

Міністерство освіти і науки України
Вінницький національний технічний університет

М. Д. Прищак, О. Б. Залюбівська

**ПЕДАГОГІКА, ПСИХОЛОГІЯ
ТА МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ
У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

Навчальний посібник

Вінниця
ВНТУ
2020

УДК 378.013(075.8)

П77

Рекомендовано до друку Вченою радою Вінницького національного технічного університету (протокол № 3 від 31.10.2019 р.)

Рецензенти:

Діденко О. В., доктор педагогічних наук, професор

Петрук В. А., доктор педагогічних наук, професор

Клочко В. І., доктор педагогічних наук, професор

Прищак, М. Д.

П77 Педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі : навчальний посібник / М. Д. Прищак, О. Б. Залюбівська. – Вінниця : ВНТУ, 2020. – 160 с.

У навчальному посібнику розкриваються загальні засади психології, педагогіки та методики викладання у вищій школі. Розглянуто філософсько-методологічні та психологічні основи трансформації педагогічного процесу в системі вищої освіти. Велика увага приділяється питанню методичних і технологічних засад викладання у вищій школі. Запропоновано матеріали для самостійної роботи магістрантів.

Навчальний посібник розрахований на магістрантів закладів вищої освіти непедагогічних спеціальностей, аспірантів, науково-педагогічних працівників.

УДК 378.013(075.8)

ЗМІСТ

Передмова.	8
--------------------	---

РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ КУРСУ Теоретичний модуль 1

Теоретико-методологічні засади педагогіки, психології та методики викладання у вищій школі

Вступ до теоретичного модуля.	10
Тема № 1 Філософсько-методологічні засади розвитку освіти. . .	10
1.1 Взаємодія (комунікація) як онтологічна, аксіологічна та телеологічна основи буття людини та освіти	11
1.1.1 Роль взаємодії в житті людини.	11
1.1.2 Критерії взаємодії та мета освіти.	12
1.1.3 Суб'єктність особистості та мета освіти.	13
1.2 Генеза філософських парадигм освіти	14
1.2.1 Філософія та освіта.	14
1.2.2 Класична (традиційна) парадигма освіти.	15
1.2.3 Спроба становлення неklasичної парадигми освіти.	17
1.2.4 Постнеklasична (сучасна) парадигма освіти.	18
1.3 Методологічна роль поняття комунікації (взаємодії) в розвитку сучасної парадигми освіти.	19
Тема № 2 Методологічна роль сучасних підходів в освіті.	22
2.1 Підходи в освіті.	22
2.2 Особистісно орієнтовний підхід.	22
2.3 Компетентнісний підхід в освіті.	24
2.4 Комунікативний підхід.	25
2.5 Суб'єктний підхід.	26
2.6 Системний підхід.	27
Тема № 3 Сучасний стан та перспективи розвитку вищої освіти	29
3.1 Криза вищої освіти. Реформування вищої освіти України у XXI столітті.	29
3.1.1 Криза вищої освіти.	29
3.1.2 Криза вищої освіти в Україні.	30
3.1.3 Реформування вищої освіти України.	31

3.2 Процес входження української вищої школи в європейський освітній простір. Болонський процес.	32
3.2.1 Болонський процес.	32
3.2.2 Україна та Болонський процес.	33
3.3 Розвиток вищої освіти в розвинених країнах світу.	34
Тема № 4 Предмет та завдання дисципліни «Педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі».	37
4.1 Особливості предмету та завдання педагогіки вищої школи.	37
4.2 Психолого-методологічні засади педагогіки вищої школи.	37
4.3 Методика викладання у вищій школі.	38
4.4 Предмет та завдання навчального курсу «Педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі»	39

Теоретичний модуль 2

Педагогіка та психологія вищої школи

Вступ до теоретичного модуля.	40
Тема № 5 Вища школа як педагогічна система.	40
5.1 Системний характер освіти.	40
5.2 Мета та зміст освіти у вищій школі.	41
5.2.1 Мета вищої освіти.	41
5.2.2 Зміст вищої освіти.	43
5.3 Зміст та стандарти вищої освіти.	45
5.4 Педагогічний процес у вищій школі.	46
5.5 Виховна діяльність у закладі вищої освіти.	47
5.6 Науково-дослідна робота студентів.	48
Тема № 6 Психологічна характеристика студентського віку.	49
6.1 Загальна характеристика студентства	49
6.1.1 Студент як ключовий елемент педагогічного процесу.	49
6.1.2 Становлення інтелектуальної та особистісної зрілості.	50
6.1.3 Самовизначення як основне новоутворення студентського віку.	50
6.1.4 Професіоналізація особистості студента як майбутнього фахівця з вищою освітою.	51
6.2 Суб'єктність як умова самовизначення та професіоналізації особистості студента.	51
6.2.1 Суб'єктність як основа розвитку та само актуалізації особистості	51
6.2.2 Розвиток та характеристики суб'єктності.	53
6.2.3 Вплив суб'єктності на самовизначення та професіоналізацію студента.	54

6.3	Суперечливості та кризи студентського віку.	55
6.4	Типологічні особливості сучасних студентів	56
Тема № 7 Психологічні основи педагогічної діяльності викладача вищої школи.		58
7.1	Професіоналізм та педагогічна майстерність викладача	58
7.1.1	Педагогічна діяльність викладача.	58
7.1.2	Професійні аспекти професіоналізму викладача.	58
7.1.3	Особистісні аспекти професіоналізму викладача.	59
7.1.4	Педагогічна майстерність викладача.	59
7.1.5	Педагогічна культура викладача.	60
7.2	Імідж та авторитет викладача	60
7.3	Типології викладачів.	61
Тема № 8 Педагогічна комунікація як основа педагогічного процесу у вищій школі.		63
8.1	Педагогічна комунікація.	63
8.1.1	Означення педагогічної комунікації.	63
8.1.2	Педагогічна позиція викладача.	64
8.1.3	Педагогічне спілкування як форма педагогічної комунікації	65
8.2	Протиріччя в педагогічній комунікації викладача та студентів.	66
8.3	Діалогічна комунікація (спілкування) як умова ефективності педагогічного процесу у вищій школі.	66
8.4	Комунікативна компетентність викладача.	67
8.5	Психолого-педагогічний аналіз конфліктів.	68
8.5.1	Конфлікти як форма суспільного буття (форма комунікації).	68
8.5.2	Означення та причини педагогічних конфліктів	69
8.5.3	Управління та вирішення міжособистісних педагогічних конфліктів.	70
Тема № 9 Риторична культура викладача вищої школи.		72
9.1	Суть та значення риторичної культури викладача вищої школи	72
9.1.1	Підходи до означення суті й змісту риторичної культури.	72
9.1.2	Риторична культура викладача вищої школи як багатовимірне особистісне й професійне утворення.	72
9.1.3	Поняття про риторизацію навчального процесу.	73
9.1.4	Триєдність риторичного етосу, логосу, пафосу в педагогічній комунікації.	73
9.2	Структура риторичної культури викладача вищої школи.	74
9.2.1	Мотиваційно-ціннісний компонент.	74
9.2.2	Інтелектуально-творчий компонент.	74
9.2.3	Мовностилістичний компонент.	75
9.2.4	Особистісно-виконавський компонент.	77

Теоретичний модуль 3
Дидактичні та методичні основи
викладання у вищій школі

Вступ до теоретичного модуля.	79
Тема № 10 Дидактика вищої школи. Теоретичні засади організації навчального процесу.	80
10.1 Основи сучасної дидактики вищої школи	80
10.1.1 Означення та завдання дидактики.	80
10.1.2 Дидактична система.	81
10.1.3 Навчальний процес у вищій школі	83
10.2 Закони, закономірності та принципи навчання.	83
10.2.1 Закони та закономірності навчання.	83
10.2.2 Принципи навчання.	84
10.3 Цілі та зміст навчання у вищій школі.	85
10.3.1 Мета та цілі навчання.	85
10.3.2 Зміст навчання.	86
Тема № 11 Психолого-педагогічний аналіз учіння студентів.	87
11.1 Студент як суб'єкт навчально-професійної діяльності.	87
11.2 Суб'єктність студента як психологічна основа його готовності до учіння.	87
11.3 Передумови успішності студентів у навчально-професійній діяльності.	90
11.3.1 Фактори успішності студентів.	90
11.3.2 Адаптація студентів до умов вищого навчального закладу .	91
Тема № 12 Методика викладання у вищій школі. Методи, засоби та форми навчального процесу.	92
12.1 Методика викладання у вищій школі.	92
12.1.1 Проблеми методики викладання вищій школі	92
12.1.2 Вміння та навички.	93
12.1.3 Знання та вміння.	95
12.2 Методи та засоби навчання.	97
12.2.1 Методи навчання.	97
12.2.2 Засоби навчання.	98
12.3 Форми організації освітнього (навчального) процесу.	98
Тема № 13 Технології навчання.	101
13.1 Методика і технологія навчання.	101
13.2 Класифікація педагогічних технологій	103
13.3 Інноваційні технології та навчання.	105
13.3.1 Поняття педагогічної інновації.	105
13.3.2 Традиційне та інноваційне навчання.	105

13.4 Види інноваційних технологій навчання.	106
13.4.1 Кредитно-модульна і модульно-рейтингова технології навчання.	106
13.4.2 Інформаційні технології навчання.	107
13.4.3 Технології дистанційного навчання.	107
13.4.4 Технології проблемного навчання.	108
13.5 Медіаосвіта як освітня інновація.	108
Тема № 14 Активні та інтерактивні методи (технології) навчання.	110
14.1 Суть та види активних та інтерактивних методів (технологій) навчання.	110
14.1.1 Означення активних та інтерактивних методів (технологій) навчання.	110
14.1.2 Види інтерактивних методів (технологій) навчання	112
14.2 Ігрові методи (технології) навчання	113
14.2.1 Означення ігрових методів (технологій) навчання.	113
14.2.2 Приклади дидактичних та ділових ігор.	115
Тема № 15 Підготовка та проведення викладачем занять	118
15.1 Підготовка та проведення лекційних занять.	118
15.2 Підготовка та проведення практичних (семінарських) занять.	120

РОЗДІЛ II

МАТЕРІАЛИ ДО САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ

1 Творчі завдання.	122
2 Методичні рекомендації до підготовки навчально-наукового проекту.	139
3 Запитання для самоконтролю.	142
4 Тестові завдання для самоперевірки	146
5 Короткий термінологічний словник.	150
6 Список використаної та рекомендованої літератури	155

ПЕРЕДМОВА

Трансформація системи вищої освіти відповідно до сучасної парадигми освіти, процес європейської інтеграції вищої освіти вимагають якісних змін у підготовці викладачів вищої школи, зокрема викладачів технічних ЗВО, що не мають педагогічної освіти і які в майбутньому поновлять викладацький корпус закладів вищої освіти.

Цьому сприяє вивчення магістрантами технічних закладів вищої освіти педагогіки, психології та методики викладання у вищій школі як важливої умови формування загальної та педагогічної культури викладача закладу вищої освіти, оскільки вона озброює знаннями про процеси розвитку теорії та практики навчання і виховання студентів, сприяє становленню світогляду, педагогічного професіоналізму.

Розгляд питання педагогіки, психології та методики викладання у вищій школі потребує попереднього визначення теоретико-методологічних основ курсу «Педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі» (теоретичний модуль 1).

Методологічні засади курсу «Педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі» розкриваються у темі № 1 «Філософсько-методологічні засади розвитку освіти», темі № 2 «Методологічна роль сучасних підходів в освіті, темі № 3 «Сучасний стан та перспективи розвитку вищої освіти України» та темі № 4 «Предмет та завдання дисципліни «Педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі».

Методологічною основою мети та змісту освіти (вищої освіти) вибрано поняття «*комунікація (взаємодія)*». *Мета освіти* – розвиток особистості, сутністю якої є суб'єктність, духовність та соціальна компетентність як основа (умова, критерій) ефективної комунікації (взаємодії) у світі. *Мета вищої освіти* – розвиток особистості, сутністю якої є суб'єктність, духовність, соціальна та професійна компетентності як основа (умова, критерій) ефективної комунікації (взаємодії) у світі.

Поняття «*комунікація (взаємодія)*» є також визначальною процесуальною та інструментальною основою педагогічного (освітнього, навчального, виховного, розвивального) процесу, трансформуючись в освіті у поняття «*педагогічна комунікація (взаємодія)*».

Практична ефективність методики (технології) викладання у вищій школі визначається психологічними та загальними педагогічними чинниками, які будуть покладені в основу методики викладання. Це питання розглядається в процесі вивчення тем теоретичного модуля 2 «Педагогіка та психологія вищої школи»

В темі № 5 «Вища школа як педагогічна система» акцентується увага на необхідності системного підходу до розгляду, аналізу освіти (вищої освіти). Зокрема вища школа розглядається як педагогічна система. Визначальною системоутворювальною (методологічною, аксіологічною, телеологічною, процесуальною, інструментальною) основою педагогічної системи та педагогічного процесу визначається «*педагогічна комунікація (взаємодія)*».

Основою педагогічного процесу як педагогічної комунікації (взаємодії) є комунікація (взаємодія) викладача та студента. Тому психологічні та педагогічні основи вищої освіти (вищої школи) розглядаються через аналіз суб'єктів педагогічної комунікації (взаємодії) (тема № 6 «Психологічна характеристика студентського віку» та тема № 7 «Психологічні основи педагогічної діяльності викладача вищої школи»).

Загальний психологічний та педагогічний аналіз суті та змісту педагогічної комунікації (взаємодії) викладачів та студентів розглядається у темі № 8 «Педагогічна комунікація основа педагогічного процесу у вищій школі» та темі № 9 «Риторична культура викладача вищої школи».

Засвоєння студентами навчального матеріалу модуля № 2 «Педагогіка та психологія вищої освіти» є важливою умовою вивчення студентами навчального матеріалу теоретичного модуля № 3 «Дидактичні та методичні основи викладання у вищій школі».

В теоретичному модулі № 3 розглядається питання дидактичних та методичних (технологічних) основ викладання у вищій школі.

Тема № 10 «Дидактика вищої школи. Теоретичні засади організації навчального процесу» присвячена питанням методологічних основ сучасної дидактики та проблемі структури і особливостей навчального процесу у вищій школі.

Методологічною основою розгляду питання методики викладання у вищій школі є «педагогічна комунікація (взаємодія)» в системі «студент – педагогічне (навчальне) середовище» як основа педагогічного (навчального) процесу, результатом якого має бути ефективна комунікація (взаємодія) в системі «студент – зміст навчання».

Педагогічна комунікація (взаємодія) в системі (студент – педагогічне (навчальне) середовище) в навчальному процесі актуалізується в процес «учіння – викладання». Тому подальший зміст та структура лекцій обумовленні аналізом системи (процесу) «учіння – викладання».

Питання суті та змісту явища та поняття «учіння» розглядається в темі № 11 «Психолого-педагогічний аналіз учіння студентів». Ключовим чинником успішності учіння студентів визначено суб'єктність студента.

Питання суті та змісту явища та поняття «викладання» або «научіння» розглядається в темах № 12 – 15. Зокрема, загальний аналіз суті та змісту методики викладання у вищій школі та аналіз методів, засобів та форм навчального процесу» викладено в темі № 12 «Методика викладання у вищій школі. Методи, засоби та форми навчального процесу». Технології навчання розглядаються в темі № 13 «Технології навчання» та темі № 14 «Активні та інтерактивні методи (технології) навчання».

Роль викладача як учасника педагогічної взаємодії в процесі научіння студентів та в педагогічному процесі загалом є визначальною. Тому важливим завданням методики викладання у вищій школі є вивчення магістрантами питання методики підготовки та проведення занять, яке розглядається в темі № 15 «Підготовка та проведення викладачем занять».

Теоретичний модуль 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІКИ, ПСИХОЛОГІЇ ТА МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Вступ до теоретичного модулю

Розгляд питання педагогіки, психології та методики викладання у вищій школі вимагає попереднього розгляду методологічних засад розвитку освіти, методологічних засад педагогіки, психології вищої школи та методики викладання зокрема.

Визначення методологічних основ педагогіки, психології та методики викладання у вищій школі як науки так і відповідної навчальної дисципліни базується на трьох блоках. По-перше, це визначення онтологічних основ розвитку особистості та відповідних методологічних основ розвитку освіти. Ключовими тут є аналіз онтологічних основ розвитку особистості, генези філософських парадигм освіти та підходів в освіті. По-друге, це проблеми з якими зіткнулася вища освіта, в тому числі вища освіта України, на сучасному етапі свого розвитку; проблеми трансформації вищої освіти України в європейський освітній простір, зокрема в контексті Болонського процесу. І по-третє, це визначення суті та предмету педагогіки, психології та методики викладання у вищій школі в цілому.

Вища освіта, як і освіта в цілому, як педагогічна система є багатофункціональною і багатоступеневою. Тому важливим методологічним принципом є визначення структури, моделі системного підходу, який в подальшому буде використовуватися як методологічна основа аналізу та розгляду різних аспектів проблеми освіти та викладання зокрема.

Тема № 1 Філософсько-методологічні засади розвитку освіти

1.1 Взаємодія (комунікація) як онтологічна, аксіологічна та телеологічна основи буття людини та освіти

1.1.1 Роль взаємодії в житті людини

1.1.2 Критерії взаємодії та мета освіти

1.1.3 Суб'єктність особистості та мета освіти

1.2 Генеза філософських парадигм освіти

2.1.1 Філософія та освіта

2.1.2 Класична (традиційна) парадигма освіти

2.1.3 Спроба становлення неklasичної парадигми філософії освіти

2.1.4 Постнеklasична (сучасна) парадигма освіти

1.3 Методологічна роль поняття комунікації (взаємодії) в розвитку сучасної парадигми освіти

Основні поняття і ключові слова: філософія освіти, парадигма, філософські парадигми освіти, мета освіти, підходи в освіті, взаємодія, критерії взаємодії, комунікація, спілкування, духовність, компетентності, соціальна компетентність, професійна компетентність, суб'єкт, суб'єктність, суб'єктний підхід, свобода, відповідальність, монолог, діалог, плюралізм.

1.1 Взаємодія (комунікація) як онтологічна, аксіологічна та телеологічна основа буття людини та освіти

1.1.1 Взаємодія (комунікація) як основа буття людини та освіти.

Перед тим як говорити про проблеми сучасної освіти, зокрема вищої освіти, потрібно визначитись з питанням: навіщо людині освіта? який її взаємозв'язок з буттям людини? І наш висновок буде тим критерієм, в контексті якого ми в подальшому будемо розглядати різні питання освіти.

Людина народжується, розвивається. Яким поняттям ми можемо визначили стан людини (дитини) в контексті зовнішнього по відношенню до неї світу? Це – «взаємодія». Чому дитина поступово вчиться? Взаємодіяти з навколишнім світом (оточенням).

Що роблять батьки в ситуації перших та подальших кроків взаємодії дитини зі світом? Намагаються їй допомогти, підказати, спрямувати, навчити, виховати. Батьки допомагають дитині, вчать її ефективно взаємодіяти зі світом. (Буде коректніше використовувати поняття «взаємодіяти у світі», так як людина є частиною світу).

Батьки одразу після народження дитини ставлять перед собою *мету*: вчити дитину, виховувати дитину, розвивати дитину (сім'я, садочок, школа). Для чого? Щоб дитина могла відповідно себе поводити, відповідно ставитись до світу – уміла ефективно взаємодіяти у світі, а в результаті, зуміла себе в цьому світі реалізувати.

При цьому потрібно звернути увагу на те, що батьки думають не тільки про взаємодію в теперішньому часі, а головне, про те як дитина буде жити (взаємодіяти) в майбутньому. Батьки готують дитину до самостійного життя, до самостійної взаємодії у світі. І тут важливо зазначити, що батьки думають про ще один, важливий для людини вид взаємодії, який допоможе їхній дитині самореалізуватися – *професійної взаємодії*, як людина буде діяти (взаємодіяти) в системі професійної діяльності.

Існують різні види, форми взаємодії людини у світі (біологічна, психологічна, етична, естетична, соціальна та ін.). Людина, в процесі свого розвитку, створила відповідне соціальне (культурне) середовище, тому до соціальної взаємодії, в широкому розумінні цього поняття, належать також взаємодія з природою і технікою.

Ми можемо визначити формулу взаємодії людини у світі: «Я – Інший». Проаналізуємо складові цієї системи. «Я», відповідно до предмету нашого розгляду: «взаємодія конкретної людини», це людина, особистість. «—» – це процес та стан взаємодії (комунікації) (питання взаємопов'язаності понять «комунікація» та «взаємодія» буде розглянуто в розділі 1.3). «Інший» – це може бути інша людина, відповідна соціальна група, держава, суспільство в цілому, природа, техніка, Бог, книга, мистецтво, культура в цілому та ін. Але «Я» – це також може бути «соціальна група»,

організація, держава та ін. Звідси можна зробити висновок, що система «Я – Інший» універсальна система людського буття, буття суспільства.

Коли ми говоримо про знак «→» (взаємодію) то можемо визначити *синоніми цього поняття*: комунікація, співробітництво, взаємоповага, взаєморозуміння, взаємозв'язок, співбуття, співпраця, співробітництво, кохання, дружба, єдність, поєднаність, цілісність, суперництво, конфлікт та ін. Визначений перелік показує, що взаємодія визначає ціннісний аспект життя людини (в подальшому це питання буде розкрито більш ґрунтовно).

Тому можемо зазначити, життя людини це взаємодія. Кінцевою метою всього є взаємодія. Все у світі зводиться до взаємодії.

Все це дає можливість зробити висновок що взаємодія (комунікація) є онтологічною, аксіологічною, телеологічною основою буття людини.

1.1.2 Критерії взаємодії (комунікації) та мета освіти. Попередній аналіз виводить нас на усвідомлення, що взаємодія є також онтологічною, аксіологічною, телеологічною основою освіти. В розділах 1.3 та 5.1 ми розглянемо взаємодію як методологічну основу освіти.

Важливим аргументом ролі взаємодії в житті людини є її зв'язок з визначенням мети освіти.

Як базове, для подальшого аналізу, можемо дати таке визначення *мети освіти* – розвиток особистості, сутністю якої є та соціальна компетентність як основа (умова, критерій) ефективної взаємодії людини у світі.

Спробуємо відповісти на запитання, що знаходиться в «чорному ящику»? Коли ми вище говорили про взаємодію людини у світі ми вже використовували поняття: «відповідна взаємодія», «взаємодіяти певним чином», «ефективно взаємодіяти». Що ми маємо на увазі?

