезпечення суб'єктивізації навчальної діяльності студента університету в контексті ідеї автономізації вищої освіти.

Оскільки до середини ХХ ст. вважали, що після двадцяти років здатність до навчання людини втрачається, педагогіка і педагогічна психологія розвивалися головно як дитяча педагогіка і психологія. Науковець Б. Ананьєв у 60-х роках ХХ ст. висунув ідею про необхідність досліджень психічної динаміки людини у зрілому віці та особливостей її навчання на різних етапах життєвого шляху.

Ідею застосування продуктивних стратегій професійної освіти в університеті в рамках когнітивної теорії та андрагогічної парадигми розглядають як оволодіння комплексною навичкою опрацювання інформації. Навчальні стратегії передбачають систему процедурних знань, тобто знань щодо автоматичного виконання певних операцій у належній послідовності, та декларативних знань, застосування яких спирається на свідоме розуміння особою правил виконання окремих дій. Процедурні знання (фонові знання у вітчизняних дослідженнях) можуть бути забезпечені поступово і винятково за наявності належних умов для вправлення: знання загальних умов, обстановки, середовища, оточення, у яких перебуває особистість або щось відбувається; знання реалій мовцем і слухачем, що є основою мовного спілкування; наявність фонові, тобто вже відомої інформації; вибір того чи іншого значення слова на основі ситуації і фонових знань має відносний характер; вибір відбувається з урахуванням ймовірності його значення порівняно з іншими значеннями в межах свого досвіду; фонові знання сприймають як контекст /невербальний контекст або проєкцію раніше сприйнятого вербального контексту на конкретну ситуацію [13].

Проблему фонових знань уперше детально розглянуто в лінгвістичній праці Є. Верещагіна і В. Костомарова "Мова і культура" (1973). У ній фонові знання визначають як "спільні для учасників комунікативного акту знання". Тобто, це та спільна для комунікантів інформація, яка забезпечує взаємопорозуміння під час спілкування (Є. Верещагін, В. Костомаров, М. Кочерган). Фонові знання (в соціолінгвістиці), відповідно до словника

лінгвістичних термінів за ред. Т. Жеребило (2010), – це взаємне знання учасниками комунікативного акту реалій матеріального життя, ситуативних і конотативних реалій, які охоплені мовними знаками і необхідні для інтерпретації висловлювань.

Поняття фонові інформації, ввели В. Виноградов та О. Леонтьєв і розвинули Є. Верещагін, В. Комісаров, О. Крюков, Л. Рудакова, П. Сисоєв та ін., тісно пов'язане ширшим і багатозначним поняттям імпліцитної або підтекстової інформації. Дослідники включають в нього і прагматичні передумови, і ситуацію спілкування (у тім числі і мовленнєвого), і пресуппозиції, які ґрунтуються на знанні світу і є компонентами комунікації, які роблять її осмисленою тощо.

У філологічних працях І. Голубовської, Ю. Караулова, О. Корнилова та ін., які стосувалися засвоєння іноземної, а пізніше – рідної мови, це визначення видозмінювалося, але сутність залишалася незмінною. Фонові знання неоднорідні. За ступенем їхньої поширеності виділяють три види: загальнолюдські, регіональні, краснзавчі. Класифікація не є достаньо повною. У ній немає соціально-групових знань, властивих певним соціальним спільнотам людей (лікарям, педагогам, водіям тощо).

Є різноманітні визначення поняття “фонові знання”, хоча головним вважають визначення, подане у Словнику лінгвістичних термінів за редакцією О.Ахманової: “...Обопільне знання реалій мовцем і слухачем є основою спілкування”. Більшість дослідників передусім Є. Пасов, І. Зімня, В. Аванесов розглядають фонові знання саме як сукупність знань про світ і культуру, створюють умови для успішного взаємопорозуміння під час діалогічної взаємодії (О. Ахманова, І. Гюббенет, В. Виноградов, О. Крюков, Г. Томахін, І. Халєєва та ін.), як “...соціально-культурний фон, що характеризує сприйняту мову” [12]. Відповідно до цього погляду, фонові знання розглядають як екстралінгвістичні явище, що невід’ємно супроводжує комунікацію як “невербальний компонент мовного спілкування” (Є. Пасов, І. Зімня, В. Аванесов та ін.). на думку Г. Томаха “...фонові знання в широкому трактуванні – це практично усі знання, якими володіють комуніканти на час спілкування” [12, с. 54].