Взаємодія людини у світі це об'єктивний процес, незалежний від наших цінностей та бажань. Тому коли ми ведемо мову про взаємодію, ми впершу чергу говоримо про критерії взаємодії – *компетентності*. Компетентності з одного боку, самі по собі є критеріями «ефективної взаємодії у світі», але з іншого вони, щоб бути «ефективними», самі потребують відповідних критеріїв. Адже в основі взаємодії на основі компетентностей лежить технологічний аспект (навіть якщо це взаємодія в етичній сфері, сфері культури). Але для ефективної взаємодії у світі, у різних його сферах цього недостатньо. Що ж ще потрібно?

Для того щоб взаємодія була ефективною, потрібен розвиток не тільки технологічного, але і духовного, морального, естетичного буття людини.

Тому розкриємо «чорний ящик» та дамо визначення мети освіти: *метою освіти* є розвиток особистості, сутністю якої є *духовність* та соціальна компетентність як основа (умова, критерій) ефективної взаємодії у світі.

Духовність – процес та стан актуалізації у внутрішньому світі людини моральних, естетичних, світоглядних цінностей.

Чому на першому місці у визначенні властивостей людини, які їй має дати освіта, поставлена духовність? Компетентності це технологічні характеристики, які важливі для ефективної комунікації (взаємодії) людини у світі, але вони не визначають ціннісну, смислову – духовну основу внутрішнього буття людини, яка є сутнісною основою людини, не визначають ціннісні, духовні аспекти взаємодії людини у світі. Технологічний, знанієвий, аспект людського буття, сам по собі не робить людину моральною та духовною.

Людина технологічно компетентнісна, але в якій компетентності «живуть не пересікаючимся життям» з її моральністю, духовним станом, перетворюється в машину, технологію, і часто стає небезпечною для інших людей, тому що вона дуже легко піддається маніпуляціям зла.

Ефективність взаємодії у всіх сферах буття людини (природа, економіка, бізнес, технології, техніка) визначається духовними цінностями (етичними, естетичними, вірою, свободою та ін.).

Тому на цьому етапі аналізу та означення мети освіти (вищої освіти) можемо дати такі визначення: *метою освіти* є розвиток особистості, сутністю якої є духовність та соціальна компетентність як основа (умова, критерій) ефективної взаємодії у світі; а *метою вищої освіти* є розвиток особистості, сутністю якої є духовність, соціальна та *професійна* компетентність як основа (умова, критерій) ефективної взаємодії у світі.

Ми виділяємо професійний компонент компетентності з соціальної компетентності, враховуючи його особливість, значущість та домінантність при аналізі професійної освіти (вищої професійної освіти).

1.1.3 Суб'єктність особистості та мета освіти. Здається, ми зробили «ефективно» визначення мети освіти (вищої освіти). Але аналіз сутнісних та змістових наповнень означення мети показує певну «незавершеність» означення особистості, не вистачає важливої характеристики, що визначає її буттєвість – *людськість як самість*, а також не вистачає характеристики, яка визначає джерело саморозвитку, активності та взаємодії особистості, визначає «організаційний центр» та механізм саморозвитку особистості, які роблять людину саме такою, яка закладена в меті освіти. Психологія та педагогіка умовою, джерелом, психологічним механізмом, а в кінцевому плані критерієм визначає – *суб'єктність особистості, основою якої є свобода*.

Особистість, на думку відомого психолога Т. Татенка, є творцем власної психіки і як творець проявів психічної активності, відповідальний за результати своїх творінь. Вчений наполягає на необхідності відстояти «людську самість; право на ініціативу у здійсненні життєдіяльності, власної особистості та індивідуальності; право на самодетермінацію і спонтанність психічного розвитку, головну роль у якому відіграє суб'єктне начало, а не незалежна від індивіда гра біологічних і соціальних факторів, або вплив досуб'єктних, надсуб'єктних, а отже, позасуб'єктних сил» [74].

Потрібно зазначити, що саме суб'єктність як властивість особистості, актуалізує такі її якості: мотивованість, цілепокладання, самовизначення, потреба в самоактуалізації, обумовленість життєтворчості та життєдіяльності смыслом життя та духовністю, внутрішня свобода, самодетермінованість, саморегуляція, автономність, самостійність, самореалізація, наявність комунікативної свідомості «Я – Інший», потреба суб'єктної взаємодії, любов, співробітництво, активність, потреба у пізнанні, рефлексія, критичне мислення, інноваційність, творчість та ін.

Тому метою освіти є також розвиток суб'єктності особистості, яка, «розвинувши», «залучивши», «активувавши» духовність та соціальну компетентність особистості, ставши їх організаційною основою та суб'єктом центром, актуалізує ефективну взаємодію особистості у світі. В контексті освітнього процесу, суб'єктність є умовою, координаційним центром самоорганізації особистістю розвивальної, навчально-професійної та виховної діяльності. Тому суб'єктність ми можемо визначити нарівні з духовністю, соціальною компетентністю та взаємодією онтологічною, аксіологічною, телеологічною та методологічною основою освіти.

Питання суб'єктності особистості буде докладніше розглянуто в розділах 2.5, 6.5 та 11.2.

На основі вище проведеного аналізу дамо таке визначення мети освіти та вищої освіти, які в подальшому, в розділі 5.2, будемо аналізувати в контексті офіційних означень мети освіти: **метою освіти** є розвиток особистості, сутністю якої є суб'єктність, духовність та соціальна компетентність як основа (умова, критерій) ефективної взаємодії у світі. **Метою вищої освіти** є розвиток особистості, сутністю якої є суб'єктність, духовність, соціальна та професійна компетентність як основа (умова, критерій) ефективної взаємодії у світі.

1.2 Генеза філософських парадигм освіти

1.2.1 Філософія та освіта. Першим етапом розуміння і особливо, практичного означення та вирішення питань освіти є філософське осмислення явища та проблематики освіти.

Для характеристики процесів, які відбуваються в освіті, досить часто вживаються поняття «філософська парадигма освіти», «освітня парадигма».

Парадигма (від грец. *paradigma* – приклад, зразок) – у загальному значенні – теоретико-методологічна модель; сукупність переконань, цінностей і технічних засобів, прийнятих науковим співтовариством і які забезпечують існування наукової традиції.

Філософська освітня парадигма – це сукупність принципів і способів організації та побудови освітньої діяльності, які визначають кут зору на

освіту, її ціннісні настанови, що впливають на вибір освітньої моделі та формування освітнього ідеалу; це спосіб діяльності конкретного педагогічного співтовариства в конкретну епоху. Формування філософських парадигм освіти визначається цивілізаційним етапом розвитку людства.

Аналіз філософських джерел з проблем освіти дає можливість визначити існування трьох філософських парадигм освіти.

1. Класична (традиційна) – характерна з XIV до середини XX століття.
2. Некласична – друга половина XX століття.
3. Постнекласична – формується з кінця XX століття.

1.2.2 Класична (традиційна) парадигма освіти. Класична парадигма освіти визначається епохою індустріальної цивілізації та філософськими ідеями раціоналістичної філософії модерну.

Розглянемо ключові моменти класичної парадигми освіти.

- Онтологічною, аксіологічною, методологічною основою розвитку західноєвропейської цивілізації та культури став вислів софістів *«людина – міра всіх речей»*, який набув абсолютного значення у філософії Нового часу. «Центризм» людини як мірила буття людини та буття суспільства, навіть мірила життя на Землі, став визначальною світоглядною установкою суспільного буття Заходу до середини XX століття.

Принцип *«людина – міра всіх речей»*, визначив формування та розвиток таких ключових характеристик розвитку західного світу: свобода, творчий характер діяльності людини та суспільства, критичність мислення, розвиток демократії, права людини, розвиток науки, техніки, технологій. І саме це стало основою високого рівня досягнень сучасної культури та цивілізації західного світу: економіка, цінності, демократія, права людини, рівень соціальних стандартів життя та ін.

Особливістю філософії Нового часу стало те, що сутність, центризм людини, став базуватися виключно на раціоналістичних підходах до розуміння сутності людського буття. Не просто *«людина – міра всіх речей»*, а *«розумна людина – міра всіх речей»*. Ключовими категоріями філософії Нового часу, та всіх епохи Модерну, стали категорії *«раціо»*, *«раціональний»*, *«раціоналістичний»*. Їх домінантність у свідомості, філософії, етиці визначили подальшу логіку розвитку західноєвропейської свідомості, культури, цивілізації. Такі принципи розвитку західної культури та цивілізації мали як позитивні, так і негативні наслідки, які проявилися, у своїй загостреній формі у XX ст.: технократизм, екологічні проблеми, проблеми моралі та духовності.

Абсолютизація *«центровості»* людини в системах *«людина – природа»*, *«людина – світ»*, абсолютизація розуму у визначенні сутності самої людини, абсолютизація розуму в системі *«розум – почуття»* призвели до *«обожествління»* людини, переоцінки її ролі та місця в системі природи, її егоїзму. Принцип *«підкорення природи»*, при всіх його позитивах, призвів

у другій половині ХХ ст. до ситуації екологічної катастрофи, до питання про виживання людства та збереження життя на Землі взагалі.

В класичній парадигмі освіти розвиток науки, техніки, включаючи їх проєкції на освіту, *не розглядається в контексті цінностей, моралі*, в контексті відповіді на питання: А на що буде спрямовано науку, техніку, знання – на реалізацію добра чи зла?

Раціоналізм це технізація та технологізація всіх сфер людського життя, включаючи сферу почуттів, душі. Раціоналізм це намагання все підігнати під схеми, ідеологічні наративи. Результатом цього стало пониження значення в системі людської сутності ціннісної, моральної, духовної її складових. Але людина це не тільки розум. Людина це також віра, любов, страждання, серце, душа, безсвідома сфера тощо.

Раціоналістична етика виходить із впевненості, що тільки людський розум може стати джерелом і основою моральнісного порядку. Те, що вважалося прерогативою і привілеєм Бога – відповідальність за моральнісний порядок у світі, за прийняття рішень відносно цілей, сенсу життя людини – бере на себе розум. Етика, як і вся свідомість епохи Нового часу, пішли по шляху абсолютизації однієї грані сутності людини (розум), при заниженні ролі або ігноруванні інших (почуття, пристрасті).

- Іншим ключовим принципом розвитку класичної (традиційної) парадигми освіти був пошук «єдино правильної, істинної», «цілісно-моністичної» системи філософії, етики, педагогіки, інших суспільних наук, «єдино правильної, істинної» системи освіти.

Ідеалом освіти при такому розумінні сутності людини, її місця в суспільстві та універсумі є особистість, світогляд якої сформовано на ідеях *єдиноправильної, науково вивіреної концепції – істини*, в основі якої такі установки:

- людина є центром земного життя;
- людина може і має змусити природу служити собі, не враховуючи «інтереси» самої природи;
- людина може побудувати, за певною науково обґрунтованою, правильною ідеєю ідеальне суспільство, в якому правити буде тільки розум, ідея;
- тільки розум може зробити людину щасливою;
- мораль людини має формуватися винятково на розумі, або по-іншому, на розробленій науковій, єдиноправильній теорії.

- Третім, суто педагогічним, принципом класичної парадигми освіти була ідея, що істини, ідеали, принципи людського та суспільного буття вже сформовані, а роль освіти – все це передати новому поколінню. Програма «формування» особистості вже розроблена. Завдання освіти (педагогіки, вчителя, батька) на основі цієї програми сформувати особистість.

Такий підхід не створює умови для розвитку особистості: не культивується свобода, суб'єктність, творчість, критичне мислення, людина живе, діє за схемою, яку її нав'язали.

Абсолютизація, центризм людини в системі «людина – природа», абсолютизація сфери «раціо» в людині та суспільстві, призвели до негативних наслідків. Тому ХХ ст. це період драматичних результатів епохи раціоналізму та період драматичних пошуків нових підходів до розуміння сутності людського буття і на основі цього нової парадигми освіти.

Результатом пошуку «єдино правильної, істинної» системи філософії, етики, педагогіки, «єдино правильної, істинної» системи освіти в ХХ ст. стали, на нашу думку, ідеї та практика фашизму та комунізму. Особливих «успіхів» такий підхід досяг в період тоталітарного панування марксистсько-ленінсько-сталінської ідеології.

1.2.3 Спроба становлення некласичної парадигми освіти. Реакцією на раціоналістичні та нарративно-тоталітарні тенденції науки, філософії, педагогіки (освіти) стала абсолютизація плюралістичних, релятивістських, нігілістичних підходів. Ці ідеї розвивались в філософії ХХ ст. (філософських концепціях екзистенціалізму, теоріях постмодерну) та вплинули на розвиток теорії та практики освіти (особливо у другій половині ХХ ст.), сформувавшись у *некласичну парадигму освіти*.

Іншою причиною становлення некласичної парадигми освіти стало те, що у другій половині ХХ ст. відбувається зміна цивілізаційних основ розвитку людства – воно переходить до постіндустріальної (інформаційної) цивілізації. У філософії та культурі починає домінувати підхід, який визначається як ситуація постмодерну, яка визначається гетерогенністю, мінливістю, багатоваріантністю, плюралістичністю, відносністю, скептицизмом. Світ характеризується безпрецедентним зростанням випадковості, нестійкості, динамізму та непередбаченості.

Філософські, етичні, світоглядні принципи епохи постмодерну та переходу до постіндустріальної цивілізації вплинули на розвиток освіти, педагогіки. Але будь-яка абсолютизація принципів плюралізму, релятивізму, відносності в філософії, етиці, освіті тощо, також веде до негативних наслідків, особливо в сфері цінностей, моралі.

Тому на межі ХХ і ХХІ століть питання смислів, ідеалів знову загострюється. Постмодерн, особливо в його крайній, «анархічній» формі не зміг запропонувати конструктивну альтернативу (або альтернативи) тим нігілістичним процесам ХХ ст., провісником яких був Ф. Ніцше. Тому переживши «смерть Бога», розпач, зневіру, страх нігілізму західна цивілізація виходить на новий рівень «переоцінки цінностей», який полягає в пошуку, відкритті нових смислів. Досвід епохи нігілізму та дискурсу філософії постмодерну визначають нові основи, принципи пошуку таких смислів.

1.2.4 Постнекласична парадигма освіти. Що нам далі робити? Ми розділені на тих хто, вимагає повернутися до пошуку єдино правильних відповідей на всі питання, та тих хто вважає, що взагалі не може бути нічого усталеного, нормативного, імперативного в житті людини та суспільства. В основі життя плюралізм та принцип «кожен має право на «свою істину». Що далі?

На сьогодні, класична парадигма освіти, яка базувалась на принципах раціоналізму, імперативності, тоталітарності практично вичерпала себе і не завжди відповідає вимогам сучасного суспільства. Дослідники освіти однак стають у визначенні стану класичної парадигми як кризового [78].

- Її сциентистський, раціонально-знаннєвий, технократичний характер суперечить потребам гуманізації, «олюднення» знання в сучасному суспільстві. Перед вчителем сидить не комп'ютер, не машина, не раціональна схема – а особистість.

- Вона є, на думку представників Римського клубу, «підтримуючою освітою», переважно зорієнтованою на репродуктивне знання. Процес навчання зводився до здобування знань, умінь, навичок шляхом поступового накопичення матеріалу, до шаблонного його застосування.

Що будемо робити? Шукати консенсус у комунікації, в діалозі. Іншого не дано.

Постнекласична філософія освіти, як і некласична, базуються на відмові від абсолютних істин, плюралізмі ідей, світоглядів, цінностей, методологічних принципів. Але постнекласична філософія освіти, на відміну від некласичної не абсолютизує «відмову від істин» та «плюралізм», а акцентує увагу на діалозі цих ідей світоглядів, цінностей, і виробленні за допомогою діалогу мінімуму загальних ідей, норм які будуть нормативними, регламентуючими, при залишенні основного поля для свободи, творчості, вибору, діяльності особистості.

На думку видатного мислителя ХХ ст. К. Ясперса, найважливіші нової концепції полягають в такому: 1) вимоги «обов'язкового для всіх порядку» повинні бути зведені до того мінімуму, який може бути вільно прийнятий представниками усіх різноманітних видів світогляду; 2) суперечності, які виникають між представниками різних видів світогляду, повинні вирішуватись завдяки їх доброзичливій комунікативно-діалоговій взаємодії; 3) головна мета цієї взаємодії полягає в пошуках кращого вирішення проблеми поєднання обов'язкового для усіх порядку з його проявами в різних формах світогляду» [1].

Важливим аспектом формування сучасної парадигми освіти є також явище та поняття «відповідальність». Процес «реабілітації етики» та «переоцінки цінностей», починаючи з 70-х років ХХ ст., переважно відбувається під впливом філософських, світоглядних проєктів, які відомі під назвами «етика відповідальності» [66].

У проєкті етики для технологічної цивілізації, запропонованому Г. Йонасом в книзі «Принцип відповідальності» [26], сформульовано

категоричний імператив для сучасної доби: «Чини так, щоб наслідки твоєї діяльності узгоджувалися з продовженням автентичного людського життя на Землі». Саме цей імператив, в різних його варіантах, став базовим принципом подальшого розвитку етичних засад політики, економіки, науки, педагогіки та ін.

Становлення нової парадигми освіти ускладнюється ще тим, що воно відбувається в середовищі нової цивілізаційної епохи – постіндустріальної, інформаційної, які несуть з собою відповідні суспільні, моральні виклики. Сучасна освіта не тільки не встигає орієнтуватися в плані технології освіти, особливо вищої освіти, але навіть не встигає з філософським, концептуальним, теоретичним осмисленням проблем освіти. Особливо це стосується вітчизняної філософії та педагогіки вищої освіти.

Узагальнюючи питання філософських концепцій освіти можемо зазначити. Раціоналістичний, тоталітарно-імперативний світогляд, орієнтував людину на постійне перетворення світу у своїх інтересах за законами розуму. Ірраціоналістичні тенденції ситуації постмодерну відкидають абсолютизацію раціональності, нормативності, визначеності епохи модерну та абсолютизують плюралістичні підходи в поглядах на світ та способах їх вирішення. Сьогодні значення набуває інший світоглядний підхід: людина має визначити «своє місце» в системі універсального світопорядку (природа, суспільство) та впорядкувати своє індивідуальне буття відповідно до його законів. Основою вирішення проблем мають стати взаємодія (Я – Інший), діалог плюральностей та відповідний комунікативний консенсус.

В *суспільному* аспекті можемо визначити наявність в історії розвитку освіти *авторитарної* та *демократичної* парадигм.

До проблеми визначення нової парадигми освіти можемо також підійти, усвідомивши смисл слів відомого філософа В. Франкла, який у своїй праці «Людина в пошуках смислу» [80] зазначає, що «свобода – це ще не все, свобода – це тільки половина правди. Ось чому я пропоную, щоб статую Свободи на східному березі доповнили статуєю Відповідальності на західному». Тому формула сучасної парадигми освіти буде такою: «Свобода – Відповідальність» («Freedom – Responsibility») (F – R).

1.3 Методологічна роль поняття комунікації (взаємодії) в розвитку сучасної парадигми освіти

В сучасній зарубіжній та вітчизняній науковій літературі відбувається активний дискурс онтологічних засад розвитку особистості, методологічних засад педагогіки та освіти в цілому. Аналіз сучасної філософської, психологічної та педагогічної літератури показує, що, *здебільшого, науковий пошук здійснюється в сфері комунікації*: філософія комунікації (комунікативна філософія); філософія діалогу (психологія, педагогіка); гуманістична психологія та педагогіка; дитиноцентрована

педагогіка; особистісно орієнтоване навчання і виховання; педагогіка співробітництва; педагогіка толерантності, суб'єкт-суб'єктний підхід у навчанні та вихованні та ін.

Акцент на проблемі комунікації зумовлений як *логікою сучасного етапу історичного розвитку* людства, особливо Західної культури та цивілізації, так і *внутрішньою логікою розвитку філософії та педагогіки*.

Розвиток Західної культури та цивілізації, смисловою основою якої став принцип *«Людина є мірою всіх речей»* (софісти), принципи філософії свідомості з її декартівським *«Я мислю, отже існую»*, при всіх їхніх позитивних настановах, призвели до переоцінки людиною свого «Я», своїх можливостей, своєї ролі в системах «людина – природа», «людина – суспільство», самовпевненості, егоїзму «Я-свідомості». Наслідком цього стало загострення моральних та екологічних проблем людства в ХХ ст.

Внутрішня логіка розвитку філософії базується на подоланні класичної парадигми філософії свідомості та *розкритті комунікативних засад сутності й розвитку особистості*.

Перший етап цього розкриття відбувався в системі «Я – Ти», в якій комунікація здебільшого проявляється в психологічно-особистісному вимірі, другий – в системі «Я – Інший», в якій комунікація виходить, зокрема, на особистісно-соціальний рівень, залишаючи при цьому в центрі особистість – «Я», для якої (і від імені якої) здійснюється комунікативна взаємодія. Третій етап (кінець ХХ ст.) – етап методологічного повороту від класичної парадигми філософії свідомості до парадигми філософії комунікації, від монологічності європейського типу спілкування до діалогічного спілкування. Цей етап репрезентований в ідеях новітньої філософії – комунікативної філософії (комунікативної етики) [37].

Все це підтверджує, що в сучасній парадигмі освіти відбувається процес зростання ролі комунікативних засад розвитку освіти.

Аналіз латинського терміна «communicatio» та його розуміння в сучасній західній філософії комунікації, засвідчує, що в основі означення комунікації заходяться поняття «спільність», «єдність», «співбуття». Тому в соціальній, психологічній та педагогічній сферах ми визначаємо поняття **комунікація** (від лат. *communico – робити спільним*) як процес та стан взаємодії людини з внутрішнім і зовнішнім світом, на основі яких «Я» усвідомлює себе, відкриває та актуалізує свою онтологічну, аксіологічну та телеологічну самість через знаходження й визначення себе в «Іншому». Інші об'єктивуються в людях, природі, суспільстві, культурі, космосі, божестві, тексті, комп'ютері та ін. Можна визначити формулу комунікації «Я – Інший». Основою сучасної парадигми освіти є «діалогічна комунікація (взаємодія)».

Комунікація – це стан (процес) співбуття та взаємодії людини (соціальної групи) у світі.

При розгляді питання сутності мети освіти (розділ 1.1) ми вийшли на проблему взаємодії як визначальної характеристики буття людини та методологічної основи визначення мети освіти. Але взаємодія є ключовою

характеристикою більш широкого явища – комунікації, її процесуальною, діяльнісною основою. Тому в ситуації педагогічного, навчального процесів поняття *взаємодії та комунікації ми будемо використовуватися як синоніми.*

Трансформація філософії зумовила також процес зміни освітніх парадигм. Необхідність подолання монологічної парадигми комунікації, усвідомлення цінності «Іншого» актуалізувалось в гуманістичній педагогіці, дитиноцентрованій педагогіці, педагогіці співробітництва, педагогіці толерантності, педагогічних концепціях особистісно орієнтованого навчання, суб'єкт-суб'єктного підходу до навчально-виховного процесу. Діалогічна парадигма комунікації стає важливим аспектом педагогічного процесу, ключовим фактором розвитку особистості.

Підсумовуючи, можемо зазначити, що результатом розвитку філософії комунікації стало означення комунікативності як онтологічної основи розвитку особистості, а результатом розвитку педагогіки – необхідність переоцінки комунікативних засад освіти, визначення комунікативності методологічним принципом освіти.

Тема № 2 **Методологічна роль сучасних підходів в освіті**

2.1 Підходи в освіті

2.2 Особистісно орієнтовний підхід

2.3 Компетентнісний підхід

2.4 Комунікативний підхід

2.5 Суб'єктний підхід

2.6 Системний підхід

Основні поняття і ключові слова: підходи в освіті (навчання), особистісно орієнтовний підхід, особистість, компетентнісний підхід, компетентність, комунікативний підхід, комунікація, взаємодія, суб'єктний підхід, системний підхід.

2.1 Підходи в освіті

Завдання педагогіки на основі визначеної філософією парадигми освіти розробляти освітні, педагогічні підходи з метою її реалізації. Але практика «непересікання» філософських та педагогічних шляхів пошуку методологічних засад розвитку освіти у вітчизняній науковій традиції, привела до того, що вчені-педагоги намагаються самотійно, в межах педагогічної науки розробити парадигму освіти. А оскільки це не є предметом дослідження педагогіки, то бачимо спробу розробити парадигму освіти на основі відповідних освітніх підходів.

Підходи є важливою методологічною основою визначення телеологічних та методичних засад організації освітнього (навчального) процесу в школі (вищій школі).

Термін «*підхід*» використовують для позначення «відправної тези», «указує на деяку універсальну ідею, в якій узагальнено досліджуване» [7].

Підхід до організації освітнього (навчального) процесу – глобальна і системна організація й самоорганізація освітнього процесу, що охоплює усі його компоненти.

Існують різні підходи в освіті: особистісно орієнтований, компетентнісний, комунікативний, проблемний, когнітивний, креативний, гендерний, діяльнісний, інформаційний, особистісно-діяльнісний, розвивальний, технологічний, суб'єктний, синергетичний, системний та ін.

Але системоутворювальними в сучасному вітчизняному освітньому (педагогічному) процесі є два підходи: ***особистісно орієнтований та компетентнісний*** (у західній педагогіці: гуманістичний та компетентнісний)

2.2 Особистісно орієнтовний підхід в освіті

З початку XXI століття системоутворювальним у вітчизняній освіті та педагогіці стає *особистісно орієнтований підхід*. Ми можемо говорити про намагання педагогів сформуванню особистісно орієнтовану парадигму освіти. У зарубіжній педагогіці ідеї особистісно-орієнтованої педагогіки розвиваються в контексті гуманістичної парадигми освіти.

Зупинимось на спробі аналізу деяких аспектів особистісно орієнтованого підходу в освіті в контексті формування парадигми освіти.

Використання поняття «особистісно орієнтована освіта (педагогіка)» як інтегративного базується на спробі подолання авторитарної моделі вітчизняної освіти, у якій поняттю особистості відводилася незначна роль. В системі «суспільство (колектив) – особистість» визначальна роль відводилася першому. Тому на противагу авторитарній освіті, абсолютизації суспільних чинників розвитку особистості постала потреба інших ідей, принципів, цінностей в основі яких поняття «особистість» та її свобода.

Перехід від авторитарної до особистісно орієнтованої освіти – значний крок в пошуку онтологічної, ціннісної, телеологічної та методологічної основ освіти. Найвищою цінністю, метою освіти стає особистість. Тому категорія «особистісно орієнтована освіта (педагогіка)» найбільше відповідає тим тенденціям, які відбуваються в освітньому просторі пострадянських суспільств.

Але особистісно орієнтована освіта (це стосується також гуманістичної) не може, на нашу думку, мати завершально-парадигмальну форму. При аналізі особистісно орієнтованої освіти виникають питання до самого терміну «особистісно орієнтована освіта», зокрема до терміну «орієнтована». В цьому понятті вже: а) апріорно закладена (або сам термін дає підстави для такого розуміння) установка на відповідну однобічну спрямованість, орієнтованість, що межує з поняттями «вплив», «монологічність»; б) така орієнтованість ставить в центр особистість. А враховуючи невизначеність цього поняття, невизначеність міри індивідуального і соціального у феномені особистість, це може призвести до абсолютизації, центровості особистості в системах «особистість – природа», «особистість – суспільство» та ін. В цьому випадку ми знову виходимо на проблеми, які стали результатом класичної парадигми освіти.

Як особистісна орієнтованість, так і особливо індивідуальна гуманістична орієнтованість не можуть, на нашу думку, за своєю суттю, подолати авторитарність, вони не гарантують подолання ситуації абсолютизації як індивідуального, особистісного, так і соціального. Така проблема вирішується в комунікативному підході.

Сам по собі психологічний термін «особистість» не несе в собі цінностей, смислів, окрім обумовленості соціумом. Особистість – це соціальний індивід. Всі дорослі люди (які не мають серйозних психічних відхилень) є особистостями. Обумовленість розвитку, становлення особистості соціумом не дає відповіді на питання «якості» та рівня цієї обумовленості (і віруюча людина, і атеїст, і злочинець є особистостями).

Наступним проблемним питанням особистісно зорієнтованої освіти (навчання) є її слабка технологічність та оцінюваність. І це об'єктивно. Адже, практично, особистісно орієнтована освіта переважно спрямована на внутрішні чинники розвитку особистості: моральність, духовність, розвиток

пізнавальної, емоційної, вольової сфер, властивостей характеру, соціальних установок та в цілому на розвиток особистості як цілісної, гармонійної сутності. А це сфера особистості, яка не завжди піддається раціональним, технологічним факторам розвитку та оцінювання.

Прихильники особистісно орієнтованого підходу не погодяться з попереднім твердженнями, тому що вважають, що питання компетентностей вирішуються в самому особистісно орієнтованому підході. Але якби це було так, то в західній та вітчизняній педагогіці, нормативних документах, які регламентують сферу освіти, не приділялося би така значна увага саме компетентісному підходу, відтісняючи на другий план питання, які пов'язані, зокрема, з розвитком духовної сфери особистості.

Тому наведені вище зауваження щодо особистісно орієнтованої освіти обмежують її інтегративний, системоутворювальний характер, обмежують її можливості претендувати на статус освітньої парадигми.

2.3 Компетентісний підхід в освіті

Одна із основних вимог до сучасного фахівця є, насамперед, відповідний рівень його компетентності. Протягом останнього десятиліття все більший вплив на формування парадигмальних основ розвитку освіти здійснює компетентісний підхід. Аналіз багатьох освітніх систем свідчить, що орієнтація на компетентісний підхід є одним зі шляхів оновлення змісту освіти й навчальних технологій, узгодження їх із сучасними потребами інтеграції до європейського освітнього простору. Більше того в Законі України «Про вищу освіту» (2014) та Законі України «Про освіту» (2017) компетентісному підходу виділяється ключова роль в процесі подальшого розвитку освіти.

Але на шляху практичного впровадження компетентісного підходу в освітній процес виникають проблеми. Це: 1) неоднозначність у визначенні та використанні ключових понять компетентісного підходу: компетенція (-ї), компетентність (-ості); 2) проблеми з упровадженням підходу, викликані недоліками самого підходу.

Не долучаючись до теоретичного дискурсу про означення поняття «компетенція» зазначимо, що поняття «компетенції» (на нашу думку це синонім поняття «компетентності») ми визначаємо як: «окремі складові, чинники, фактори системного, синтетичного поняття «компетентність особистості»; окремі компетентності (компетенції) особистості.

Відповідно до визначення Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), **компетентність** (англ. competence) – це «спроможність успішно відповідати на потреби або успішно виконувати завдання».

Для цілей Національної рамки кваліфікацій термін «компетентність» вживаються у такому значенні: **компетентність** – здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості.

Компетентнісний підхід в освіті – це спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток компетентностей особистості.

Вважають, що компетентнісний підхід в освіті на сьогодні стає найпоширенішим в силу прикладного характеру, максимальної прагматичності та технологічності. Але компетентнісний підхід має низку обмежень і недоліків. Головний недолік це абсолютизація технологічних, раціональних чинників розвитку особистості, в результаті чого абсолютизується раціональна сфера сутності людського буття. А це повертає нас до класичної парадигми освіти, результатом якої буде технократизм, раціоналізм, ігнорування духовної сфери розвитку особистості.

Представники компетентнісного підходу намагаються довести що компетентності (соціальні, професійні) обов'язково містять аксіологічну, етичну, духовну складові, «компетентнісний підхід повинен асимілювати особистісно орієнтований підхід» [3]. Але на практиці, коли справа доходить до практичних аспектів розвитку особистості, компетентнісний підхід в освіті, а особливо у вищій освіті, скочується до суто раціоналістичної, технологічної сфери буття людини.

Компетентнісний підхід є також занадто вузьким для використання в оцінюванні успішності учнів, адже не всі аспекти розвитку особистості піддаються раціональним, а звідси технологічним способам оцінювання.

Виходячи з вище зробленого аналізу, компетентнісний підхід не може претендувати на статус освітньої парадигми і має бути доповнений ширшим підходом особистісно зорієнтованої освіти.

Недоліки особистісного орієнтованого та компетентнісного підходів, на нашу думку, переважно, можуть бути подолані комунікативним підходом. Спробуємо це обґрунтувати.

2.4 Комунікативний підхід в освіті

Комунікативний підхід в освіті розглядається нами як універсальна ідея, яка визначає, розкриває, актуалізує комунікацію як онтологічну, телеологічну, аксіологічну основу розвитку особистості та методологічну основу освіти. Методологічно-гносеологічною суттю комунікативного підходу в освіті є розгляд освітніх явищ через призму поняття освітньо-педагогічної комунікації.

Комунікативний підхід долає абсолютизацію «центровості» людини, яка притаманна філософії свідомості та в певній мірі особистісно орієнтованому підходу. Долаючи центровість «Я» (особистості), він смисловою, ціннісною, телеологічною основою освіти визначає комунікативну взаємодію в системі «Я – Інший», при якій стверджується роль, цінність Іншого, Інший визнається як рівноправний, актуалізується відповідальність за Іншого.

Система «Я – Інший» позбавляє цей підхід крайнощів як індивідуалізму, так і абсолютизації соціального, це шлях «пошуку міри»,

«золотої середини» (Арістотель) між індивідуальним і соціальним, свободою і відповідальністю як в житті людини, так і в педагогічному процесі. Вона також перешкоджає скочуванню педагогічного процесу в бік як класичної (раціоналістичної, технократичної) парадигми освіти так і в бік неklasичної (індивідуалістичної, анархічної) парадигми.

Комунікативний підхід виводить нас на поняття «комунікативна свідомість» («Я – Інший») в основі якої діалог, співробітництво, толерантність, свобода та відповідальність і яка долає авторитаризм, монологічність, імперативність, раціоналізм класичної філософії свідомості.

Комунікативний підхід долає недоліки компетентнісного підходу обумовлюючи необхідність формування компетентностей «ціннісною метою» освіти, гармонізуючи духовні та технологічно-компетентнісні аспекти розвитку та діяльності особистості. Тільки комунікативна система «Я – Інший» актуалізує такі явища та цінності як духовність, свобода, любов, дружба, толерантність, повага, довіра, взаєморозуміння, співчуття, співпереживання, доброзичливість, зацікавленість, розуміння, асертивність, діалог, взаємодія, співробітництво, співтворчість тощо.

Комунікативний підхід є методологічною основою педагогічних теорій: педагогіка дитиноцентризму, педагогіка співробітництва, гуманістична педагогіка, педагогіка толерантності, особистісно зорієнтоване навчання та виховання, суб'єктний підхід.

Технологічною основою комунікативного підходу в навчально-виховному процесі є створення ефективної комунікації (взаємодії) з метою успішного вирішення освітніх завдань.

Комунікативний підхід в освіті розвиває в особистості світоглядну установку на діалогічний, дискурсивний спосіб легітимації ідеалів, цінностей, моральних принципів та їхніх критеріїв.

2.5 Суб'єктний підхід в освіті

Ми визначили домінантність особистісно орієнтованого, компетентнісного та комунікативного підходів в освіті у розвитку особистості. Але як і при визначенні мети освіти відчувається певна недостатність, а то і відсутність у вище визначених підходів мотиваційних, детермінаційних, актуалізуючих, регулятивних чинників розвитку особистості. Якою є роль «Я» у взаємодії «Я – Інший»?

Аналіз психологічних та педагогічних джерел засвідчує посилення ролі свободи та самостійності в розвитку особистості, визначенні саморозвитку та інших форм «самості» базовим механізмом становлення особистості. Методологічними у визначенні базової детермінанти розвитку особистості можуть бути слова відомого психолога К. Роджерса: «вчитися бути свободним» [63] та «свобода вчитися» [64]. Саме тому сучасна педагогіка ставить питання необхідності розвитку суб'єктності особистості.

Все це вимагає посилення ролі суб'єктного підходу в освіті. Саме *суб'єктний підхід* є освітньою умовою розвитку суб'єкта життєдіяльності та життєтворчості, який свідомо, творчо й відповідально: 1) визначає свою мету життя; 2) знаходить чи створює засоби, потрібні для досягнення цієї мети, підпорядковує вибір засобів меті; 3) приймає рішення від задуму до його здійснення, співвідносячи свої «хочу» й «можу» з актуальною ситуацією; 4) виконує те, що вирішив, долаючи опір зовнішніх і внутрішніх перешкод; 5) оцінює результати виконаного, створеного, досягнутого; 6) інтегрує в індивідуальному досвіді результати і способи діяльності [75].

В процесі подальшого реформування освіти потрібно не просто формувати у молодого покоління знання, уміння та навички і не просто розвивати особистість, а створювати умови, в яких кожна людина отримує більшу можливість для саморозвитку та самоактуалізації.

Докладніше питання суб'єктності особистості та її ролі в розвитку особистості та освітньому процесі ЗВО буде розкрито в розділах 6.5 та 11.2.

2.6 Системний підхід в освіті

Вищепроведений аналіз особистісно орієнтованого, компетентнісного, комунікативного та суб'єктного підходів в освіті показує їх взаємозв'язок, взаємозалежність, взаємовизначеність, взаємодоповнювальність. Тому, методологічною основою їх генези, аналізу, актуалізації в педагогічну практику має бути системний підхід в освіті.

Системний підхід орієнтує на визначення освіти (навчання) як системи, та вимагає розгляду системоутворювальних зв'язків мети, завдань, змісту, форм і методів навчання не ізольовано, а у взаємодії компонентів педагогічного процесу, що дозволяє виявляти загальні системні властивості та якісні характеристики.

Особливо важливим в методологічному плані є розгляд підходів як складових системного підходу в контексті мети освіти: розвиток особистості, сутністю якої є суб'єктність, духовність, соціальна і професійна компетентність як основа ефективної комунікації (взаємодії) у світі:

Кожна підсистема (підхід) відіграє свою роль в розвитку особистості:

- Особистісно-орієнтований підхід акцентує увагу на розвитку ціннісної, духовної складової особистості.
- Компетентнісний підхід переймається в основному формуванням компетентностей особистості (зокрема соціальної та професійної).
- Системоформувальна роль комунікативного підходу, його вплив на генезу інших підходів базується на принципах: життя людини це взаємодія; кінцевою метою всього є взаємодія; все в світі зводиться до взаємодії. Комунікативний підхід є як процесійною основою розвитку

особистості та освітньої сфери, так і телеологічною основою мети освіти – «ефективна взаємодія в світі». Освіта як мета та як процес по своїй природі є комунікативними. Все дає нам можливість визначити систему освіти як комунікативну систему.

- Суб'єктний підхід акцентує увагу на розвитку суб'єктності особистості, яка з одного боку є складовою мети освіти, а з іншого є умовою, детермінуючим, регулювальним фактором саморозвитку особистості в системі освітнього процесу.

- Системний підхід визначає форму системи, зв'язки між елементами та систему освіти загалом.

Інші підходи, які існують в освіті також можуть бути елементами системи, якщо вони відповідають логіці, параметрам (мета, зміст, критерії ефективності та ін.) даної системи.

Тема № 3 Сучасний стан та перспективи розвитку вищої освіти

3.1 Криза вищої освіти. Реформування вищої освіти України у XXI столітті

3.1.1 Криза вищої освіти

3.1.2 Криза вищої освіти в Україні

3.1.3 Реформування вищої освіти України

3.2 Процес входження української вищої школи в європейський освітній простір. Болонський процес.

3.2.1 Болонський процес

3.2.2 Україна та Болонський процес

3.3 Розвиток вищої освіти в розвинених країнах світу

3.4 Університет XXI століття

Основні поняття і ключові слова: криза вищої освіти, реформування вищої освіти, Болонський процес, університет, університетська освіта

3.1 Криза вищої освіти. Реформування вищої освіти України у XXI столітті

3.1.1 Криза вищої освіти. Парадокс у розвитку людства полягає в тому, що разом із цивілізаційними, науковими, технологічними, технічними успіхами накопичувалися негативні тенденції, спричинені саме цими «успіхами». Це не могло не вплинути на зміст та якість освіти, зокрема вищої. Тому з другої половини XX століття в освіті почали проявлятися кризові явища.

Зовнішніми причинами кризових явищ в освіті стали:

- проблеми пов'язані з переходом суспільства до постіндустріальної (інформаційної) епохи;
- наслідки епохи модерну з її раціоналістичними, технократичними, сциєнтичними, імперативними, авторитарними підходами до аналізу, оцінки та вирішення проблем суспільного розвитку;
- загострення екологічних проблем;
- криза моралі;
- крайнощі періоду (ситуації) філософії та культури постмодерну, яка характеризується спробою відкинути світоглядні ідеали, механізми вирішення суспільних проблем попередньої епохи, замінивши їх ідеями плюралізму, скептицизму, нігілізму, відносності моралі та цінностей.

Внутрішньою причиною кризових явищ, які виникли у вищій освіті, стали питання якості вищої освіти. Аналіз недоліків підготовки фахівців з вищою освітою дав можливість вченим зробити висновок про кризу в системі вищої освіти [54]:

- Наприкінці XX століття виникла потреба в підготовці фахівців нової генерації, але для цього не було ні наукової, ні методичної бази.

- Тривалий час практична підготовка фахівців відбувалася на шкоду духовному і культурному розвитку особистості. Із ЗВО виходили спеціалісти з технократичним мисленням, для яких були чужими поняття духовність, гуманність, гідність.

- Управління освітою мало авторитарний характер. Авторитаризм пригнічував творчість, ініціативу, відповідальність педагогів.

Ці та інші недоліки пов'язані як з недосконалим змістом професійної підготовки, так і малоефективними технологіями навчання у ЗВО, нехтуванням психологічними закономірностями і механізмами становлення особистості майбутнього фахівця.

Проте сучасна криза в суспільстві та освіті має і позитивне значення. Криза загострює та оголяє проблеми. Криза це стимул до переоцінки цінностей, поглядів. Криза – це мотивація до змін, реформ. Криза це поштовх до подолання дезінтеграції, для розвитку інтеграційних процесів.

Значну роль в подоланні кризи розвитку суспільства може і має відіграти освіта, зокрема вища. Вища освіта є фундаментом людського розвитку й прогресу суспільства. Вона є гарантом індивідуального розвитку, інтелектуального, духовного й виробничого потенціалу суспільства.

3.1.2 Криза вищої освіти в Україні. В Україні причиною кризи вищої освіти та освіти загалом є, окрім загальноосвітніх чинників, внутрішні причини. В першу чергу, це болючий та складний процес переходу від радянської системи освіти до європейської, по-друге, це недопустимо повільний процес соціальних, політичних, економічних реформ, що негативно відображається на процесі освітніх реформ.

Розглядаючи питання необхідності реформи вищої освіти в Україні ми не можемо обійти питання впливу на розвиток освіти та вищої освіти України розвитку української держави за роки незалежності України.

В 1991 році з отриманням незалежності Україна здобула можливість, цивілізаційного прориву, можливість входження в європейський, світовий освітній простір. На жаль, довготривала цивілізаційна, світоглядна, політична невизначеність українського суспільства, зокрема, політичної та економічної еліт, не сприяли трансформації українського суспільства, держави та її інтеграції в європейський ціннісний, культурний, освітній, економічний простори. Україна два десятки років знаходилась в стані стагнації, невизначеності, непримиримій боротьби політичних еліт. Це стало причиною створення олігархічної та корупційної системи управління в державі, що підпорядкували собі всі сфери суспільного життя. Цим не могла не скористатися Росія, з її планами зробити Україну своїм економічним та політичним придатком. Результатом цього стала корупція, бідність, відсутність свобод, посилення сепаратистських настроїв.

В системі вищої школи негативні тенденції проявилися у відсутності реформ, які би відповідали не тільки сучасному стану, але й інноваційним вимогам розвитку суспільства, у корумпованості освіти, непрофесіоналізмі кадрів, слабкості матеріально-технічної бази (особливо у вузах технічного профілю), намаганні ліквідувати «гуманітарну складову освіти» та ін.

Спроба зміни цінностей та вектору розвитку держави відбулася під час «померанчевої революції» 2004 року. На жаль, роз'єднаність демократичних сил, корумпованість та спротив бюрократії, відсутність розвинутого громадянського суспільства, стали причиною поразки проєвропейських демократичних сил.

З іншого боку, події 2004 – 2009 років мали серйозний вплив на формування свідомості, цінностей українців, особливо молодого покоління. Українське суспільство отримало «досвід свободи та демократії», який став своєрідним «щепленням» від авторитаризму, відсутності демократичних свобод. Все це стало основою спротиву спробам команди президента В. Януковича по формуванню авторитарної моделі державного управління, спробі законсервувати «систему олігархату», систему корупції, змінити вектор цивілізаційного, ціннісного вибору українців – вектор європейської інтеграції, в бік інтеграції з Росією, результатом якої би була економічна та політична залежність від Росії.