Освітня мета підготовки майбутніх фахівців до практичного застосування стратегій професійного становлення полягає, по-перше, в ознайомленні студентів із широким потенціалом та діапазоном цих стратегій, по-друге, у розвитку уміння використовувати навчальні стратегії для розв’язання різноманітних навчально-професійних завдань.

Результат фахової підготовки передбачав свідомий вибір потрібної стратегії професійної взаємодії залежно від типу завдання, яке пропонують виконати.

У зарубіжній та вітчизняній літературі пропонують поділ навчальних стратегій на метакогнітивні, когнітивні, афективні, соціальні і комунікативні [1; 6; 14]. Характеристика кожної навчальної стратегії передбачає оволодіння процедурними (фоновими) знаннями: метакогнітивні стратегії передбачають планування, контроль та оцінювання результатів власної навчальної діяльності; когнітивні – групування явищ і понять за певними ознаками, дедукції з метою виведення правил та процедур під час висунення гіпотез, перенесення умінь і навичок з одного навчального контексту в інший, уточнення даних, пошук необхідної інформації, основ комунікації із іншими суб'єктами взаємодії; афективні – емпатійні та рефлексивні уміння, стратегії співпраці на засадах взаємодопомоги, створення доброзичливої атмосфери у групі, організація продуктивних робочих стосунків між членами групи під час занять та поза межами аудиторії; комунікативні – педагогічні засоби емпатії та рефлексії, перенесення знань, умінь і навичок, сформованих у навчальних, професійних чи життєвих ситуаціях у подібні або інші з подальшою їхньою адаптацією.

Саме ці знання як компонент професійної підготовки стали мотивом для пошуку нових стратегій структурування змісту професійної підготовки як цілісного розуміння та пізнання інформаційного середовища, вивчення сучасних здобутків наукової спільноти у професійній галузі, створення умов для розвитку здібностей студентів, формування у них професійної компетентності, готовності і здатності до самоосвіти, широкого застосування нових педагогічних інформаційних технологій. На такому поєднанні ґрунтується ідея перенесення знань, умінь і навичок у андрагогічній парадигмі навчання. Зміст явища перенесення полягає в озброєнні студента сукупністю вмінь і навичок, які доцільно використовувати в різноманітних навчальних, життєвих та фахових контекстах.

Уперше проблему перенесення розрив наприкінці XIX ст. Е.Торндайк у теорії “спроб і помилок”, у якій головна роль належить чиннику “особливих елементів”, який розглядають як перенесення, яке відбувається тільки за умови наявності ідентичних елементів у різних ситуаціях. Згідно з дослідженнями зарубіжних дидактів (М. Huss, М. Fay, R. Pilkmgton, A. King), явища перенесення і мотивації у навчанні є взаємопов'язаними, а отже, здатними створити оптимальне й ефективне навчальне середовище, яке успішно працює за умови, коли, по-перше, засвоєні знання, уміння та навички можуть бути використані у певних інших ситуаціях (робота в парах, вирішення колективних задач, веб-методи тощо); по-друге, навчальна діяльність майбутнього спеціаліста має бути вмотивована так, щоб кожен студент скористався потенціалом індивідуального зростання, що забезпечується завдяки перенесенню знань, умінь та навичок [21].