В 2014 році українці під час «революції гідності» перешкодили владі зробити «розворот» в цивілізаційному виборі та створили умови для трансформації суспільства, держави на основі європейських цінностей та критеріїв розвитку.

3.1.3 Реформування вищої освіти України. За період 2014 – 2019 р. Україна зробила значні кроки в реформуванні суспільного, політичного життя (хоча темпи та якість цих реформ не можуть нас задовільнити). Системні реформи, які проводяться в Україні, активізували реформу освіти. Важливим етапом початку реформування вищої освіти стало прийняття (2014 рік) та імплементація Закону України «Про вищу освіту».

Значним кроком наступного етапу реформи вищої освіти в Україні та початком системної реформи всієї освіти має стати Закон України «Про освіту» (2017).

Основна ідея реформування системи освіти в Україні – це поетапне трансформування національної системи освіти до європейського геокультурного простору, результатом якого буде розвиток особистості, сутністю якої є духовність, соціальна та професійна компетентності. Ідеєю реформування вищої освіти в контексті професійної компетентності особистості є підготовка кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння і впровадження наукоємних та інформаційних технологій, конкурентоспроможних на ринку праці.

Реалізація основної ідеї реформування освіти України передбачає врахування відповідних базових засад (принципів) розвитку освіти: національної спрямованості, єдності навчання і виховання, відповідальності за наслідки своєї діяльності, «випереджального розвитку» освіти, «безперервна освіта («освіти впродовж всього життя») та ін.

3.2 Процес входження української вищої школи в європейський освітній простір. Болонський процес

3.2.1 Болонський процес. Процес об'єднання Європи супроводжується формуванням спільного освітянського та наукового простору. Цей процес отримав назву Болонського від назви університету в італійському місті Болонья (Італія), де започатковано цю ініціативу.

Болонська декларація «Про європейський простір вищої освіти» (1999 р.) та інші документи Болонського процесу започаткували значну й широкомасштабну реформу вищої освіти в Європі за останні півстоліття. *Головна мета процесу* полягає в консолідації зусиль наукової й освітянської громадськості й урядів країн Європи для істотного підвищення конкурентоспроможності європейської системи науки та вищої освіти у світовому вимірі, підвищенні ролі освіти в суспільних демократичних перетвореннях.

Болонський процес – система заходів європейських державних установ, університетів, міждержавних і громадських організацій, пов'язаних із вищою освітою, спрямована на структурне реформування національних систем вищої освіти країн Європи, зміни освітніх програм і потрібних інституційних перетворень з метою створення європейського наукового й освітянського простору задля підвищення спроможності випускників вищих навчальних закладів до працевлаштування, поліпшення мобільності громадян на європейському ринку праці, підвищення конкурентоспроможності європейської вищої школи.

Україна приєдналася до Болонського процесу у травні 2005 року.

Головна мета Болонського процесу реалізується під час вирішення таких базових завдань:

- *Прийняття системи освіти, яка початково базується на двох циклах (рівнях) навчання: бакалавр та магістр.*

- *Заснування Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи (ЄКТС) (англ. ECTS – European credit transfer system).* Пропонується запровадити у всіх національних системах освіти систему обліку трудомісткості навчальної роботи в кредитах. За основу пропонується прийняти ЄКТС, зробивши її нагромаджувальною системою, здатною працювати в межах концепції «навчання впродовж усього життя».

- *Контроль якості освіти.* Передбачається організація акредитаційних агентств, незалежних від національних урядів і міжнародних організацій.

Оцінка буде ґрунтуватися не на тривалості або змісті навчання, а на тих знаннях, уміннях і навичках, що отримали випускники. Одночасно будуть встановлені стандарти транснаціональної освіти.

- *Розширення мобільності.* Передбачається істотний розвиток мобільності студентів. Окрім того, ставиться питання про розширення мобільності викладацького й іншого персоналу для взаємного збагачення європейським досвідом. Передбачається зміна національних законодавчих актів у сфері працевлаштування іноземців.

- *Забезпечення працевлаштування випускників.* Одним із важливих положень Болонського процесу є орієнтація вищих навчальних закладів на кінцевий результат: знання й уміння випускників повинні бути застосовані і практично використані на користь усієї Європи. Усі академічні ступені й інші кваліфікації мають бути затребувані європейським ринком праці, а професійне визнання кваліфікацій має бути спрощене.

- *Забезпечення привабливості європейської системи освіти.* Одним із головних завдань, що має бути вирішене в межах Болонського процесу, є залучення в Європу більшої кількості студентів з інших регіонів світу.

3.2.2 Україна та Болонський процес. Прагнення до європейської інтеграції суттєво впливає на всі сфери життєдіяльності Української держави, включно з вищою освітою. Україна чітко окреслила орієнтири на входження в освітній та науковий простір Європи, здійснює модернізацію освітньої системи у контексті вимог Болонських угод.

Участь України в Болонському процесі потребує реорганізації вищої освіти на основі реалізації відповідного плану заходів:

- Завершення розробки та прийняття необхідної законодавчо-нормативної бази реформування національного освітнього простору відповідно до зобов'язань України як країни-учасниці Болонського процесу.
- Завершення формування національної системи кваліфікацій.
- Реформування структури органів державної влади, відповідальних за вищу освіту.
- Створення системи оцінки якості вищої освіти за європейськими стандартами і нормами.
- Реалізація комплексного підходу до запровадження системи ECTS з урахуванням змістовного аспекту програм та наближення навантаження викладачів до європейських стандартів.
- Розширення українськими ЗВО практики запровадження спільних програм та присвоєння ступенів спільно із ЗВО інших країн.
- Державні гарантії і фінансове забезпечення мобільності студентів та професорсько-викладацького складу в міжнародному освітньому просторі.

– Поглиблення соціального партнерства ЗВО з роботодавцями, громадянами і соціальними об'єднаннями та залучення їх до процесу вироблення і прийняття рішень з проблем вищої освіти.

– Законодавче та інституційне забезпечення, фінансова підтримка процесу інтеграції вищої освіти, наукових досліджень і виробництва.

– Розвиток соціального виміру Болонського процесу в напрямку забезпечення доступності вищої освіти всім верствам населення, а також впровадження принципу освіти протягом життя, освіти для дорослих та неперервної професійної освіти.

Важливим на шляху ефективних реформ в освіті має бути чітке розуміння того, що Болонський процес не передбачає уніфікації змісту освіти і нівелювання національних особливостей освітніх систем.

3.3 Розвиток вищої освіти в розвинених країнах світу

Важливою умовою успішного розвитку освіти, зокрема вищої освіти України є вивчення й осмислення досвіду закордонної вищої школи.

В умовах постнекласичної парадигми освіти вчені виділяють особливості розвитку освіти в розвинених країнах світу [56]:

1. Відмова від ідеології диктату в тому, що стосується світогляду тих, хто навчається.

2. Множинність педагогічних принципів, що виникла на місці однієї педагогічної системи.

3. Значно більше свободи вчителів, викладачів, учнів і студентів.

4. Трансформація авторитету викладача, вчителя, які тепер не є втіленням Істини і Знань. Вчитель, в широкому розумінні, втрачає свій інституційний авторитет, що виникає з самого факту визнання ролі наставника. Авторитет тепер набуває «особистісного» характеру. Вчитель покликаний створити умови для «освітнього діалогу», де разом з вихованцями буде шукати шлях до успіху в складному світі.

5. Реалізація мультикультурної освіти. В ситуації постнекласичної парадигми освіти «відмінності і особливості» культури і релігії Заходу втрачають позицію стандарту, відносно якого культури всієї решти розглядались як «інші» в значенні «гірші». Вчитель не має права нав'язувати навіть однорідній учнівській групі єдиний спосіб бачення дійсності.

6. Плюралізм етапів життя і субкультур в учнівському колективі. Вчитель має бути відкритим для цінностей і стилю життя, які привносять учні (молодіж та субкультура, музика, сленг).

7. Толерантність щодо будь-яких відмінностей і особливостей учнів.

Система вищої освіти в розвинених країнах світу досить рухлива, мобільна, вона оперативно реагує на зміни, що відбуваються в економіці, науці, культурі. Найбільш характерними її рисами є: висока відкритість, високий рівень одержуваних знань і професіоналізму, взаємодія ЗВО з наукою та

промисловістю, орієнтація на науково-технічний прогрес, гуманізація, зорієнтованість на суб'єкт навчання, безперервність в освіті [37]. Тенденція, яка сьогодні фактично стає вимогою до ЗВО бути «більш різноманітними за своїми місіями, способами надання освіти та співпраці, включаючи зростання інтернаціоналізації, цифрове навчання та нові форми надання освітніх послуг» [71].

В розвинених країнах світу значна увага приділяється заходам щодо надання підтримки молоді у її прагненні здобути вищу освіту. Розробляються схеми підтримки студентів, надання стипендій, грантів, кредитів на пільгових умовах. Вища освіта спрямована на досягнення багатьох цілей, включаючи підготовку студентів до активного громадянства, до їх майбутньої кар'єри, підтримку їх особистого розвитку, створення широкої бази передових знань і стимулювання досліджень та інновацій.

Важливою є також вимога студентоцентрованого підходу до навчання і викладання, включаючи гнучкі навчальні траєкторії та визнання компетентностей, набутих поза формальними освітніми програмами. Студентоцентроване навчання і викладання враховує різноманітність студентів та їх потреби, уможливорюючи гнучкі навчальні траєкторії, підтримує відчуття автономності у того, хто навчається, водночас забезпечуючи йому відповідний супровід і підтримку з боку викладача. Заклади повинні забезпечити реалізацію програм таким чином, щоб заохотити студентів брати активну роль у розвитку освітнього процесу, а оцінювання студентів відображало цей підхід [71].

Сучасна система вищої освіти у провідних країнах світу суттєво відрізняється від вітчизняної успішною реалізацією принципу «академічна свобода», який проявляється, насамперед, у тому, що не тільки ЗВО є автономними утвореннями, але і кожному його члену надається свобода і самостійність. Студент може не відвідувати занять разом зі своїми «однокурсниками», він сам обирає певний фах і відповідну навчальну програму, організовує свій навчальний план відповідно до загальних вимог. Доцільно звернути увагу на те, що навчальні плани зарубіжних ЗВО містять досить незначну кількість обов'язкових навчальних предметів, що дозволяє студентам більшість часу працювати за індивідуальними планами. Поряд з обов'язковими курсами вибіркові і факультативні. Так, приблизно 40% складають спецкурси та курси за вибором.

Суттєва увага в університетах високорозвинених країнах приділяється визначенню ефективних форм та методів викладання. В зарубіжних університетах, поряд з традиційними, широко використовуються й нетрадиційні методи і форми навчання.

Особливий акцент в розвитку вищої освіти в розвинених країнах світу робиться на підвищенні якості освіти. Як йдеться в настановчому для розвитку вищої освіти ЄС виданні «Стандарти і рекомендації щодо

забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG)» [71], вища освіта сьогодні нерозривно пов'язана з дослідженнями та інноваціями, і в такому тріумвіраті вони «відіграють вирішальну роль у підтримці соціального згуртування, економічного зростання та глобальної конкурентоспроможності. Враховуючи бажання європейських суспільств все більше ставати суспільствами знань, вища освіта стає істотною складовою соціально-економічного і культурного розвитку». Водночас, зростання вимог до навичок та компетентностей вимагає від вищої освіти реагувати по-новому. Тому роль забезпечення якості стає вирішальною у підтримці систем і закладів вищої освіти у їх реагуванні на ці зміни, водночас гарантуючи, що кваліфікації, набуті студентами, та їх досвід здобуття вищої освіти залишаться на першому плані

Тема № 4 Предмет та завдання дисципліни «Педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі»

4.1 Особливості предмету та завдання педагогіки вищої школи.

4.2 Психолого-методологічні засади педагогіки вищої школи.

4.3 Методика викладання у вищій школі.

4.4 Предмет та завдання навчального курсу «Педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі».

Основні поняття і ключові слова: педагогіка, психологія, методика викладання, педагогіка вищої школи, психологія вищої школи, методика викладання у вищій школі; педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі.

4.1 Особливості предмету та завдання педагогіки вищої школи

Трансформація системи вищої освіти відповідно до сучасної парадигми освіти, процес європейської інтеграції вищої освіти вимагають якісних змін у підготовці викладачів вищої школи, зокрема викладачів технічних ЗВО, що не мають педагогічної освіти і які в майбутньому поновлять викладацький корпус закладів вищої освіти.

Цьому сприяє вивчення магістрантами технічних закладів вищої освіти педагогіки вищої школи – як важливої умови формування загальної та педагогічної культури викладача вищого навчального закладу, оскільки вона озброює знаннями про процеси розвитку теорії та практики виховання і навчання студентів, сприяє становленню світогляду, педагогічного професіоналізму.

Педагогіка – наука (система знань) про педагогічні закономірності, сутність, принципи, методи і форми навчання, виховання та розвитку особистості з метою ефективної взаємодії у світі.

Педагогіка вищої школи – галузь педагогічної науки, яка вивчає педагогічні закономірності, й засоби організації та здійснення педагогічного процесу, навчання, виховання, розвитку та професійної підготовки особистості студента з метою ефективної взаємодії у світі.

Особливістю педагогіки вищої школи є акцент на професійній підготовці студента, формуванні професійної компетентності, умінні ефективної професійної взаємодії в світі. При цьому розвиток професійної компетентності та взаємодії здійснюється як елемент системи мети вищої освіти: розвиток особистості, суттю якої є суб'єктність, духовність, соціальна та професійна компетентність як основа (умова, критерій) ефективної комунікації (взаємодії) у світі.

4.2 Психолого-методологічні засади педагогіки вищої школи

Відомий український педагог В. Сухомлинський зазначав: «Психологія мене цікавить більше, ніж педагогіка; власне, без психології нема і педагогіки.

Якщо педагогіку порівняти з майстернею, то психологія – це інструменти в майстерні; нема інструментів або вони нікуди не годяться – від майстерні залишаться самі стіни. Дуже часто так у школах і буває» [54].

Ще в більшій мірі це притаманно вищій школі. Низький рівень психологічної культури частини викладачів і керівництва ЗВО є однією з головних причин кризи вищої освіти в Україні та гальмування процесу її реформування.

Гуманізація освіти потребує від викладача вищої школи психологічної зверненості як до особистості студента, так і до себе, що підвищує вимоги до психолого-педагогічного забезпечення навчально-виховного процесу. Саме тому в підготовці магістрантів до науково-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі виникає потреба у підвищенні теоретичних психологічних знань та розвитку практичних вмінь.

Психологія (з грецьк. *psyche* – душа, *logos* – слово, знання, вчення) – наука (вчення) про закономірності розвитку, проявів психіки та їх механізми.

Психологія вищої школи – система психологічних знань про закономірності і механізми функціонування психіки студента як суб'єкта навчально-професійної діяльності, закономірності науково-педагогічної діяльності викладача вищого навчального закладу та соціально-психологічні особливості взаємин, спілкування викладача і студентів.

Предмет психології вищої школи – особистість викладача та студента в їх педагогічній взаємодії; закономірності особистісного зростання студента як майбутнього фахівця та професійної самореалізації викладача як суб'єкта науково-педагогічної діяльності.

4.3 Методика викладання у вищій школі

Як ми вже зазначали, серед науково-навчальних дисциплін і всієї сучасної, системи підготовки фахівця з вищою освітою важливе місце належить педагогіці й психології вищої школи, науковий зміст яких становить необхідну частину теоретичного та практичного арсеналу сучасного викладача ЗВО.

Але знання психологічних та загальнопедагогічних основ вищої школи не зробить викладача професіоналом без методичних, технологічних знань, умінь та навичок викладання. Тому, основне завдання психолого-педагогічної підготовки викладача вищої школи полягає в формуванні, розвитку методичних та технологічних складових його професіоналізму.

Ознайомлення з методикою викладання у вищій школі дозволяє отримати чітке уявлення про зміст викладацької праці й основні орієнтири її здійснення, з методичними засадами організації навчального процесу,

Методика викладання у вищій школі – галузь дидактики вищої школи, яка досліджує закономірності вивчення певного навчального

предмета в системі вищої освіти. Оскільки загальні закономірності навчання (викладання) вивчаються дидактикою, то методику окремого навчального предмета правомірно розглядати як часткову дидактику.

Попередньою умовою успішного засвоєння викладачем вищої школи методики викладання відповідної конкретної дисципліни (психологія, математика, інформатика, теоретична механіка та ін.) є сформованість у нього узагальненого, системного бачення суті та процесу викладання навчальних предметів.

У цьому контексті *«методику викладання у вищій школі»* будемо визначати як сукупність впорядкованих знань про принципи, зміст, методи і форми організації навчального процесу, які забезпечують розв'язання поставлених завдань викладання та учіння. «Методика викладання у вищій школі» визначає методологічні засади «методики викладання окремих предметів», досліджує закономірності вивчення «методики викладання у вищій школі» окремих дисциплін.

Метою «Методики викладання у вищій школі» як навчальної дисципліни, є набуття знань, формування вмінь та навичок викладацької діяльності.

4.4 Предмет та завдання навчального курсу «Педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі»

З огляду на необхідність підняття рівня психологічної, педагогічної та методичної підготовки викладача вищої школи, й запропонована комплексна дисципліна «Педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі», в якій визначаються психологічні основи педагогічного процесу у вищій школі, розкриваються як загальні основи педагогіки вищої школи так і питання дидактики й методики вищої школи. Основна увага зосереджена на методичних та технологічних аспектах викладання.

Мета викладання дисципліни полягає в набутті магістрантом знань, умінь та навичок з психології, педагогіки та методики викладання у вищій школі, ознайомлення з сучасними методами та технологіями викладання, формування психолого-педагогічної культури майбутніх викладачів, ознайомлення з методологією розробки методичних матеріалів до викладання та формування вмінь щодо проведення всіх форм занять і контролю.

Предметом вивчення дисципліни є педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі, сучасні методи та технології викладання навчальних дисциплін, які використовуються у вищих навчальних закладах.

Головними завданнями вивчення дисципліни є сприяння набуттю магістрантом, як фахівцем, що не має педагогічної освіти, психологічних, педагогічних, методичних знань, умінь та навичок, що покликані допомогти формуванню другої професії – викладача ЗВО.

Теоретичний модуль 2

ПЕДАГОГІКА ТА ПСИХОЛОГІЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Тема № 5 Вища школа як педагогічна система

5.1 Системний характер освіти.

5.2 Мета та зміст освіти у вищій школі.

5.2.1 Мета вищої освіти.

5.2.2 Зміст вищої освіти.

5.3 Зміст та стандарти вищої освіти.

5.4 Педагогічний процес у вищій школі.

5.5 Виховна діяльність у закладі вищої освіти.

5.6 Науково-дослідна робота студентів.

Основні поняття і ключові слова: освіта, системність освіти, мета вищої освіти, зміст вищої освіти, стандарт освіти, кваліфікація, національна рамка кваліфікацій, рівні та ступені вищої школи, педагогічна система, педагогічний процес, виховання, виховна робота у вищій школі, науково-дослідна робота у вищій школі.

Вступ до теоретичного модулю

Завданням теоретичного модулю є загальний аналіз освіти та її актуалізації на рівні вищої школи як комунікативної системи «студент – освітнє середовище», основою якої є система «студент – викладач».

Методологічною основою розгляду педагогічного процесу як основи актуалізації мети освіти має бути системний підхід. Тому постає необхідність формування на рівні педагогічного процесу педагогічної системи, основою якої є мета, стандарти та зміст освіти.

Освіта за своєю сутністю – це процес, процес комунікації (взаємодії) учня в освітньому (педагогічному середовищі). Причому комунікації (взаємодії) не тільки педагога з учнями, але учнів між собою, учнів зі змістом освіти і нарешті учнів з культурою, природою, світом загалом.

Визначення на рівні педагогічного процесу освіти як системи комунікації (взаємодії) «студент – викладач» ставить завданням аналіз елементів системи: 1) аналіз психологічних характеристик студентського віку; 2) аналіз психологічних основ педагогічної діяльності викладача; 3) і головне, аналіз педагогічної комунікації як основи педагогічного процесу у вищій школі.

Важливим аспектом розгляду вищої освіти як системи є також аналіз виховної та науково-дослідної роботи студентів у вищій школі.

5.1 Системний характер освіти

Ключовим поняттям педагогіки та психології є «освіта». Існує багато означень цього поняття.

Освіта – процес передачі накопичених поколіннями знань і культурних цінностей; процес і результат засвоєння особистістю певної

системи наукових знань, практичних умінь, навичок і пов'язаного з ними розвитку розвитку особистості, сутністю якої є суб'єктність, духовність, соціальна та професійна компетентності.

Ключовим методологічним принципом розгляду будь-якого явища є системний підхід.

Система (від грец. *systema* – ціле, складене з частин; з'єднання) – сукупність елементів, взаємозалежних і взаємопов'язаних між собою, і які утворюють певну цілісність і єдність.

Вища освіта, як і освіта загалом, як педагогічна система є багатофункціональною і багатоступеневою.

Існують різні підходи до розгляду освіти, зокрема вищої освіти, як системи. Розглянемо ключові, на нашу думку, підходи.

Традиційним є підхід, який визначає освіту як *систему навчання та виховання*, які є шляхами здійснення освіти. Навчання і виховання, будучи складовими діалектичної єдності, не існують в абсолютно чистому вигляді. У навчанні завжди є якась доля виховання, а у вихованні – навчання [38].

Визначальним підходом до розгляду освіти як системи має бути її розгляд на основі *системи мети вищої освіти*: розвиток особистості, сутністю якої є суб'єктність, духовність, соціальна та професійна компетентність як основа (умова, критерій) ефективної взаємодії у світі. Це означає, що система мети вищої освіти є поєднанням відповідних підсистем освіти: розвиток особистості, суб'єктність, духовність, соціальна компетентність, професійна компетентність. Тому освіта як система має забезпечити розвиток всіх складових сутності особистості.

На рівні педагогічного (навчального) процесу, який реалізує систему мети освіти, визначальною є комунікативна *система «студент – викладач»*.

Важливим є також розгляд освіти як *системи складників та рівнів освіти (система освіти)*: дошкільна освіта, повна загальна середня освіта, позашкільна освіта, спеціалізована освіта, професійна освіта, передвища освіта, вища освіта, освіта дорослих, у тому числі післядипломна освіта.

Системність освіти засвідчує *система компонентів освіти* (змістовний, організаційний, методичний) та *система функцій освіти* (людинотворча, технологічна, гуманістична).

5.2 Мета та зміст освіти у вищій школі

5.2.1. Мета вищої освіти. З метою системного бачення мети та змісту вищої освіти будемо їх розглядати в контексті (порівнянні) з метою та змістом освіти загалом.

В попередніх розділах ми вже аргументували відповідний підхід до мети освіти: *мета освіти* – розвиток особистості, сутністю якої є суб'єктність, духовність та соціальна компетентність як основа (умова, критерій) ефективної взаємодії у світі.

Відповідно до Закону України «Про освіту» (2017) [19], *метою освіти* є «всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації *компетентностей*, виховання відповідальних громадян...». Порівняно із Законом «Про освіту» (1991), у новий Закон вноситься суттєве доповнення поняття «компетентності».

Якщо порівнювати визначення мети освіти в новому Законі про освіту та наше визначення, то в законі відсутнє поняття духовності та розмито, через використання різних складових та чинників розвитку духовності, формується мета розвитку духовності. А ключове питання мети – взаємодія (комунікація) у світі – взагалі не піднімається.

Питання взаємодії зустрічаємо у Законі України «Про освіту» (2017), який визначає *мету повної загальної середньої освіти* «всебічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка *здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою...*».

В Законі України «Про вищу освіту» (2014) [18], відсутнє пряме визначення мети вищої освіти, але побічне її означення можемо побачити у визначенні поняття вищої освіти: *вища освіта* – сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у вищому навчальному закладі, у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти, що за складністю є вищими, ніж рівень повної загальної середньої освіти.

Закон України «Про освіту» (2017) метою вищої освіти визначає: «здобуття особою високого рівня наукових та/або творчих мистецьких, професійних і загальних компетентностей, необхідних для діяльності за певною спеціальністю чи в певній галузі знань». Ми не можемо погодитися з таким означенням мети вищої освіти. Адже воно відкидає нас до практики освіти періоду домінування класичної парадигми освіти, теорії та практики раціоналізму, технократизму, технологізму.

І саме головне, життєвий період набуття людиною вищої освіти здебільшого збігається з віковим періодом самовизначення людини, системного формування світогляду та критичного мислення, періодом набуття зрілості (фізіологічної, статевої, інтелектуальної). Це дуже важливий період в розвитку особистості, духовності, соціальної компетентності. Тому «викидати» з мети вищої освіти проблему розвитку особистості, «викидати» духовність, «викидати» соціальну компетентність та зводити все до формування професійної компетентності, навіть при використанні поняття «загальні компетентності», є не правильним.

Що стосується місця суб'єктності в офіційних визначеннях мети освіти, то в Законі України «Про освіту» (1991) проблема суб'єктності не піднімалася, а Законі України «Про освіту» (2017) у визначенні *мети освіти*

вводиться термін «самореалізація компетентностей» як результат розвитку особистості. Питання суб'єктності особистості частково піднімається при визначенні *мети повної загальної середньої освіти* – «всебічний розвиток... особистості, яка... має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності».

Поява в меті загальної середньої освіти компонентів, які належать до сфери суб'єктності є позитивним кроком, але не можна погодитися з тим, що результатом повної середньої освіти є особистість, яка «має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності». Це не реально. Як ми вже це питання піднімали в контексті аналізу духовності, життєвий період набуття людиною вищої освіти здебільшого збігається з віковим періодом самовизначення людини, формування світогляду та критичного мислення, періодом набуття зрілості (фізіологічної, статевої, інтелектуальної), періодом активного набуття особистісної зрілості. Людина без цих характеристик не може повноцінно «прагнути» та «бути готовою» до актуалізації якостей які визначені у меті загальної середньої освіти. У віковий період повної середньої освіти вище визначенні «прагнення» та «готовності» можуть лише «суттєво розвинутися». Як результат, вони можуть поставати тільки у віковий період здобуття вищої освіти.

Але, як і у визначенні мети вищої освіти у Законі України «Про освіту» (2017), так і у Законі України «Про вищу освіту» (2014) питання суб'єктності не є елементом мети освіти.

На основі вище проведеного аналізу ми підтверджуємо попередньо дане нами визначення мети освіти та вищої освіти: **Метою освіти** є розвиток особистості, сутністю якої є суб'єктність, духовність та соціальна компетентність як основа (умова, критерій) ефективної взаємодії у світі. **Метою вищої освіти** є розвиток особистості, сутністю якої є суб'єктність, духовність, соціальна та професійна компетентність як основа (умова, критерій) ефективної взаємодії у світі.

5.2.2. Зміст вищої освіти. Мета освіти визначає зміст освіти. Конструювання змісту освіти передбачає момент перетворення соціального досвіду в особистий досвід індивіда і дає засоби для такого перетворення. Цей момент є не щось інше, як процес навчання. На методологічному рівні зміст освіти можна визначити як педагогічну модель соціального замовлення, звернутого до навчального закладу.

У вітчизняній педагогіці існують різні підходи до визначення змісту освіти. Спроба нормативного визначення змісту вищої освіти здійснена в Законі України «Про вищу освіту» (2002). *Зміст вищої освіти* – це зумовлена цілями і потребами суспільства система знань, умінь і навичок, професійних, світоглядних, громадянських якостей особистості майбутнього фахівця,

сформована в процесі навчання з урахуванням перспектив розвитку суспільства, науки, техніки, технологій, культури та мистецтва.

У визначенні змісту освіти необхідно виходити з того, що умовою життя людини, її успішної самореалізації є її взаємодія в природі, в суспільстві та професійна взаємодія.

Тому розробка змісту освіти (вищої освіти) має відбуватися на основі таких засад:

- Людина в індивідуальному та соціальному аспектах розгортає своє буття в *природі*: природне середовище, планета в цілому. Тому змістом освіти мають бути «матеріал», «умови», які будуть продукувати розвиток компетентної особистості, здатної до ефективної взаємодії в природному середовищі. Людина має «визначити», усвідомити своє «місце» в природі, на планеті Земля загалом і оберігати її.

- Буття людини є невід'ємною частиною буття *суспільства*, її розвиток, значною мірою, зумовлюється суспільним буттям. І тому, змістом є «матеріал», «умови», які будуть основою розвитку компетентностей особистості та компетентності особистості загалом, здатної до ефективної взаємодії в соціальному середовищі.

- Важливою та необхідною умовою соціального буття людини є *професійна діяльність*. Тому важливим, визначальним елементом професійної освіти, зокрема вищої освіти, є зміст освіти як «матеріал», «умови», які будуть розвивати професійну компетентність як основу ефективної професійної взаємодії людини.

- Компетентності особистості (зокрема, знання, уміння, навички) будуть ефективними, якщо вони обумовлені духовними (моральними) цінностями. Тому важливими елементами змісту має бути «матеріал», «умови», які будуть розвивати *духовність* особистості.

- Самореалізація особистості у різних сферах свого буття неможлива без набуття особистістю *суб'єктності*, яка є мотиваційним, регулятивним, координаційним центром життєтворчості та життєдіяльності особистості, є джерелом її саморозвитку. Тому необхідними складовими змісту освіти мають бути «матеріал» та «умови», які будуть розвивати суб'єктність особистості та окремі її складові, зокрема внутрішня свобода, самостійність, автономність, активність, творчість, комунікативна свідомість «Я – Інший», рефлексивність, ініціативність, самодетермінація, саморегуляція, потреба в пізнанні, мотивація, відповідальність та ін.

Ми визначаємо **зміст вищої освіти** як систему знань, умінь та навичок, систему компетентностей, комунікації та цінностей, які є основою розвитку особистості, сутністю якої є суб'єктність, духовність, соціальна та професійна компетентність як основа (умова, критерій) ефективної взаємодії в світі.

5.3 Зміст та стандарти вищої освіти

Зміст вищої освіти, у своїй основі, базується на стандартах освіти.

Законодавчі положення стандартів вищої освіти в Законі України «Про вищу освіту» викладено в Статті 10. «Стандарти вищої освіти» та в Законі України «Про освіту». Стаття 32. «Стандарти освіти». Важливим для нас є те, що законодавче забезпечення стандартів вищої освіти розглядається в контексті стандартів освіти загалом.

Стандарт вищої освіти – це сукупність вимог до змісту та результатів освітньої діяльності закладів вищої освіти і наукових установ за кожним рівнем вищої освіти в межах кожної спеціальності.

Стандарти вищої освіти розробляються для кожного рівня вищої освіти в межах кожної спеціальності і використовуються для визначення та оцінювання якості змісту та результатів освітньої діяльності закладів вищої освіти.

Стандарти освіти розробляються відповідно до Національної рамки кваліфікацій [44]. **Національна рамка кваліфікацій** – це системний і структурований за компетентностями опис її рівнів.

Національна рамка кваліфікацій ґрунтується на європейських і національних стандартах та принципах забезпечення якості освіти, враховує вимоги ринку праці до компетентностей працівників та запроваджується з метою гармонізації норм законодавства у сферах освіти і соціально-трудова відносин, сприяння національному та міжнародному визнанню кваліфікацій, здобутих в Україні, налагодження ефективної взаємодії сфери освіти і ринку праці. Національна рамка кваліфікацій затверджується Кабінетом Міністрів України.

Національна рамка кваліфікацій впроваджується з метою:

- введення європейських стандартів та принципів забезпечення якості освіти з урахуванням вимог ринку праці до компетентностей фахівців;
- забезпечення гармонізації норм законодавства у сфері освіти та соціально-трудова відносин;
- сприяння національному і міжнародному визнанню кваліфікацій, здобутих в Україні;
- налагодження ефективної взаємодії сфери освітніх послуг та ринку праці.

Національна рамка кваліфікацій визначає одинадцять рівнів (0–10). Кожен рівень Національної рамки кваліфікацій визначається певною сукупністю компетентностей особи (*знання, уміння/навички, комунікація, автономність і відповідальність*), які є типовими для кваліфікацій відповідного рівня:

- *знання* – осмислена та засвоєна суб'єктом наукова інформація, що є основою його усвідомленої, цілеспрямованої діяльності;
- *уміння/навички* – здатність застосовувати знання для виконання завдань та розв'язання задач і проблем;

– *комунікація* – взаємозв'язок суб'єктів з метою передавання інформації, узгодження дій, спільної діяльності;

– *автономність і відповідальність* – здатність самостійно виконувати завдання, розв'язувати задачі і проблеми та відповідати за результати своєї діяльності.

Стандарт освіти є основою для розроблення *освітньо-професійної програми*.

Освітньо-професійна програма підготовки – це складова галузевих стандартів вищої освіти, що визначає нормативний термін та зміст навчання за певним напрямом або спеціальністю відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня, встановлює вимоги до змісту, обсягу та рівня освіти й професійної підготовки фахівця.

Вищий навчальний заклад на підставі освітньо-професійної (освітньо-наукової) програми за кожною спеціальністю розробляє **навчальний план**.

Конкретизація змісту освіти на рівні відповідної дисципліни відбувається в робочій навчальній програмі, підручнику, навчальному посібнику та іншій навчально-методичній літературі.

На основі Закон України «Про вищу освіту» (2014) підготовка фахівців з вищою освітою здійснюється за відповідними освітньо-професійними, освітньо-науковими, науковими програмами на таких *рівнях* вищої освіти

- початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти;
- перший (бакалаврський) рівень;
- другий (магістерський) рівень;
- третій (освітньо-науковий) рівень;
- науковий рівень.

5.4 Педагогічний процес у вищій школі

Ще одним прикладом розгляду освіти як системи є педагогічний процес. Освіта за своєю суттю – це *процес*. Процес руху від цілей до результату, процес суб'єктно-суб'єктної комунікації (взаємодії) педагогів зі студентами та комунікації (взаємодії) студентів між собою, студентів зі змістом освіти і нарешті студентів з культурою, природою та світом загалом [75].

Педагогічний процес – центральна категорія педагогіки, яка має багато трактувань. Так, на думку Т. Туркот, *педагогічний процес у вищій школі* – цілеспрямована, мотивована, доцільно організована та змістовно насичена система взаємодії суб'єктів та об'єктів навчально-виховного процесу щодо підготовки студентів до професійної діяльності й суспільного життя [75].

Взаємодія, з одного боку є кінцевою метою освіти («уміти взаємодіяти») (визначення мети освіти), а з іншого механізмом, процесуальною основою педагогічної системи, трансформуючись в поняття «педагогічна взаємодія (комунікація)». Тому поняття «педагогічна взаємодія (комунікація)» можна визначити методологічною, теологічною та аксіологічною основою педагогічного процесу.

Логічним та правильним, на нашу думку, є означення педагогічного процесу в контексті мети вищої освіти. Адже мета є відправним телеологічним (цілеполагаючим) моментом, що зумовлює функціонування педагогічного процесу як системи, що є сукупністю структурних компонентів органічно взаємопов'язаних між собою.

Педагогічний процес у вищій школі – внутрішньо логічно пов'язана сукупність процесів, які у своїй багатогранності й складності розвивають особистість, сутністю якої є суб'єктність, духовність, соціальна та професійна компетентності як основа (умова, критерій) ефективної взаємодії у світі.

Аналіз суті та змісту педагогічного процесу дає можливість зробити висновок в підтвердження того, що буттєвою основою людського життя є «взаємодія (комунікація)». Взаємодія є також механізмом, процесуальною основою та метою педагогічного процесу. В педагогічному процесі ключовою, системостворювальною є *взаємодія вчителя та учня*, тому в цьому контексті педагогічний процес ми можемо визначити як сукупність закономірних, послідовних взаємодій педагога та учня з метою їх *розвитку*.

Педагогіка вищої школи визначає функції педагогічного процесу: *розвиваюча, освітня, виховна*. В контексті акценту на розуміння педагогічного процесу як взаємодії педагогів та студентів, виділяють такі компоненти педагогічного процесу: *цільовий, змістовий, діяльнісний та результативний*.

5.5 Виховна діяльність у закладі вищої освіти

Ми визначили виховання як один із компонентів системи освіти, шляхів здійснення освіти, наряду з навчанням. Тому важливим елементом процесу освіти є виховна діяльність у вищій школі. Гідне виконання своїх професійних обов'язків вимагає від викладача взяти відповідальність за виховання особистості майбутнього фахівця змістом науки і конкретного навчального предмета, засобами педагогічної комунікації.

Проблема виховання майбутнього фахівця з вищою освітою набуває зараз особливої актуальності і гостроти. Річ у тім, що *технічний прогрес* автоматично не веде до *духовного прогресу*, наслідком чого є загострення глобальних проблем людства.

Метою виховної роботи у вищій школі є підготовка національної інтелігенції, оновлення і збагачення духовного та інтелектуального генофонду нації, шляхом формування гармонійно розвиненої, цілісної особистості, сутністю якої є *суб'єктність, духовність, соціальна і професійна компетентність*.

Важливою складовою навчально-виховного процесу у вищій школі є робота інституту кураторів. Завдання інституту кураторів та наставників визначаються метою виховної роботи у вищій школі, і характеризується багатовекторністю напрямків, спрямованих на формування громадських,

соціально-культурних та професійних якостей майбутнього фахівця, залучення студентів до наукової роботи, творчої діяльності, до духовних надбань українського народу [6].

5.6 Науково-дослідна робота студентів

Однією із підсистем педагогічного процесу у вищій школі, важливим чинником підготовки висококваліфікованих спеціалістів є *науково-дослідна робота студентів вищого навчального закладу*.

Залучення студентів до наукової роботи з погляду вимог системності має здійснюватися не на рівні самодіяльності, аматорства, а мати чітку спрямованість, плановість, наукову кординацію, бути невід'ємною частиною професійної підготовки фахівців, мати належне економічне забезпечення.

У вищих навчальних закладах України практикуються певні *форми науково-дослідної роботи студентів*:

- участь у різних видах навчальної аудиторної роботи (лекції, семінари, лабораторні заняття) з елементами наукових досліджень;
- індивідуальна робота викладачів зі студентами, які займаються науковими дослідженнями;
- науково-дослідна робота студентів у наукових гуртках, конструкторських бюро тощо;
- участь – дослідників у постійних наукових проблемних групах;
- участь студентів у науково-практичних конференціях, наукових читаннях, семінарах та ін.;
- проведення наукових пошуків у процесі виконання різних видів практики в навчально-виховних закладах та на виробництві.

У вищому навчальному закладі функціонують два основних *види науково-дослідної роботи студентів*: навчальна науково-дослідна робота, передбачена навчальними планами, і науково-дослідна робота студентів, яка здійснюється під керівництвом професорсько-викладацького складу.

Важливим напрямком науково-дослідної роботи у вищому навчальному закладі, особливо на рівні магістерської підготовки, має бути навчання студентів (магістрів) елементів дослідної діяльності, організації і методики наукової творчості. Важливими елементами цього напрямку є такі види науково-дослідної роботи: аналіз наукової літератури; систематизація матеріалів опрацювання літературних джерел; добір наукової літератури, складання бібліографій з визначених тем; наукові доповіді, тези, статті та ін.

Тема № 6 Загальна психологічна характеристика студентського віку

6.1 Загальна психологічна характеристика студентства.

6.1.1 Студент як ключовий елемент педагогічного процесу.

6.1.2 Становлення інтелектуальної та особистісної зрілості студента.

6.1.3 Самовизначення як основне новоутворення студентського віку.

6.1.4 Професіоналізація особистості студента як майбутнього фахівця з вищою освітою.

6.2 Суб'єктність як психологічна основа самовизначення та професіоналізації особистості студента.

6.2.1 Суб'єктність як основа розвитку особистості.

6.2.2 Розвиток та характеристики суб'єктності.

6.2.3 Вплив суб'єктності на самовизначення та професіоналізацію студента.

6.3 Суперечливості та кризи студентського віку.

6.4 Типологічні особливості сучасних студентів.

Основні поняття і ключові слова: студент, студентство, студентський вік, зрілість особистості студента, самовизначення, професіоналізація, суб'єкт, суб'єктність, мотиваційність, комунікативна свідомість «Я – Інший», суб'єктна взаємодія (комунікація) «Я – Інший», свобода, необхідність, самостійність, активність, творчість, інноваційність, кризи студентського віку, типологія студентів.

6.1 Загальна психологічна характеристика студентства

6.1.1 Студент як ключовий елемент педагогічного процесу.

Основною метою реформування вищої освіти в Україні є забезпечення психолого-педагогічних умов для розвитку і самореалізації студента як суб'єкта освітнього процесу та майбутньої професійної діяльності.

Студент є ключовим елементом системи педагогічної комунікації (взаємодії), якою є педагогічний процес. А також ключовим елементом системи міжсуб'єктної взаємодії «викладач – студент», яка є основою системи педагогічного процесу.

Щоб допомогти студентові досягти вершин в духовно-моральному, соціальному та професійному розвитку, педагогові потрібно знати його вікові й індивідуальні особливості та умови психічного розвитку. Викладач вищої школи має пам'ятати слова К. Ушинського: «Якщо педагогіка хоче виховати людину в усіх відношеннях, то вона має спочатку пізнати її також в усіх відношеннях» [54]. Здатність пізнавати і розуміти студентів, адекватно оцінювати їхні особистісні якості та психологічні стани, визнавати і безумовно приймати їх як особистостей є однією з найважливіших складників професіоналізму викладача, підґрунтям його педагогічної майстерності та передумовою успішної педагогічної діяльності. Саме тому викладачеві ЗВО надзвичайно

важливо знати загальні психологічні особливості юнаків та дівчат студентського віку [54].

6.1.2 Становлення інтелектуальної та особистісної зрілості.

Студентський вік (17-23) охоплює пізній підлітковий, юнацький, і частину дорослого етапу в розвитку й становленні людини. Він характеризується найбільш сприятливими умовами для психологічного, біологічного й соціального розвитку. Саме в студентському віці системно формуються світоглядні, ціннісно-духовні та смислові засади подальшого розвитку особистості, зокрема: 1) *самосвідомість як цілісне уявлення про себе*, емоційне ставлення до себе, самооцінку своєї зовнішності, розумових, моральних, вольових якостей, усвідомлює свої переваги і недоліки, на основі чого виникають можливості для цілеспрямованого самовдосконалення, самовиховання; 2) *власний світогляд*, переконання як цілісну систему знань, філософських поглядів на життя, впевненості у їх реалізації через власну діяльність; 3) *прагнення по-новому і критично осмислити усе, що їх оточує, самоствердити свою самостійність та оригінальність*, створити власні теорії сенсу життя, любові, щастя, політики тощо [83].

У студентські роки молода людина набуває не лише зрілості соматичної, статевої та психофізіологічної. Вона має досягти *інтелектуальної зрілості*.

Визначальною для успішної самореалізації особистості, формування соціальної та професійної компетенції є досягнення людиною особистісної зрілості. *Особистісна зрілість* – це вища психологічна інстанція організації та управління своєю поведінкою. На думку П. Гальперіна, «зрілість – це здатність самостійно враховувати межі своїх можливостей, у середині яких людина діє вільно, тобто відповідно до психологічної оптимальності» [54]. Особистісна зрілість є досить рідкісним явищем, і не може бути підмінена просто психологією дорослої людини.

6.1.3 Самовизначення як основне новоутворення студентського віку.

В студентський період особистість досягає високого рівня інтелектуального розвитку, уперше масштабно вивчає свій внутрішній світ, свою індивідуальність, самовизначається у життєвих і професійних планах, осмислено спрямовує свій погляд у майбутнє, що свідчить про перехід її до етапу дорослості.

Спрямованість в майбутнє, побудова життєвих планів і перспектив вважається афектним *центром життя* в юнацтві. Сам перехід від підліткового до раннього юнацького віку пов'язаний зі зміною ставлення до майбутнього. Підліток дивиться на майбутнє з позиції сьогодення, а юнак або дівчина дивляться на сьогодення з позиції майбутнього.

Багато психологів розглядає самовизначення як основне *новоутворення* ранньої юності [54].

6.1.4 Професійналізація особистості студента як майбутнього фахівця з вищою освітою. Щоб вирішити складне завдання професійної підготовки студентів, формування фахівців із вищою освітою, здатних до творчості, прийняття оптимальних рішень, самостійної діяльності, відповідальності викладачеві потрібно враховувати психологічні закономірності професійного становлення (професіоналізації) студента як майбутнього фахівця.