Оскільки автономізація в системі вищої освіти в Україні лише декларується, зокрема у законі “Про вищу освіту”, і стосується окремих управлінських аспектів діяльності вищого навчального закладу, а не навчальної діяльності самих її суб’єктів, то увагу привертають більш конкретні рекомендації зарубіжних авторів. Значний науковий і практичний інтерес щодо суб’єктивізації навчальної діяльності студента в умовах автономізації становлять праці англійського вченого М. Хаса, у яких науковець класифікує уміння і навички, які методично доцільно переносити з одного навчального чи професійного контексту до різноманітних контекстів, на три групи:

- уміння й навички, які сприяють працевлаштуванню (*employability skills*), тобто навички спілкування, групової роботи, розв’язання проблем, гнучкості, визначення пріоритетів, керування власним часом;
- уміння і навички особистісного розвитку (*personal development skills*), а саме, впевненість у власних силах, подолання стресу, тактовної професійної поведінки;
- уміння і навички (*professional skills*), що сприяють професійному становленню студента, який вивчає іноземну мову як фаховий предмет, оволодіває сукупністю умінь і навичок виконання професійно орієнтованих завдань [6; 19].

Фундаментальні дослідження з проблеми формування умінь і навичок, які доцільно переносити з однієї навчальної чи професійної ситуації до інших контекстів під час вивчення загальноосвітніх предметів було проведено у Великій Британії в межах проекту Трансланг (TRANSLang). Одним із результатів функціонування цього проекту стало створення таксонії означених умінь і навичок, які поділено на чотири групи: навички самоуправління (*self-management skills*), до яких належать навички керування власним часом, самопізнання, самооцінювання; предметні уміння і навички (*subject-specific skills*) передусім, навички роботи з професійною літературою, вибору оптимальної навчальної стратегії, роботи із словником; уміння і навички міжособистісного спілкування (*interpersonal skills*), як, наприклад, навички налагодження і підтримання соціальних зв’язків, соціокультурні уміння і навички, навички невербального спілкування; навички розумової діяльності (*cognitive/intellectoal skills*), а саме, навички аналізу інформації, підведення підсумків, написання резюме, отримання інформації [16, с. 20–22].

Британські науковці М. Фей та Р. Пілкмгтон також називають додаткові категорії: посилювальні навички (*engancing skills*), до яких належать навички користування технічними засобами навчання; навички переносу (*transferring skills*), які передбачають, що студент, який володіє

такими навичками, усвідомлює наявні відмінності між різноманітними навчальними і професійними ситуаціями [6; 17].

На думку британських науковців Т. Хатчінсона, А. Ватерса, Г. Холеса, за таких умов навчання сприяє розширенню сукупності навичок, сформованих у випускника університету, а відтак, – підвищує конкурентоспроможність фахівця на ринку робочої сили, сприяє його працевлаштуванню [6].

Наведені розробки дають змогу на новому методологічному андрагогічному підґрунті організувати оптимальні умови навчання студентів та сприяють цілеспрямованому формуванню його відповідальності за результати свого навчання. Згодом ця ідея дістала назву “автономія студента в процесі навчання” (student autonomy in learning). З 90-х років ХХ століття зазначена ідея стала вагомим предметом дискусійного обговорення у зарубіжній науці. У 1979 році у монографії “Автономія та навчання іноземних мов” подається перше визначення поняття “автономія студента у навчанні” як здатність людини брати на себе відповідальність за власні справи, зокрема, уміння здійснювати контроль за власним навчанням [6; 18, с. 3]. За умов здатності до автономії студента в процесі навчання такі структурні компоненти пізнавальної діяльності, як мета навчання, мотивація, планування навчальної діяльності, результативність навчання набувають глибокого індивідуального значення, стають актуальними для майбутнього фахівця та зумовлюють його пізнавальну активність під час самостійної роботи.