Професійне навчання у вищій школі для майбутнього фахівця розпочинається під час формування професійних знань, умінь і навичок та засвоєння способів професійно-творчої діяльності. Доки студент не зіткнувся зі світом професійних теоретичних знань, у його досвіді немає повноцінної навчально-професійної діяльності, яка професіоналізує особистість студента.

Професіоналізація особистості студента, наряду із самовизначенням є базовими новоутвореннями студентського віку, які визначають всі інші аспекти розвитку особистості студента.

Важливою умовою успішної професіоналізації є рівень професійно-педагогічної спрямованості студента. Виділяють такі *рівні професійно-педагогічної спрямованості* студентів [54]:

- *Високий рівень* характеризується тим, що вибрана професія є покликанням (внутрішній потяг до майбутньої професії, стійкий інтерес до неї з дитинства), а тому є намагання працювати ефективно. Мотивація навчання студента з усіх предметів позитивна.

- *Середній рівень* професійної спрямованості визначається навчанням студента «без пристрасті». Вибір ЗВО відбувся під впливом другорядних обставин (відсутність предметів, які були в школі непривабливими; порада родичів або друзів та ін.), професійне майбутнє особистості невизначене.

- *Низький рівень* – професійної спрямованості немає або вона нечітка. Студент говорить: «А я й не збираюся працювати інженером!»

6.2 Суб'єктність як психологічна основа самовизначення та професіоналізації особистості студента

6.2.1 Суб'єктність як основа розвитку та самоактуалізації особистості. Аналіз психологічних характеристик студентства підводить нас до ключового психолого-педагогічного питання, про корені, умови, механізми їх розвитку. Яким є психолого-педагогічний механізм успішності самовизначення, професіоналізації студента, досягнення людиною особистісної зрілості, а в кінцевому плані самореалізації (самоактуалізації) особистості. Психологія та педагогіка такою основою, умовою, механізмом визначає *суб'єктність особистості*.

Поняття «суб'єктність особистості» у психологічній літературі частіше визначається як її: «інтегральна властивість» «інтегральна якість»,

«інтегральна характеристика», «система та цілісність якостей», «вищий рівень цілісності (системності)», «конститутивна характеристика», «форма самобуття», «джерело активності», «вища форма розвитку» та ін. Суб'єктність є показником розвитку особистості та її «зрілості».

Що стосується поняття «суб'єкт», то в сучасній психологічній науці суб'єкт визначається як «центр психіки», «суб'єктне ядро психіки», «носії інтегральної якості – суб'єктність», «самість» та ін.

Узагальнюючи, дамо таке визначення *суб'єктності особистості* – інтегральна властивість, яка є мотиваційним, інтеграційним, регулятивним, координаційним центром життєтворчості та життєдіяльності особистості.

Як ми вже побачили, суб'єктність є складним, багатоаспектним, інтегральним явищем. Але ключовою методологічною умовою означення, аналізу явища суб'єктності є – *свобода (внутрішня свобода)*. Суть внутрішньої свободи, на думку відомого психолога К. Роджерса, полягає в тому, щоб навчитися бути свободним, навчитися сприймати себе свободним, досягнути свою свободу від інших людей, від держави, соціуму та інших чинників, усвідомити свою відповідальність за свободу. А це означає знайти в собі сили, щоб змогти сказати: «Я все більше стаю архітектором самого себе. Я вільний у прийнятті рішень та здійсненні вибору. Я здатний – через сприйняття своєї індивідуальності, сприйняти себе таким, яким я є, – більшою мірою реалізувати свою унікальність, свій потенціал» [63]. Тому, мету «навчитися бути свободним» він визначав «одним з суттєвих завдань освіти» [63].

В наукових пошуках бачимо намагання сформувати *перелік компонентів (якостей) суб'єктності особистості*. Не існує однозначного підходу до визначення системи якостей, які «інтегрується» в суб'єктність. Частіше всього у переліку зустрічаються такі якості: самостійність, активність, творчість, рефлексивність, автономність, ініціативність, самодетермінація, саморегуляція, усвідомленість, потреба в пізнанні, мотивація, творчість, відповідальність та ін.

Системоутворювальними, на нашу думку, є такі інтегральні компоненти (якості, форми актуалізації) суб'єктності:

- **комунікація (взаємодія) «Я – Інший»** як комунікативна свідомість «Я – Інший», внутрішній стан, «інтерсуб'єктність», середовище, механізми та критерій розвитку суб'єктності особистості;
- **мотиваційність** як внутрішній стан, джерело детермінації, енергії (волі) та критерій розвитку суб'єктності особистості;
- **внутрішня свобода особистості** (результат рефлексії «свобода – відповідальність») як внутрішній стан, середовище, механізм та критерій розвитку суб'єктності особистості;
- **життєтворчість та творча діяльність особистості** як внутрішній стан, механізм та критерій розвитку суб'єктності особистості;

- **саморегуляція** як внутрішній стан, механізм та критерій розвитку суб'єктності особистості;

- **духовно-сміслова компонента особистості**, яка в процесі свого становлення формує духовно-смісловий центр особистості, актуалізує духовно-смісловий стан суб'єктності особистості як прийняття та актуалізація смислу «Я – як суб'єкт життєтворчості та життєдіяльності» в його обумовленості іншими смислами, цінностями та духовністю особистості.

Інші якості (форми актуалізації) суб'єктності є складовими визначених інтегральних компонентів.

6.2.2 Розвиток та характеристики суб'єктності. Розвиток вище визначених якостей суб'єктності та суб'єктності особистості загалом не відбувається з «чистого листа». Дитина народжується з «суб'єктними кодами», «запонтенційованими утвореннями», «інтенціями» психологічних явищ суб'єктності: мотиваційності (потреб, мотивованості); суб'єктної взаємодії «Я – Інший» (взаємодії, активності, любові); свободи особистості (самостійності); творчості (активності, потреби пізнання, інноваційності). Їх «паростки» ми можемо побачити відразу як дитина починає пізнавати світ.

Ці генетичні інтенції суб'єктності з розвитком індивіда розвиваються, ускладнюються, набувають «певної закріпленості», стають «стійкішими» перед зовнішніми впливами – стають якостями особистості.

Якості суб'єктності особистості як системні елементи характеризуються взаємодією, взаємовизначальністю, взаємодоповнювальністю, взаємозалежністю та формують відповідну систему, *механізм розвитку* суб'єктності особистості.

Студентський вік створює умови, при яких розвиток суб'єктності може суттєво активізуватися, або, якщо не використати ці умови, він може привести до «суттєвого гальмування» в розвитку суб'єктності або навіть нейтралізації, руйнування, витіснення тих паростків суб'єктності, які розвинулись в дитинстві та ранній юності.

Завдання освіти (на основі створення відповідних умов розвитку, навчання, виховання) допомогти, щоб ці психогенетичні інтенції актуалізувалися в процесі розвитку особистості, щоб на їх основі сформувалися відповідні особистісні психосоціальні якості суб'єктності (можливо несвідомі установки), які є важливою смисловою, телеологічною, процесуальною та інструментальною основою розвитку суб'єктності особистості як основи, умови її успішної самактуалізації.

Успішність, ефективність освітньо-професійної діяльності студента також залежить від його мотивованості, суб'єктної взаємодії (Я – Інший), самостійності (свободи), активності, творчості, від того чи зможе він сам створити умови свого розвитку, своєї освітньої діяльності, подбати про своє особистісне і професійне зростання. Іншими словами, вона залежить

від *суб'єктності* того, хто навчається. Тому мотивованість, суб'єктна взаємодія (Я – Інший), самостійність (свобода), творчість студента ми можемо визначити, з одного боку, як *ключові умови розвитку суб'єктності особистості*, а з іншого як мету, та результат його розвитку – як *суб'єктність*.

Якості суб'єктності у своєму розвитку взаємовпливаючи посилюють один одного – поступово набуваючи системного характеру. Розвиток цих якостей на певних етапах розвитку виходить на рівень необхідності її обумовленості смислами та цінностями, зокрема явищами системи «свобода – відповідальність», смисл життя, системою «добро та зло», естетичними цінностями та духовністю загалом. Частіше це відбувається в студентський віковий період, період потреби самовизначення.

Обумовленість етичними, естетичними смислами призводить до ускладнення суб'єктності як психологічного явища, його вихід за межі психологічного на рівень духовності та становлення суб'єктності як інтегральної якості особистості, яка поєднує в собі біологічний, психологічний та духовний рівні особистості. Особливо важливою аксіологічною якістю суб'єктності є – *відповідальність*.

6.2.3 Вплив суб'єктності на самовизначення та професіоналізацію студента. Самовизначення та професіоналізацію психологи вважають основними нововведеннями студентського віку. Тому саме їх зв'язок із суб'єктністю особистості є ключовим у розумінні закономірностей розвитку студента.

У період повноліття молоді людини (період студентського віку): 1) біологічні та психологічні фактори зрілості особистості; 2) усвідомлення молоді людиною на основі відповідного рівня знань, досвіду, рефлексії соціальних та ціннісних аспектів буття людини; 3) відповідний рівень розвитку якостей суб'єктності та суб'єктності особистості в цілому, підводять процес розвитку особистості та її суб'єктності до потреби самовизначення особистості. Це також період, коли розвиток особистості та її суб'єктності набувають «ресурсу» можливості самовизначення.

Психологи розглядають суб'єктність як ключовий фактор особистісного та професійного самовизначення людини. Суб'єктність постає суттєвою якістю суб'єкта, що відображає можливість самовизначення та актуалізується в реальності завдяки самовизначенню.

Професійне самовизначення є ключовим серед інших самовизначень студентського віку. Воно є першим у ряду цих самовизначень. Це пов'язане з тим, що одразу після закінчення школи у молоді людини постає необхідність набуття професії. Як і успішність самовизначення особистості у різних сферах буття людини, успішність професійного самовизначення залежить від рівня актуалізації суб'єктності особистості.

Професійне становлення особистості на етапі навчання у ЗВО сприяє розвитку суб'єктності майбутнього фахівця. Характеристики особистості студента як суб'єкта навчально-професійної діяльності, зокрема мотивованість, взаємодія (Я – Інший), самостійність (як результат рефлексії системи «свобода – відповідальність»), саморегуляція, творчість (зокрема такі її характеристики як потреба в пізнанні, інноваційність, рефлексивність, критичне мислення та ін.), духовність є підґрунтям для формування особистісної компоненти професійного універсуму майбутнього фахівця. Суб'єктність постає каталізатором позитивних особистісно-професійних змін. Вона запускає процес та забезпечує ефективність професіоналізації, становлення професіонала у відповідній професійній сфері діяльності.

6.3 Суперечливості та кризи студентського віку

Студентський вік, який припадає на період юності визначається психологами як *кризовий*. Суть цієї кризи у розриві, *розбіжності освітньої системи і системи дорослішання*. Найвиразніше цей розрив проявляється в юності, зважаючи на потребу особистісного самовизначення взагалі та професійного зокрема.

Студентському віку притаманна *кризова насиченість*. Можуть бути такі ознаки кризи [54]: сильна фрустрація; загострення рольових конфліктів «студент-викладач», «студент-студент»; ціннісно-сміслова невизначеність; інфантильність.

Кожен психологічний вік вирішує своє протиріччя. Криза 17 – 18 років пов'язана з *потребою самовизначення* молодої людини після закінчення школи та пошуком свого місця в подальшому житті.

Серед суперечностей студентського віку особливо важливу роль має *криза ідентичності*, пов'язана з системою «Я».

Особистісна ідентичність – система знань про себе, яка формується під час порівняння суб'єктом себе з членами групи і складається із сукупності рис, специфічних саме для «Я».

Суть кризи ідентичності в студентському віці полягає в тому, що відбувається зіткнення цінностей, які інтеріоризовані в ранній юності, з тими, які формуються під час навчання студента у вищій школі через ідентифікацію себе з соціальною та професійною моделлю.

Що допомагає студентові перебороти кризу ідентичності?:

- усвідомленість змін, що відбуваються в собі: самоаналіз, самокритичність, самооцінка, рефлексія;
- довірливі стосунки з тими, хто є авторитетом;
- власна конструктивна позиція, здатність ставити мету, вирішувати і виконувати рішення;
- чітко встановлена система своїх цінностей;
- керування своїм емоційним станом [54].

Найбільш кризовими ситуаціями студентського віку є такі [54]:

- *Криза професійного вибору.* Ця криза зумовлена тим, що вибір професії часто відбувається після вступу до ЗВО. Через це часто виникає дисонанс між несвідомо обраною професією та необхідністю отримання вищої освіти.

- *Криза залежності від батьківської родини.* З одного боку, молоді люди можуть жити окремо від своєї родини в студентському гуртожитку, мати виражену тенденцію до самостійності, проявляти особистісну зрілість, а з іншого – емоційно-особистісна і побутова залежність від батьків.

- *Криза інтимно-сексуальних стосунків.* Студентський вік є періодом посилення сексуального потягу. Зростає потреба в інтимно-особистісних стосунках із психологічно-духовно близькою людиною. Водночас, створення власної сім'ї блокуване матеріальною залежністю від батьків, житловою невлаштованістю, а позашлюбні стосунки загалом є соціально несхвальними. У деяких студентів інтимні стосунки можуть затьмарювати собою все інше.

- *Кризові ситуації навчально-професійної діяльності.* Чинниками, що провокують кризові ситуації у студентів, є психологічно несприятливі особливості організації навчального процесу у вищій школі. Часто вивчення та успішне складання якогось предмету стає самоціллю, а не засобом досягнення мети – оволодіти професійними знаннями та навичками.

Водночас кожна криза має і позитивні сторони. Криза – загострення протиріч, а саме протиріччя – рушійна сила розвитку.

6.4 Типологічні особливості сучасних студентів

У психології широко використовується типологія особистості – класифікація людей на групи за певними істотними ознаками, їхнім співвідношенням. Хоча всі ми різні, однак культура певного соціального середовища в конкретний історичний період накладає глибокий відбиток на психологію особистості формує як індивідуальні її відмінності, так і типові особливості.

Залежно від *соціальної активності студентів* та їх позанавчальними інтересами можна виокремити такі типи студентів [54]:

1-й тип: студенти, яким притаманний комплексний підхід до мети та завдань професійного навчання.

2-й тип: студенти, які чітко орієнтуються на вузьку спеціалізацію.

3-й тип: студенти ледарі та нероби.

Є також і типологія, яку запропоновили *самі студенти* [54]:

1. *Відмінники-«зубрили»* – ті, хто постійно відвідують заняття і через наполегливу працю домагаються гарних результатів.

2. *Відмінники-«розумні»* – ті, хто володіють високим інтелектом, великою шкільною освітньою базою.

3. *Студенти-«трудівники»* – ті, хто постійно навчається, але через невисокий рівень розумових здібностей їхнім успіхам у навчанні не позаздриш.

4. *«Випадкові»* – різноманітний контингент: дівчата, які бажають бути «дипломованими» дружинами; юнаки, що «косять від армії»; ледарі, яких батьки «всунули» до університету.

5. *Студент-«трутень»* – той, хто живе за рахунок інших, використовує чужі знання, матеріал як власний; нікому не допомагає, але сам постійно потребує допомоги.

Вище проведений аналіз типологічних особливостей студентів базувався на класичних загально прийнятих характеристиках студентства. Але сучасне студентство – результат соціальних умов, що кардинально змінилися.

Тому на основі відповідних тенденцій можемо охарактеризувати людей нового тисячоліття або студентів покоління next [16]:

- досить високий рівень споживацького ставлення до життя;
- орієнтація на розваги (освіта має бути легкою, захоплюючою приємністю);
- недовіря до традиційних цінностей (акцент на споживацтво, швидке одержання задоволення);
- прагматизм і пристосуванство (безболісне пристосування до будь-яких умов і обставин);
- завищена самооцінка (самовпевненість у власній унікальності, яка при зіткненні з реальними труднощами викликає розгубленість);
- скептицизм (падіння довіри до авторитетів і традиційних джерел знань);
- інтелектуальна байдужість (інтерес викликає тільки те, що показує короткий шлях до благополуччя й успіху);
- захопленість технікою (високий рівень володіння сучасними технологіями й нетерпиме ставлення до технічної некомпетентності).

Тому на сучасному етапі розвитку вищої освіти головне завдання полягає в пошуку освітніх технологій для покоління next.

Тема № 7 Психологічні основи педагогічної діяльності викладача вищої школи

7.1 Професіоналізм та педагогічна майстерність викладача

7.1.1 Педагогічна діяльність викладача

7.1.2 Професійні аспекти професіоналізму викладача

7.1.3 Особистісні аспекти професіоналізму викладача

7.1.4 Педагогічна майстерність викладача

7.1.5 Педагогічна культура викладача

7.2 Імідж та авторитет викладача вищої школи

7.3 Типології викладачів

Основні поняття і ключові слова: професіоналізм та педагогічна майстерність викладача, педагогічне мистецтво, педагогічні здібності, особистісні аспекти професіоналізму викладача, імідж та педагогічна культура викладача, типології викладачів.

7.1 Професіоналізм та педагогічна майстерність викладача

7.1.1 Педагогічна діяльність викладача. Іншим компонентом системи педагогічної комунікації (взаємодії) як основи педагогічного процесу, наряду зі студентом є викладач. Успішне розв'язання завдань підготовки фахівців із вищою освітою значною мірою залежить від викладачів, їхнього науково-творчого потенціалу, рівня загальної та психологічної культури, педагогічної майстерності й професіоналізму.

Специфіка педагогічної діяльності полягає в тому, що основним знаряддям праці викладача є його власна персона – особистість, яка й визначає результативність практичної педагогічної роботи.

Успішність розв'язання педагогічних завдань викладачем вищої школи зумовлюється специфікою його науково-педагогічної діяльності та залежить від реалізації ним таких її *функцій* [54]: пізнавальна, проектувальна, конструювальна, організаторсько-практична, комунікативна, діагностична, естетична, рефлексивна.

7.1.2 Професійні аспекти професіоналізму викладача. Головною характеристикою педагогічної діяльності викладача є педагогічний професіоналізм, який є сукупністю його *професійних та особистісних чинників (якостей)*.

Професіоналізм – висока професійна кваліфікація і компетентність, володіння ефективними професійними вміннями і навичками, алгоритмами і способами успішного розв'язання професійних завдань [54].

Професіоналізм викладача вищої школи також передбачає оптимальне поєднання суто педагогічної діяльності з науково-дослідною та навчально-методичною роботою.

Однією з обов'язкових передумов ефективності професійно-педагогічної діяльності викладача є високий рівень його психологічної компетентності і оволодіння технологією педагогічного управління.

Згідно із сучасними вимогами до вищої освіти викладач не може бути лише транслятором досвіду або носієм незаперечної істини, що має бути

засвоєна студентами. Ще П. Блонський писав: «Ми не збираємося навчити студента «усьому», але ми маємо навчити його самостійно, протягом усього майбутнього життя, коли поряд не буде ні лекторів, ні викладачів, вивчити все, що йому потрібно» [54].

7.1.3 Особистісні аспекти професіоналізму викладача. Важливим елементом педагогічного професіоналізму викладача є його особистісні якості.

Особистісні аспекти, фактори професіоналізму викладача – це якісна характеристика його як суб'єкта педагогічної діяльності, яка відображає високий рівень розвитку професійно-важливих особистісних якостей, які забезпечують ефективність педагогічної діяльності.

Особистісні фактори професіоналізму викладача значною мірою визначають його *професійно-педагогічну спрямованість* – сукупність стійких мотивів, потреб, інтересів, переконань, ціннісних орієнтацій, які виражають світогляд людини і спрямовують на досягнення певного результату. Професійно-педагогічна спрямованість має такі різновиди [54]:

1) *Справжня педагогічна спрямованість* передбачає наявність у викладача стійкої настанови на розвиток особистості майбутнього фахівця засобами свого навчального предмета, формування в студентів позитивної мотивації учня, потреби в професійних знаннях і вміннях, якими володіє сам педагог.

2) *Формально-педагогічна спрямованість*, яка пов'язана з прагненням викладача будь-що виконувати навчальний план і робочу програму. Ця потреба затьмарює собою особистість студента, його бажання і можливості, успіхи і невдачі (це формально-бюрократичний стиль педагогічного управління).

3) *Хибно-педагогічна спрямованість* – спрямованість викладача на самого себе, власне самовираження і самопрезентацію, свою професійну кар'єру. На заняттях у таких викладачів студенти мало активні, продуктивність їхньої праці дуже низька, зникає бажання навчатися.

7.1.4 Педагогічна майстерність викладача. Високий рівень професійно-педагогічної діяльності викладача залежить від рівня його педагогічної майстерності.

Педагогічна майстерність – комплекс властивостей особистості, що забезпечує високий рівень самоорганізації професійно-педагогічної діяльності. Її елементами є гуманістична спрямованість, професійні знання, педагогічні здібності та педагогічна техніка.

Мистецтво викладання полягає в умінні будувати зі студентами зовнішній та внутрішній діалог. Внутрішній діалог уміщує критичне сприймання інформації, розмірковування з її приводу, самовизначення як слухача. У зв'язку з цим слушним є висловлювання К. Ушинського, що «керівництво процесами педагогічної взаємодії і спілкування – це справжнє педагогічне мистецтво» [54].

Педагогічна творчість – завжди *співтворчість* викладача зі студентською аудиторією. Її інструментом є інша людина, а результатом – надбання студентами розуму, почуттів і волі. Це також наближення майбутнього фахівця до *самостійної творчості* та відповідальності.

Важливим елементом педагогічної майстерності викладача є наявність у нього педагогічних здібностей. *Педагогічні здібності* – комплекс якостей особистості, які відповідають вимогам педагогічної діяльності і забезпечують легке оволодіння цією діяльністю і досягнення у ній високих результатів.

Педагогічні здібності стосовно викладача вищої школи поділяються на три групи (за Н. Кузьміною) [54]: особистісні здібності, дидактичні здібності, організаційно-комунікативні здібності:

Розглянуті якості викладача забезпечують успішність його педагогічної діяльності, сприяють виробленню відповідних педагогічних стратегій, та здійсненню тактичних прийомів.

7.1.5 Педагогічна культура викладача. Важливе значення для розвитку духовності, формування ціннісних орієнтацій і життєвих смислів у студентів має духовність і моральна культура викладача, що передусім виявляється в його *педагогічній культурі* [54]:

- щирість і доступність у педагогічному спілкуванні;
- доброзичливість (але не поблажливність студентам);
- щирість, тактовність, коректність;
- толерантність;
- готовність використовувати будь-який випадок педагогічної комунікації як життєвий урок.