У дослідженнях англійців А. Chantal, Sh.Graham, Ph.Benson, P.Voller підкреслюється необхідність створення ситуацій, у яких студенти мали б змогу навчитися автономії, поділяючи відповідальність за результати навчання з педагогом. Тому ці науковці називають автономією діяльність, що передбачає співпрацю між викладачем і майбутнім фахівцем, додаючи, що відносини між суб’єктами навчального процесу мають бути побудовані на основі діалогу [6; 15; 20]. На думку Е. Ushioda, педагоги і студенти мають проводити спільний аналіз процесу навчання задля його оптимізації, що дає змогу майбутнім фахівцям усвідомити зміст і цілі навчальної дисципліни [20, с. 24].

Наведені погляди науковців узагальнює Ph. Benson і вважає, що автономія є комплексним поняттям, що містить такі чинники: ситуації, в яких індивідуум може навчитися чогось самостійно; сукупність навичок, які здатні підвищити ефективність самостійної роботи; природну якість будь-якої людини; вияв відповідальності особистості на результати власного навчання; право суб’єктів навчання визначати оптимальні методи навчання [6; 15, с.25].

Становлення автономії студентів у контексті функціонування у Великій Британії проекту “Навчальний план та незалежність учня у навчальному

процесі” (Curriculum and Independence for the Learner) передбачає реалізацію таких завдань: становлення у майбутнього фахівця відповідальності за результати власного навчання; формування навичок та умінь, які доцільно переносити з однієї навчальної чи професійної спеціалізації до інших контекстів; удосконалення навичок управління власним навчанням; розвиток умінь формулювання цілей, аналізу та самостійного оцінювання навчальних досягнень [6; 8, с. 5].

У дослідженнях D. Gardner, L. Miller, L. Little, I. Tudor наголошено на продуктивності поєднання процесу набуття майбутніми фахівцями автономії та процесу формування професійних компетенцій, а отже, набуття автономії має бути компонентом змісту навчання у вищій школі.

Проблема побудови навчального процесу завдяки суб’єктивізації учіння студента на доцільній парадигмальній основі особливо актуальна у вищих технічних навчальних закладах. З 1972 р. у Європі діє Міжнародне товариство з інженерної педагогіки (IGIP), засноване в м. Клагенфурт (Австрія), яке, по суті, є Європейською асоціацією викладачів технічних дисциплін у вищій школі. Міжнародне товариство з інженерної педагогіки веде Регістр європейських викладачів інженерних вузів (Der Europäische Ingenieurpädagoge, The European Engineering Educator, ING-PAED IGIP), включення до якого відбувається за поданням національних асоціацій і підтверджується видачею відповідного сертифіката. Здобувач сертифіката “Європейський викладач інженерного вузу” повинен бути дипломованим інженером, мати не менше, ніж дворічний стаж інженерної або науково-технічної діяльності, успішно пропрацювати викладачем у вищій школі не менше одного навчального року, володіти однією з поширених європейських мов, а також пройти цикл педагогічної підготовки, яка не поступається за обсягом і змістом мінімально достатнім вимогам програми IGIP [8; 10].

Деталізуючи вимоги до фахівця технічного профілю, Всесвітній конгрес з інженерної освіти у 1992 р. сформулював такі вимоги до випускника інженерного вищого навчального закладу:

– професійна компетентність (поєднання теоретичних знань і практичної підготовленості випускника, його здатність здійснювати усі види професійної діяльності, які визначаються освітнім стандартом з напрямку або спеціальності);

– комунікативна готовність (володіння літературною і діловою письмовою та усною мовою і мовленнєвою діяльністю; володіння як мінімум однією з найпоширеніших у світі іноземних мов, уміння розробляти технічну документацію і користуватися нею, уміння користуватися комп’ютерною технікою та іншими засобами зв’язку й інформації, охоплюючи телекомунікаційні мережі; знання психології та етики спілкування, володіння навичками управління професійною групою або колективом);

- розвинена здатність до творчих підходів у вирішенні професійних завдань, уміння орієнтуватися у нестандартних умовах і ситуаціях, аналізувати проблеми, ситуації, завдання, а також розробляти план дій; готовність до реалізації плану і до відповідальності за його виконання;
- стійке, усвідомлене, позитивне ставлення до своєї професії, прагнення до постійного особистісного і професійного вдосконалення;
- володіння методами техніко-економічного аналізу виробництва з метою його раціоналізації, оптимізації та реновації, а також методами екологічного забезпечення виробництва та інженерного захисту навколишнього середовища;
- розуміння тенденції та основних напрямів розвитку науки і техніки [8; 10].