До *характеристики особистості викладача належить також* професійні моральні якості, які репрезентують совість, професійну чесність (ділова вимогливість до самого себе, самовіддача в роботі), принциповість і стійкість переконань (уміння відстоювати власну точку зору, але з повагою до думки іншого), організованість і відповідальність, скромність та оптимізм (віра в людей), великодушність (терпимість до вад людей, уміння пробачити образи, не бути злопам'ятним), справедливість і об'єктивність (неупереджене оцінювання ділових якостей і дій студентів), самоконтроль, дисциплінованість і вимогливість [54].

7.2 Імідж та авторитет викладача вищої школи

Професіоналізм та педагогічна культура викладача формують його педагогічний імідж та авторитет.

Імідж (англ. image – образ, престиж, репутація) *педагогічний* (викладача) – враження, яке викладач справляє на студентів і яке фіксується в їх свідомості у формі певних емоційно забарвлених стереотипних уявлень.

У психології під іміджем розуміють характер стереотипу, що склався в масовій свідомості і має емоційно забарвлений образ когось-небудь або чогось-небудь. Імідж відображає соціальні очікування певної групи. Формування іміджу відбувається стихійно, але частіше воно є результатом роботи фахівців. Імідж буває позитивний та негативний.

Імідж викладача здійснює великий вплив на його взаємини зі студентами, на ефективність їхньої сумісної праці.

На формування позитивного іміджу викладача впливають:

- професіоналізм і компетентність;
- ерудиція;
- творча енергія;
- високий рівень загальної та професійної культури;
- психолого-індивідуальні якості (здібності до емпатії, чуйність, здібності до рефлексії, доброзичливість, уміння запобігати конфліктам);
- міцне фізичне і психічне здоров'я;
- зовнішня естетична привабливість [75].

Авторитет (від лат. *autoritas* – влада, вплив) **викладача** – загальновизнаний вплив і значення викладача для студентів, який полягає в підтримці студентами ідей та діяльності викладача, у прояві поваги та довіри до нього.

Узагальнений *портрет авторитетного викладача* (за відгуком студентів) [54]:

- високий загальний інтелектуальний рівень, широка ерудиція і глибокі знання своєї науки;
- підвищена інтелектуально-творча, громадянська, політична та інша активність;
- моральна культура, інтелігентність, здібність до емоційного співробітництва.
- здатність брати на себе відповідальність, коли виникають якісь педагогічні проблеми;
- професійна чесність і людська совість.

Хибний авторитет викладача – це авторитет пригнічення, придушення; авторитет відстані; авторитет педантизму; авторитет резонерства; авторитет лібералізму; авторитет байдужості.

7.3 Типології викладачів

За певними істотними ознаками, їхнім співвідношенням у психології розробляються типології викладачів.

Типологія викладачів *очима студентів* [16].

- *Вічні студенти*: високий рівень професіоналізму й інтелекту, завжди в пошуках нового, добре розуміють проблеми студентів і поважно до них ставляться, з ними легко спілкуватися та можна дискутувати на різні теми.

- *Військові*: авторитарні, встановлюють армійську дисципліну (команди, накази) нав'язують свою точку зору, не беруть до уваги поглядів студентів, суворо контролюють і запроваджують систему покарань.

- *Формалісти*: на роботі «відбувають» свої години, формально виконують свою роботу, байдужі до студентів.

Типологія викладачів за результатами наукових досліджень [54]:

- *Ціннісний тип* (70%): схильні управляти педагогічним процесом, у них переважає вербальний інтелект, вони володіють грамотною і багатою мовою, проте виявляють емоційну відчуженість від студентів, педантизм і мають великі соціальні претензії.

- *Гедоністи* (15%): мета гедоністичного життя яких – вищі блага. Це викладачі-виконавці, які поширюють знання, мають розвинений інтелект. Вони відповідальні, соціально рефлексивні та здатні до емоційної співпраці зі студентами.

- *Реалісти* (3%): мають розвинутий вербальний інтелект, але часто емоційно дискомфортні.

- *Творчі* (12%): здатні генерувати ідеї, гармонійно гнучкі, активні, мають високий інтелектуальний потенціал і здатність до емоційної співтворчості зі студентами.

Американський психолог М. Тален виокремив моделі поведінки і діяльності викладача [16]:

Модель 1: «*Сократ*» – викладач із репутацією любителя дискусій, суперечок, які навмисне сам провокує в аудиторії.

Модель 2: «*Керівник групової дискусії*», який головним у своїй діяльності вважає досягнення згоди і забезпечення співробітництва між студентами. Одночасно собі відводить роль посередника, для якого пошук демократичної згоди важливіший за результат дискусії.

Модель 3: «*Майстер*» – це викладач, який є зразком для наслідування, який студент має обов'язково копіювати не стільки в навчальному процесі, скільки у ставленні до життя взагалі.

Модель 4: «*Генерал*», уникає будь-якої двозначності, підкреслено вимогливий, жорстко домагається слухняності, оскільки вважає, що завжди і в усьому має рацію, а студент, як армійський новобранець, має беззаперечно виконувати його накази.

Модель 5: «*Менеджер*». Цей стиль поширений у радикально орієнтованих університетах і пов'язаний з атмосферою ефективної педагогічної діяльності, індивідуальним підходом до студентів, заохоченням їхньої ініціативи й самостійності.

Модель 6: «*Тренер*», атмосфера спілкування якого в аудиторії пройнята духом командної належності. Студенти є членами єдиної команди. Викладачеві відведена роль натхненника групових зусиль.

Модель 7: «*Гід*» – втілений образ «ходячої енциклопедії», лаконічний, точний і стриманий. Відповіді на всі запитання йому відомі заздалегідь. Технічно бездоганний, і саме тому дуже відверто нудний.

Тема № 8 Педагогічна комунікація як основа педагогічного процесу у вищій школі

8.1 Педагогічна комунікація.

8.1.1 Означення педагогічної комунікації.

8.1.2 Педагогічна позиція викладача.

8.1.3 Педагогічне спілкування як форма педагогічної комунікації.

8.2 Протиріччя в педагогічній комунікації викладача та студентів.

8.3 Діалогічна комунікація (спілкування) як умова ефективної педагогічної комунікації викладача і студентів.

8.4 Комунікативна компетентність викладача.

8.5 Психолого-педагогічний аналіз конфліктів.

8.5.1 Конфлікти як форма суспільного буття (форма комунікації).

8.5.2 Означення та причини педагогічних конфліктів.

8.5.3 Управління та вирішення педагогічних конфліктів.

Основні поняття і ключові слова: комунікація, педагогічна комунікація, спілкування, педагогічне спілкування, педагогічні позиції викладача, протиріччя педагогічної взаємодії, бар'єри в педагогічній комунікації, діалог, діалогічна комунікація, конфлікт, педагогічний конфлікт, вирішення педагогічного конфлікту.

8.1 Педагогічна комунікація

8.1.1 Означення педагогічної комунікації. Ефективність, результат педагогічного процесу не можуть визначатися тільки наявністю суб'єктів (викладача та студента), *ключовою в цій системі є комунікація (взаємодія).*

Але інерція традицій авторитарно-адміністративної системи освіти, авторитарно-монологічної педагогіки, нечіткість, невизначеність самого явища та поняття комунікації гальмує процес усвідомлення ролі й визначення комунікативних засад педагогіки та освіти в цілому.

Комунікація в педагогіці зводиться здебільшого до технологічного, інформаційного, мовленнєвого аспекту означення комунікації як суто технологічного засобу передачі інформації. Так, Н. Волкова визначає *педагогічну комунікацію* як специфічний процес взаємообміну інформацією в системах «людина – людина», «людина – комп'ютер» [9].

З іншого боку, комунікація сприймається як щось таке, що не може бути визначальним у педагогічному процесі, *як засіб*, який є нейтральним відносно суті, змісту, цінностей педагогіки.

У більшості сучасних досліджень проблеми педагогічної комунікації проявляється підхід, який полягає в тому, що поняття любов, повага, взаєморозуміння, співчуття, співпереживання не є самодостатньою, ціннісно-сисловою основою комунікації, а є технологічним додатком, який учитель використовує для ефективної передачі інформації. Передача інформації визначається не як одна із форм комунікації, а як визначальна комунікативна дія, яка опосередковує, визначає інші складові комунікації. У цій ситуації нівелюється і виноситься на периферію «мета інформації».

На нашу думку, в педагогічній комунікації її апіорними смисловими явищами мають бути такі, що визначаються поняттями: «любов», «повага», «довіра», «емпатія, «співробітництво», «співпереживання», «співтворчість», «толерантність» та ін. Адже сама по собі, без ціннісної, смислової, телеологічної її актуалізації в системі «Я – Інший», комунікація має суто технологічний сенс, який не обов'язково пов'язаний з питанням духовності, соціальної та професійної компетентності.

Педагогічна комунікація – процес і стан педагогічної взаємодії, в результаті якої «учень» усвідомлює себе, відкриває та актуалізує свою онтологічну, аксіологічну та телеологічну самість через знаходження й визначення себе в «Іншому».

Освіта в онтологічній площині може розглядатися як процес та результат комунікації (взаємодії) суб'єкту та навколишнього середовища, де особистість знаходить проекцію свого «Я» (форми свого іннобуття), що доповнюють та оформляють її образ як концентрованого відображення («проживання») реального буття в його цілісності та всезагальному взаємозв'язку [32]. Пізнання також базуються на взаємодії та «усвідомленні іншого». Адже для того, щоб вивчити будь-який об'єкт, його потрібно включити у взаємодію з іншими, тобто розглянути його як елемент деякої системи. Будь-який об'єкт може бути зрозумілий і визначений лише у системі відношень і взаємодій з іншими оточуючими явищами, їхніми частинами та властивостями [38].

А педагогічна взаємодія (за С. Кашелевим) (*автор: як процесуальної та діяльній формі комунікації*) – це обмін діяльностями між педагогом та студентом, в якому діяльність одного зумовлює діяльність іншого [28].

Важливим концептуальним положенням є визначення комунікації як *системного* явища. Системність комунікації як методологічного принципу освіти полягає також у тому, що вона поєднує не тільки метод (діалог), але й онтологічні, телеологічні, аксіологічні засади освіти та її мети. Онтологічні – комунікація є основою розвитку особистості. Аксіологічні – тільки комунікація актуалізує такі цінності, як любов, дружба, свобода, довіра, співробітництво, духовність тощо. Телеологічні – метою освіти є, з одного боку, створення відповідного комунікативного поля, яке буде сприяти розвитку суб'єктності, духовності соціальної та професійної компетентності особистості, а з іншого, ефективна комунікація (взаємодія) людини у світі сама є метою освіти.

Тому в педагогіці потрібно відійти від технічного, технологічного, інформаційного підходу до питання комунікації і чітко визначитися з «комунікативними пріоритетами».

8.1.2 Педагогічна позиція викладача. Організаційно-управлінською основою педагогічної комунікації є *педагогічна позиція викладача*. У ній поєднується його професійна свідомість і професійна діяльність. Але

одночасно це також особистісно-суб'єктивна позиціяє. І. Бех визначає три головні педагогічні позиції викладача в комунікації [54]:

Перша позиція – розуміння студента. Кожна людина хоче, щоб її розуміли за будь-яких умов. Розуміння дає змогу в адекватних поняттях визначити психологічний стан співрозмовника, конкретизувати можливі дії щодо нього, встановити емоційний контакт на основі емпатії.

Друга позиція – визнання студента як особистості. Це виявляється у вірі викладача в розум студента, його позитивне прагнення до розкриття своїх потенційних можливостей, до саморозвитку. Віра здатна змінювати життя (і своє, і інших), якщо ґрунтується на переконанні, життєвих настановах і системі цінностей. Потрібно вірити у благородство намірів студента, в його шляхетність, у моральну велич його особистості.

Третя позиція викладача – безумовне прийняття студента як особистості. Безумовне прийняття – це не позитивна оцінка особистості студента за будь-яких обставин. Якщо викладач створює стосунки, які характеризуються з його боку щирістю, прозорістю справжніх почуттів, теплим прийняттям і високою оцінкою студента, тоді студент буде впевненим у собі, краще розуміти й приймати інших людей, буде відповідальний та здатний успішно впорюватися з життєвими проблемами.

8.1.3 Педагогічне спілкування як форма педагогічної комунікації. Дослідження також засвідчують наявність різних підходів до означення категорій «комунікація», «спілкування» та їх ролі в сфері комунікації, в тому числі педагогічної [58].

Ми дотримуємося підходу, який визначає спілкування як «міжсуб'єкту взаємодію між людьми» [36]. Але у сфері людської діяльності, як можна побачити з вищенаведеного визначення комунікації, вона не зводиться тільки до міжособистісної взаємодії. Тому комунікація, на нашу думку, є поняттям ширшим, ніж спілкування, а *спілкування є видом і засобом комунікації на основі відповідних мовних символів (вербальних та невербальних).*

В педагогічній взаємодії спілкування як вид і засіб комунікації є домінуючим. Це визначається, по-перше, тією роллю, яку спілкування відіграє в житті людини, а по-друге, комунікативним значенням, функцією мови. Тому в сфері педагогічної комунікації, в сфері психології та педагогіки ми можемо використовувати терміни «комунікація» (педагогічна комунікація) і «спілкування» (педагогічне спілкування) як *синоніми.*

Основною формою педагогічної комунікації (взаємодії) викладача зі студентами є *педагогічне спілкування.*

8.2 Протиріччя в педагогічній комунікації викладача і студентів

У взаєминах викладача і студента існує багато протиріч. Причинами їх можуть бути відмінності у віці, досвіді, поглядах, оцінках, смаках, навіть у ставленні до чогось.

У психологічному розумінні *протиріччя* – це вияв протилежних інтересів, поглядів і думок, незгода з чимось тощо.

З одного боку, протиріччя негативно впливають на ефективність педагогічної взаємодії викладача та студента, але з іншого, протиріччя – рушійна сила розвитку ефективності педагогічного процесу та розвитку особистості як студента так і викладача.

Протиріччя між викладачами та студентами виникають на основі відповідних бар'єрів педагогічної комунікації. Найбільш типовими бар'єрами педагогічної комунікації є такі [54]:

– *Смисловий «бар'єр»* – одне й те саме явище (слово, фраза, подія) мають неоднаковий смисл для різних людей.

– *«Бар'єр» нерозуміння* спричиняється неправильністю мови і невиразністю мовлення, неврахуванням підготовленості аудиторії.

– *Моральний «бар'єр»* – відмінності соціальних норм і правил, які засвоєні людьми різних світоглядних, вікових категорій.

– *Інтелектуальний «бар'єр»* – неоднаковий інтелектуальний рівень, відмінність у розумінні ситуації і проблеми.

– *Ригідний «бар'єр»* – негнучкість міжособистісних настанов учасників спілкування, труднощі перебудови ними системи мотивів, сприйняття один одного, емоційних відгуків у ситуації, що змінюється.

– *Емоційний «бар'єр»* – відмінності в емоційних станах викладача і студентів, відсутність емпатії один до одного, а також недоступність витримки і логічних аргументів у ситуації сильного емоційного збудження;

– *Естетичний «бар'єр»* – пов'язаний із дотриманням вимог до форми (привабливість зовнішності, охайність одягу, вишуканість рухів тощо), а також до педагогічного такту й етикету педагогічних взаємин.

– *«Бар'єр» авторитету* – більше довіряють інформації від авторитетних людей, яка оцінюється вище.

8.3 Діалогічна комунікація (спілкування) як умова ефективності освітнього процесу у вищій школі

Ключовим фактором подолання протиріч, психологічних бар'єрів між викладачем та студентами, основою ефективності комунікативного процесу, та педагогічного процесу загалом, є діалог (діалогічна комунікація).

В ситуації домінантності «суб'єкт – суб'єктної» педагогічної комунікації діалог набуває особливого значення в педагогічній

комунікації. Адже саме на основі діалогу, суб'єкт-суб'єктних відношень відбувається розвиток особистості, її соціальної та професійної компетентності, розвиток суб'єктності та духовності особистості.

Діалог (від. грец. dialogos – розмова, бесіда) – процес комунікації (взаємодії) суб'єктів, в ході якого відбувається не просто обмін інформацією, а виявлення точок зору, смислових позицій, ціннісних орієнтацій та особистісних смислів партнерів.

Для розвитку особистості та її духовності, важливою, на нашу думку, є як внутрішня комунікація, яка «стосується глибинних смисложиттєвих орієнтацій», передусім комунікація як акт самопізнання та процес діалогу із власним «Я», так і зовнішня, у контексті діалогу «Я» й «Інший» (викладач, колектив, суспільство, природа, книга, мистецтво тощо). В освітньому (навчально-виховному процесі) особливо важливою є діалогічна комунікація в системі «викладач – студент».

Педагогічний діалог характеризують відвертість, гуманність, толерантність, доброзичливість, спільне бачення суб'єктами взаємодії ситуації, взаємна спрямованість на розв'язання проблеми, готовність прийняти точку зору іншого тощо, рівність психологічних позицій викладача та студентів, взаєморозуміння, проникнення у світ один одного.

При розв'язанні навчальних завдань педагогічний діалог дає вчителю змогу забезпечити реальний психологічний контакт з учнями, формувати їх позитивну мотивацію навчання, створювати обстановку колективного пізнавального пошуку; при розв'язанні виховних завдань – налагоджує виховні та педагогічні відносини, психологічний контакт між учителем та учнями, формує міжособистісні відносини [9].

8.4 Комунікативна компетентність викладача

Посилення ролі комунікації в педагогічному процесі привело до того, що комунікативна компетентність викладача стала одним із головних чинників високого професіоналізму педагога.

Суб'єкт педагогічної комунікації є носієм активного, діяльного, творчого начала, комунікативно освіченою особистістю, здатною свідомо планувати й організовувати власну комунікативну діяльність, впливати на партнера, сприймати, аналізувати, оцінювати інформаційний, емоційний та інтелектуальний зміст його висловлювань, психічні стани. Провідним суб'єктом професійно-педагогічної комунікації є викладач, комунікативна діяльність якого має бути спрямована на розвиток особистості студента [9].

На думку Н. Бутенко, найголовніші якості педагога не обмежуються знанням свого предмета. Він умілий комунікатор. Комунікативна поведінка педагога, заснована на його коректності, вимогливості до себе й учнів, стимулює пізнавальний інтерес, мотивацію процесу навчання.

Продуктивна комунікативна поведінка сприяє створенню в процесі навчання ділової атмосфери, налаштовує на взаємодію у роботі.

Через безпосередню комунікацію педагога з учнем здійснюється найголовніше в педагогічній діяльності – вплив особистості на особистість. У зв'язку з цим комунікативні здібності та вміння педагога набувають ролі професійно значущих [5].

Успішність педагогічної комунікації в значній мірі залежить від *культури педагогічної комунікації викладача*, яка полягає в такому [54]:

- Розуміти студентів і об'єктивно їх оцінювати.
- Емоційно відгукуватися на емоційні стани і поведінку студентів.
- Обирати щодо кожного студента такий спосіб звертання, в якому найкраще поєднується індивідуальний підхід з утвердженням колективістських принципів моральності.
- Бути підготовленим до ведення діалогу з будь-яким студентом.
- Дотримуватися норм педагогічної етики. Педагогічне комунікація – це вимогливість і до студентів, і до самого себе.
- Визнавати і виправляти свої помилки у взаєминах зі студентами.

8.5 Психолого-педагогічний аналіз конфліктів

8.5.1 Конфлікти як форма суспільного буття (форма комунікації).

Конфлікти як явище суспільного життя виникають у процесі комунікації людей і характерні для всіх рівнів і сфер їх діяльності. Протягом свого життя людина пізнає світ, розвивається, творить завдяки тому, що завжди стоїть перед дилемою проблемних ситуацій. Людське життя суперечливе, у ньому кожний індивід самовизначається й самостверджується в процесі конфліктної взаємодії протягом життя.

Виникнення конфліктів є об'єктивним і неминучим явищем. Адже життя – це постійний діалектичний процес виникнення проблем та творчого їх вирішення. Конфлікт – це сигнал про те, що відбулося щось негативне в процесі взаємодії між її суб'єктами. Тому конфлікти є однією з умов розвитку особистості, соціальних систем, відношень і стосунків. Вони також породжують відповідальність і небайдужість, стимулюють оновлення, є джерелом змін у соціальних та особистісних відносинах.

Конфлікт (з лат. *conflictus* – зіткнення) – стан, процес суперечностей, які переросли у зіткнення, протиборства різноспрямованих, несумісних одна з одною тенденцій суб'єктів взаємодії. Цими тенденціями можуть бути розбіжності у мотивах, поглядах, інтересах, потребах, стилях поведінки та ін.

Як ми вже зазначали, конфлікти не завжди несуть в собі негативні наслідки. Проблема, здебільшого, полягає не в наявності самого факту конфлікту, а в тому, який він носить характер – деструктивний чи конструктивний і яким чином він розв'язується.

8.5.2 Означення та причини педагогічних конфліктів. Важливим складником ефективності педагогічної комунікації викладача та його професіоналізму є вміння попереджати педагогічні конфлікти, управляти ними та вирішувати їх.

Педагогічний конфлікт – найгостріший спосіб розвитку і подолання значущих суперечностей, що виникають у взаємодії учасників педагогічного процесу.

Розрізняють *види педагогічного конфлікту*: внутрішньоособистісний, міжособистісний, груповий та особистісно-груповий.

Враховуючи, що основною формою педагогічного процесу є взаємодія в системі «викладач – студент», найпоширенішими видами педагогічних конфліктів є конфлікти між викладачами та студентами.

Залежно від характеру діяльнійшої сторони виділяють три групи педагогічних конфліктів:

- конфлікти діяльності – виникають внаслідок невиконання студентами певних вимог педагогів у навчальній та поза аудиторній діяльності;

- конфлікти поведінки (вчинків) – виникають через порушення студентами правил поведінки на заняттях, а також поза навчальним закладом;

- конфлікти взаємин – виникають у сфері емоційно-особистісних відносин студентів та викладачів в процесі педагогічної діяльності.