Окреслені вимоги до суб'єктивізації учіння студента інженерного вищого навчального закладу можна забезпечити дотриманням основних принципів андрагогіки: пріоритетності самостійного навчання, спільної діяльності суб'єктів процесу навчання, використання наявного позитивного життєвого досвіду, коригування застарілого досвіду й особистісних установок, що перешкоджають освоєнню нових знань, індивідуального підходу до навчання, елективності, рефлексивності, затребуваності результатів навчання практичною діяльністю, системності, актуалізації результатів навчання, розвитку особистості.

Отже, концепція автономізації загалом сприяла перегляду теорії навчання дорослих у зарубіжній дидактиці і зумовила зміни освітньої парадигми, що знайшло своє відображення у переміщенні акцентів із уявлення про людину як “продукт суспільства” до сприйняття її “творцем суспільства”. Крім того, ідея автономізації сприяла утвердженню філософії лібералізму в освіті, згідно з якою провідна роль належить підтримці здатності незалежного мислення особистості. Її дослідження із врахуванням нових підходів до суб'єктивізації учіння студента дасть змогу науково обґрунтувати вимоги до сучасного навчального процесу та виявити закономірності у поєднанні завдань, що забезпечують послаблення інформаційного перевантаження студентів, перевести викладання з рівня інформування та технологізації на рівень справжнього управління розвитком, соціалізацією і професійним становленням суб'єктів професійної підготовки. Вона формує нові умови щодо проведення кожного заняття для свідомого вибору викладачем методів, форм і засобів навчання, що враховують специфіку цілей вищої технічної університетської освіти.

1. *Аванесов В. С.* Теория и методика педагогических измерений / В. С. Аванесов. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://testolog.narod.ru/Theory11.html>
2. *Архангельский С. И.* Лекции по теории обучения в высшей школе / С. И. Архангельский. – Москва, 1974. – 384 с.
3. *Архангельский С. И.* Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. – Москва, 1980. – 368 с.
4. *Загвязинский В. И., Гриценко Л. И.* Основы дидактики высшей школы / В. И. Загвязинский, Л. И. Гриценко. – Тюмень, 1978. – 298 с.
5. *Зимняя И. А.* Речевая деятельность на иностранном языке как объект обучения / И. А. Зимняя // Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – Москва : изд МГУ, 1979. – 143 с.
6. *Кондратюк О. М.* Використання діалогу у навчанні : історичний аспект / О. М. Кондратюк // Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка: зб. наук. праць. – К. : КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2006. – № 6. – С. 155–160.
7. *Кузьмина Н. В.* Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н. В. Кузьмина. – Л., 1991. – 96 с.
8. *Мелецинек А.* Утверждение в качестве европейских преподавателей инженерных вузов: Описание компетенции преподавателей инженерных вузов, осуществленное ING-PAED/ А. Мелецинек. – Клагенфурт (Австрия), 1996.
9. *Пассов Е. И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – Москва : Просвещение, 1991. – 223 с.
10. *Приходько В. М.* Высшее техническое образование: Мировые тенденции развития, образовательные программы, качество подготовки специалистов, инженерная подготовка / В. М. Приходько, В. Ф. Мануйлов, В. Н. Луканин и др. ; [под ред. В. М. Жураковского]. – Москва, 1998. – С. 45–49.
11. *Старцева Е. О.* Фоновые знания: имплицитная информация / Е. О. Старцева, И. Ф. Лихачева, А. П. Мишин // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XVII междунар. науч.-практ. конф. Часть II. – Новосибирск : СибАК, 2012. – С. 123–130.
12. *Томахин Г. Д.* Фоновые знания как основной предмет лингвострановедения / Г. Д. Томахин // Иностранный язык в школе. – 1980. – № 4. – С. 54–58.
13. Толковый переводоведческий словарь / [под ред. Л. Л. Нелюбина]. – Москва : Флинта: Наука, 2003.

14. *Ab initio learning: a guide to good practice in universitie colleges/* Eds. G. Leder, N.Reimann, R.Walsh. – CILT, 1996. – 220 p.
15. *Benson Ph., Voller P.* Autonomiy and independence in language learning Pearson Education, 1997. – 131 p.
16. *Current Trends in Modern Languages Provision for Non-Special Linguist /* Eds, M.Fay, D. Ferney. – London: CILT, 2000/ Part 1/ Erbedens transferable skills within the institution-wide languages curriculum. P. 7–31.
17. *Guide to incorporating transferable skills into non-specialist language programmes: a mannual for good practice in non-specialist language programmes /* Ed.R.Pilkington. – University of Central Lancashire Press. – 2008. 179 p.
18. *Holles H.* Autonomy and foreign language learning. – Oxford: Pergamon Press, 1981. – 2005 p.
19. *Huss M.* Total guality in IWLPs// The 3rd IWLP Conference: Proceedings the 3rd IWLP Conference in Liverpool John Moores University, November 11–13, 1993. – Liverpool, 1993. – P. 20–37.
20. *Little D., Ushioda E.* Institution-wide language programmes: a research-and-development approach to their design, implementation and evaluation. – CILP,1998. –105 p.
21. *Technology in education: looking tomard 2020 /* Eds, S. Raymond, A. Nikerson, Ph.Zodhiates. м Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1988. Part 2. Putting khowlendge to use. – P. 50–57.

Стаття: надійшла до редколегії 25.11.2016

доопрацьована 20.03.2017

прийнята до друку 25.04.2017

**SUBJECTIVIZATION OF THE UNIVERSITY STUDENT LEARNING
ACTIVITIES IN THE CONTEXT OF THE AUTONOMY OF HIGHER
EDUCATION****Vira Vyhrushch***National University "Lviv Polytechnics",
Stepana Bandery Str., 12, Lviv, Ukraine, UA – 79013*

The article outlines and substantiates the necessity of new subjectivized approaches (pedagogical, andragogical, acmeological and communicative) to the university student's educational activity in terms of the updated andragogical paradigm of guided learning and teaching, which is an important methodological basis of human higher education system (including technical) at all stages of its development. It characterizes its potential compared to other learning paradigms.

On the basis of a systematic approach the paper introduces the tasks, and the basic ideas of the andragogical paradigm (the autonomization of the university and the student in the educational process as a subject of learning, and communication; the formation of the "professional socialization" idea on the basis of the "maturity" and "education" concepts together with the notion of "social maturity"; the foundation of the activity on involving internal forces and aspirations of a personality for self-development, self-improvement; elective training, participation and educational interaction). It also reveals the principles of the andragogical approach (the priority of self-learning; a joint activity of the subjects in the educational process; the use of existing positive life experience; adjusting outdated experience and personal attitudes that hinder the development of new knowledge; individual approach to learning; electivity; reflexivity; the relevance of learning outcomes and practical activity; systemicity; actualization of learning outcomes; personal development).

The author examines the specific implementation of the andragogics in terms of higher technical education. She considers the characteristics of teacher activity in the technical institution of higher education (awareness of students' diversity; anthropocentric orientation of a teacher instead of usual techno-centered direction of professional technical profile; understanding the current state of Science and characteristics of professional higher education, the orientation of higher education to the professional socialization of the individual).

Key words: learning activity, subjectivization of learning, the idea of transferring knowledge, background knowledge, andragogics, andragogical paradigm, electivity of education, autonomization, university education.