Виникненню педагогічних конфліктів сприяють такі *помилки викладача* в стилі педагогічного управління [54]:

- невміння правильно сформулювати мету педагогічної діяльності;
- неврахування в роботі вікових та індивідуально-психологічних особливостей студентів;
- нетактовність, а іноді навіть грубощі у стосунках зі студентами;
- неправильне стимулювання поведінки і діяльності студента як покаранням, так і заохоченням;
- невміння опиратися на неформальні студентські мікрогрупи;
- неправильне реагування на критику з боку студентів;
- викладач намагається не помічати конфліктної ситуації, не контролює розв'язання проблемного питання;
- пристосування до вимог студентів через небажання псувати стосунки з ними;
- нетерпиме ставлення до слабкостей характеру, вад особистості студента.

Є педагогічні конфлікти, спричинені *хибною тактикою* педагогічної комунікації [54]:

- неоднакове ставлення викладача до різних студентів;
- порушення педагогічної етики та грубощі;

- пониження гідності студента;
- підкреслювання своєї правоти;
- погроза студентам перед екзаменами та заліками;
- категоричність у власних судженнях;
- неврахування психічного стану студентів (боязкість, тривожність, напруга, втомленість тощо).

8.5.3 Управління та вирішення міжособистісних педагогічних конфліктів

Міжособистісні педагогічні конфлікти за своєю природою мають суттєві особливості:

- суб'єкти конфліктних ситуацій неоднакові за соціальним статусом (викладач – студент), що зумовлює різну поведінку;
- суб'єкти конфліктних ситуацій відрізняються за віком і мають різний життєвий досвід, неоднаковий ступінь відповідальності;
- суб'єкти конфліктних ситуацій нерівні за освіченістю, у них різне розуміння явищ і їхніх причин;
- суб'єкти конфліктних ситуацій мають різні можливості вирішення життєвих і професійних проблем.

У зв'язку з цим викладач *зобов'язаний брати на себе відповідальність* за управління конфліктною педагогічною ситуацією, усувати протиріччя, не руйнуючи педагогічної взаємодії.

Існуючі на сьогодні системи стратегій управління конфліктом або стилів поведінки в конфлікті практично базуються на моделі взаємодії в конфліктних ситуаціях К. Томаса, структурними складовими якої є відповідні форми взаємодії в конфліктних ситуаціях: *суперництво, компроміс, уникання, пристосування, співробітництво*.

Ефективність комунікації між викладачем та студентами залежить від системного підходу до управління конфліктами, ключовими чинниками якого є: *прогнозування, профілактика, попередження, регулювання та вирішення* конфліктів.

Для вирішення педагогічного конфлікту є два основні шляхи:

- 1) через заміну об'єктивної ситуації (створити відповідні умови для ефективного навчання студента, переглянути обсяг навчального навантаження, вдосконалити розклад занять тощо);
- 2) через змінювання педагогічної позиції викладача або позиції студентів щодо ситуації педагогічного конфлікту.

Найбільш ефективним способом управління конфліктом, який веде до вирішення конфлікту через вирішення проблеми, що призвела до конфлікту є співробітництво, яке базується на впевненості сторін конфлікту в тому, що розбіжності в поглядах є закономірними і сторони визнають право один одного на особисту думку, позицію та готові

зрозуміти один одного, що дає можливість аналізувати причини розбіжностей і знайти прийнятний для всіх вихід. Той, хто опирається на співробітництво, не намагається досягти своєї мети за рахунок іншого, а шукає вирішення проблеми.

Співробітництво є основою вибору методики вирішення конфлікту. Розглянемо один з можливих і, на нашу думку, ефективних варіантів методик [34].

1. Повернутися до звичного особистісного стану, «стати самим собою». («Зняти маски» – відмовитися від схем поведінки, емоційного стану ревнивця, егоїста, диктатора, заздрісника, агресивності тощо).

2. Виявити справжню причину конфлікту.

3. Відмовитися від принципу «перемога за будь-яку ціну». В конфліктах не перемагають, їх вирішують (улагоджують).

4. Знайти декілька можливих варіантів вирішення конфлікту.

5. Оцінити варіанти і вибрати кращий працюючий варіант.

6. Переконати іншу сторону конфлікту у тому, що даний варіант є найоптимальнішим («говорити щоб нас почули», уміти «слухати» іншу сторону).

7. Усвідомлювати і оберігати цінність взаємовідносин.

Тема № 9 Риторична культура викладача вищої школи

9.1 Суть та означення риторичної культури викладача вищої школи.

9.1.1 Підходи до означення суті й змісту риторичної культури.

9.1.2 Риторична культура викладача вищої школи як багатовимірне особистісне й професійне утворення.

9.1.3 Поняття про риторизацію навчального процесу.

9.1.4 Триєдність риторичного етосу, логосу, пафосу в педагогічній комунікації.

9.2 Структура риторичної культури викладача вищої школи.

9.2.1 Мотиваційно-ціннісний компонент.

9.2.2. Інтелектуально-творчий компонент.

9.2.3. Мовностилістичний компонент.

9.2.4. Особистісно-виконавський компонент.

Основні поняття і ключові слова: риторика, риторична культура, риторизація, етос, логос, пафос, компоненти риторичної культури.

9.1 Суть і значення риторичної культури викладача вищої школи

9.1.1 Підходи до означення суті й змісту риторичної культури.

Риторична культура є невід'ємним складником професіограми фахівця будь-якого профілю. Особливо важливого значення риторична культура набуває для спеціалістів, які працюють у системі «людина – людина». Педагог вищої школи, чия професія, без сумніву, належить до цієї системи, взагалі знаходиться у сфері підвищеної відповідальності за фахову риторичну діяльність. Риторична культура – це той провідник, через який, власне, здійснюється педагогічна діяльність викладача ЗВО. В той час як брак риторичної культури викладача фактично унеможлиблює його комунікативну та професійну компетентність.

Результати аналізу наукових досліджень вказують на наявність різних підходів до означення сутності й змісту риторичної культури [21]:

- *нормативно-технологічний*, який означає, що риторична діяльність викладача є ефективною, якщо ґрунтується на риторичних нормах, технологіях;
- *культурологічний* подає риторичну діяльність викладача як творення й збагачення культури;
- *ціннісний* підкреслює обов'язкову наявність риторичної свідомості, відповідальності за наслідки риторичної інженерно-педагогічної діяльності;
- *гуманістичний* вказує на необхідність людиноцентричної спрямованості педагога як ознаки його риторичної культури.

9.1.2 Риторична культура викладача вищої школи як багатовимірне особистісне й професійне утворення. З урахуванням вказаних підходів, автори цього видання визначають **риторичну культуру викладача вищої школи** як багатовимірне особистісне утворення, що містить сукупність

засвоєних риторичних знань та умінь, гуманістично, ціннісно та педагогічно орієнтованих норм риторичної діяльності, а також індивідуально-творчого стилю її реалізації з метою педагогічного впливу на особистісний розвиток і професійне становлення майбутніх фахівців [21].

Отже, високий рівень риторичної культури педагога передбачає не лише комплекс знань, умінь і навичок, необхідних у публічному та діалоговому мовленні, що саме по собі є професійно важливим. У визначенні йдеться про багатовимірність риторичної культури. Інтелектуальний вимір передбачає креативність, образність, швидкість, логічність мислення, моральний вимір оприявлюється у впливі на сферу міжособистісних та професійних стосунків, толерантності, ввічливості, відповідальності за власну риторичну діяльність тощо, естетичний вимір – у здатності відчувати і створювати красу слова, риторичного вчинку, психологічний – в розвиненій увазі, уяві, пам'яті, впевненості в собі.

Риторика з моменту виникнення була зорієнтована на розвиток особистості в цілому та особливо – її здатності існувати в діалозі, тому вона відіграє ключову роль у формуванні гуманістичної спрямованості мовця-ритора, що є першовартісним у структурі особистості педагога.

9.1.3 Поняття про риторизацію навчального процесу. Педагогічна риторика актуалізує таке поняття, як риторизація навчального процесу. Л. Аксьонова, С. Мінеєва та ін. розглядають риторизацію як: 1) моделювання навчальних предметів відповідно до алгоритму риторичної діяльності (створення, використання, рефлексії текстів-діалогів); 2) процес пізнання й виховання через комунікацію з текстами й конкретними особистостями, прилучення до цінностей культури; 3) діалогізм, дискурсоцентризм, співробітництво, суб'єкт-суб'єкту взаємодію; 4) розуміння педагогічної комунікації як спільного творення тексту. С. Мінеєва, зокрема, робить важливий висновок про риторизацію як процес подолання авторитарності й технократизму як гуманітаризацію освіти [42].

9.1.4 Триєдність риторичного етосу, логосу, пафосу в педагогічній комунікації. Окрім зазначених концептів риторизації навчального процесу, варто виокремити ще один – реалізацію триєдності етосу, пафосу, логосу у педагогічній комунікації. Саме тут бачимо ключову проблему у викладанні спеціальних (зокрема, технічних) дисциплін, яка може бути вирішена в царині риторики: домінування логосу (раціонально-логічна, знанієва складова педагогічного мовлення), брак етосу (етична, світоглядна, гуманістична, ціннісна складова), пафосу (емоційна, почуттєва, духовна складова). Уміння реалізовувати риторичну триєдність у педагогічному мовленні – ключова ознака риторичної культури викладача вищої школи [22].

9.2 Структура риторичної культури викладача вищої школи

У риторичній культурі викладача ЗВО можна виділити 4 складових компоненти:

- мотиваційно-ціннісний;
- інтелектуально-творчий;
- мовностилістичний;
- особистісно-виконавський [21].

9.2.1 Мотиваційно-ціннісний компонент. Мотиваційно-ціннісний компонент риторичної культури педагога вищої школи є засадничим, таким, що визначає характер усіх інших компонентів.

Його показниками є:

- усвідомлене ставлення до професійної риторичної діяльності;
- мотивація її здійснювати;
- риторичні цінності;
- уявлення про професійний риторичний ідеал;
- прагнення до самовдосконалення.

Мотиваційно-ціннісний компонент риторичної культури педагога передбачає наявність у нього позитивного, активно-діяльнісного ціннісного ставлення до риторичної діяльності, усвідомлення гуманістичної цінності риторичної культури суспільства й особистості, наявність цінностей педагогічної взаємодії; щирості, толерантності, поваги в діалозі зі студентами; цінності риторичної самоосвіти, самовдосконалення, власного духовного розвитку.

9.2.2 Інтелектуально-творчий компонент. Показниками інтелектуально-творчого компоненту риторичної культури викладача є:

- знання з риторики і розуміння риторичних понять;
- риторичне мислення;
- наявність умінь текстотворення;
- здатність до рефлексії.

Ознаками високого рівня риторичної культури викладача є: баланс понятійно-логічного та образно-чуттєвого мислення; цілеспрямованість творчого процесу та вмотивованість суб'єкта творчого процесу; відкритість до позитивного сприйняття й оцінки інформації, критичність, тобто вмінням аналізувати, робити висновки, бачити проблему різнобічно, удосконалювати початковий задум, спонукати до детальної розробки рішень, до розвитку ідей, виокремлювати неочевидне; діалогічність, тобто здатністю до внутрішнього уявного діалогу із самим собою; оригінальність, асоціативність, гнучкість.

Текстотворення належить до основних професійних умінь викладача ЗВО, риторична діяльність якого є активною й різноманітною (наукові

тексти: лекція, наукова стаття, доповідь; тексти виховного громадянського, соціально значущого змісту).

Вміння текстотворення викладача вищої школи:

- здійснювати глибокий системний аналіз предметного поля теми;
- здійснювати аналіз ключових понять, не гублячи при цьому авторського «Я»;
- визначати оптимальну інформаційну напруженість тексту відповідно до рівня знань та інтелектуального розвитку студентів;
- розробляти концепцію майбутнього тексту;
- формулювати ключову тезу тексту в комунікативно сильному автосемантичному реченні,
- аргументувати висунуті положення, спростовувати контрположення;
- структурувати текст відповідно до теми й задуму;
- утримувати тематичну, концептуальну, модальну цілісність тексту;
- вводити в текст прийоми пафосу.

9.2.3 Мовностилістичний компонент. Показниками мовностилістичного компоненту риторичної культури викладача є:

- правильність мовлення;
- точність мовлення;
- багатство мовлення;
- доречність мовлення;
- виразність мовлення;
- чистота мовлення.

Для студентів-нефілологів, а особливо тих, які здобувають технічний фах, проблемною є мовна підготовка, позаяк спеціальні дисципліни далеко не сприяють розвитку мовленнєвої культури, чуття мови, мовного стилю. Це визначає необхідність прискіпливої уваги до мовностилістичного компоненту риторичної культури викладача.

Ознакою мовлення, якій підпорядковуються всі інші, є *правильність* – відповідність нормам літературної мови. Правильність у риторичному сенсі: неперекручене розуміння понять, термінів, якими передаються ці поняття, їх доречне вживання, зв'язок думок і понять у єдину теорію, чіткість викладу. Правильність як якість мовлення викладача важлива не лише тому, що її порушення помічають слухачі і зміщують увагу від змісту до форми. Вона додає викладачу впевненості, знімає інтелектуальні й психофізичні «затиски», що неодмінно виникають, коли мовець, який не впевнений у своєму знанні мови, боїться припуститися помилки.

Точність мовлення – це, по-перше, відповідність слів явищам дійсності, які вони позначають, тобто знання і вживання слів у точному значенні. По-друге, вона пов'язана зі знанням мовцем предмета мовлення, з його вмінням ясно мислити. Точність мовлення передбачає однозначність його сприйняття адресатом.

Доречність використання мовних засобів, у першу чергу, пов'язана зі стильовими особливостями лекції викладача вищої школи. Ознаками *наукового стилю* є науковість та інформативність викладу, тематичну прозорість, системність і послідовність, цілісність і зв'язність текстів, логічну строгість, понятійність і предметність, точність й однозначність формулювань, чітку орієнтацію на проблему, узагальненість, доказовість тощо. Педагогічно доцільним у лекційному викладанні є застосування *науково-популярного підстилю*. Його стилеутворювальними принципами є доступність і наочність, відкрита установка на зворотній зв'язок зі слухачами, діалогічність, посилення уваги, використання лексичних і синтаксичних засобів виразності, експресивність, що пов'язана з оцінністю, інтенсивністю викладу, бажанням викладати, почуттям задоволення від цього процесу [69].

В академічному красномовстві мають «працювати» якості публіцистичного стилю: патетичність, емоційність, яскравість, жива літературна мова, гумор.

Важливою ознакою лекції є також її унікальність, забарвленість індивідуально-психологічними, особистісними якостями лектора. Це проявляється в авторських концепціях, авторських оцінках, стилі викладання. Викладач університету має шукати свій індивідуальний стиль викладання, у якому будуть помітні особливості його мислення, світобачення, ставлень і прагнень. Це те, що веде студентів за педагогом.

Багатство мовлення – це використання великої кількості мовних одиниць (слів, словосполучень, речень), які відрізняються за сенсом і будовою. Бідність словника педагога – це ознака поганого тону, байдужості, неетичного ставлення до студентів.

Виразність у науковому тексті – це педагогічний прийом, засіб привертання уваги до висловленої думки. У науковому мовленні найбільш значущими засобами виразності мовлення є метафора, порівняння, аналогія, повтор, інверсія, риторичне запитання, питально-відповідальний хід, які активізують мислення, пізнавальні можливості і лектора і слухачів, утримують увагу й пізнавальний інтерес студентів, акцентують ключові моменти лекції, додають їй сили й динамічності.

Виразність наукового мовлення надає можливість передати в стислій формі значний обсяг змісту. Академічне красномовство видатних представників природничих, технічних наук свідчить, що вони були здатні доступно, у яскравих образах викласти найскладніший науковий матеріал. Поет А. Бєлий усе життя пам'ятав лекцію ученого й педагога М. Умова, де той пояснював явище заломлення світла. Лектор порівнював фронт хвилі світла в однорідному середовищі з фронтом ескадрону, який скаче по рівному полю: в той момент, коли під кутом до руху ескадри поле перетинає зорана смуга, вершники мусять рухатися повільніше й вигинати лінію фронту – так вигинається фронт хвилі за явища заломлення світла.

Чистота мовлення означає, що всі елементи мовлення є літературними, кодифікованими. З огляду на те, що мовлення викладача має бути взірцем для наслідування студентами, у ньому немає бути місця звукам і словам-паразитам для заповнення пауз («е-е-е», «ну», «типу», «так би мовити», «значить» тощо), лайливим вульгарним словам, що ображають моральність співрозмовників, слухачів. Більшість дослідників (Н. Бабич, Б. Головін, Л. Мацько та ін.) описують чистоту мовлення саме з позицій моральності [39]. Чистота мовлення визначається рівнем вихованості, моральності, розвитком інтелекту та почуттів мовця.

Часто від викладачів спеціальних дисциплін можна почути, що їхнє завдання дати професійні знання, а виховання студентів – справа викладачів гуманітарних кафедр. Це принципово неправильна позиція, у якій порушується ключовий дидактичний принцип взаємозв'язку навчання й виховання. Мовлення викладача є важливим джерелом його виховного впливу.

9.2.4. Особистісно-виконавський компонент. Цінність особистісно-виконавського компоненту риторичної культури педагога полягає в тому, що саме через нього здебільшого реалізується пафос та етос викладацької діяльності (почуття, ставлення, захопленість, відкритість, діалогізм тощо).

Його показниками є:

- психологічна готовність до виступу перед аудиторією;
- виразність інтонації;
- уміння використовувати невербальні засоби;
- уміння встановлювати контакт з аудиторією;
- здатність до педагогічного впливу.

Ситуація публічного виступу є емоціогенною, породжує хвилювання, «страх трибуни». Такий психологічно несприятливий стан стає бар'єром у педагогічній комунікації. *Психологічну готовність* мовця до виступу перед аудиторією можна розглядати як актуальну (в момент виступу) й довготривалу. Перша – мобілізація мотиваційних, емоційних, вольових характеристик особистості для здійснення публічної комунікації; налаштованість та рішучість, психофізична свобода, почуття задоволення. Друга – професійні знання й уміння; здібності, переконання, інтереси, професійна спрямованість думки, працездатність, емоційність, моральний потенціал особистості. Педагогу слід враховувати наявність тісного зв'язку між обома видами готовності.

Ознакою психологічної готовності викладача до прилюдної риторичної діяльності є його *впевненість у собі* – характеристику особистості, що складається з високого рівня самооцінки, самоповаги, сміливості в комунікації з іншими, прагнення до відкритого висловлення своїх почуттів, уміння будувати стосунки в бажаному напрямку, протистояти маніпуляціям та агресії.

Риторична культура викладача невіддільна від досконалої *техніки мовлення*, його багатого й змістовного інтонаційного оформлення.

Інтонація викладача виконує дидактичну функцію передачі змісту. За допомогою інтонації викладач організовує й членує інформацію, відділяє основне від другорядного, концентрує увагу на складному, підкреслює логіку розгортання думки, відношення порівняння, протиставлення, ієрархії тощо. Ефективна голосова реалізація риторичного академічного тексту сприяє кращому розумінню й засвоєнню технічної інформації. Емоційна виразність інтонації відіграє ключову роль у виховному емоційному впливі на студентів. В. Сухомлинський наполягав: «Від культури слова до емоційної культури, від емоційної культури до культури моральних відносин – такий шлях до гармонії знань і моральності».

Роль невербальних засобів – *зовнішній вигляд; жестикуляція, до якої належать постава, міміка, рухи; контакт очей; проксеміка* – у забезпеченні впливовості риторичної публічної діяльності є загальноновизнаною. Видатні українські педагоги І. Зязюн, А. Макаренко, В. Сухомлинський підкреслювали значущість використання невербальних засобів комунікації в підвищенні впливовості усного слова педагога. П. Сопер вважає, що гарна промова на чверть сприймається суто зоровим шляхом.

Основна мета й ознака риторичної діяльності – вплив мовця на аудиторію. Автор педагогічної «теорії дій», П. Єршов, виокремив 11 простих словесних впливів:

- вплив на увагу партнера: кликати;
- вплив на почуття партнера: підбадьорювати, докоряти;
- вплив на уяву партнера: попереджати, дивувати;
- вплив на пам'ять партнера: дізнаватися, стверджувати;
- вплив на мислення партнера: пояснювати, відпекуватися;
- вплив на волю партнера: наказувати, просити».

Майстерність впливу тим досконаліша, чим більш вільним є вибір того чи іншого способу, чистоти чи відтінку в його здійсненні. «Самі по собі озвучені слова, без конкретизації способів впливу – це все одно, що ключ невідомо від якого замка. Не лише що сказано, але і як, навіщо, кому і коли – лише все разом визначає виникнення виховного феномену». Наприклад, педагогічна дія *наказу* має бути «чистою», спрямованою лише на волю студента, а додавання інших нот до наказу може зробити його образливим. Наказ із відтінком «дорікати» може перетворитися на вульгарне картання, додавання ноти «пояснювати» перетворює наказ на втовкмачування. Спрямування цього впливу не лише на волю є типовою помилкою педагогів [15].

Отож, доцільно застосовані невербальні засоби мовлення викладача є вагомим чинником його педагогічного впливу. Але важливо пам'ятати, що силу риторичного впливу мають не слово, не жест, не інтонація окремо, а особистість педагога в цілому.

Теоретичний модуль 3

ДИДАКТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ВИКЛАДАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Вступ до теоретичного модулю

Ключовим завданням третього теоретичного модулю є розгляд питання розгортання освіти, педагогічного процесу на рівні дидактичного (навчального) процесу, розгляд питань методики викладання у вищій школі.

Розгляд навчального процесу як системи вимагає проєкції ключової педагогічної системи «студент – викладач» на рівень навчального процесу та формування комунікативної дидактичної системи. На рівні навчального процесу в комунікативній системі «студент – викладач» актуалізується дидактична система «учіння – викладання».

Ефективність аналізу дидактики (методики) вищої школи, залежить від визначення методологічних основ методики викладання. Наряду з загальними методологічними засадами розвитку вищої освіти, освітнього та педагогічного процесів, є методологічні особливості дидактики, дидактичного (навчального процесу), це зокрема закони, закономірності та принципи навчання.

Формування дидактичної системи вимагає аналізу та розробки таких важливих елементів дидактичної системи як цілі, зміст, засоби та організаційні форми навчального процесу.

Але, усвідомивши, визначивши цілі та зміст навчання викладач не можемо одразу переходити до етапу викладання. Спочатку потрібно визначитися з суб'єктом пред'явлення змісту навчання – студентом, зокрема з його основним діяльним компонентом – учінням. З метою ефективної взаємодії викладача зі студентом викладачеві потрібно знати психологію студента, важливо розуміти закономірності учіння студента, сформулювати настанову щодо нього як суб'єкта власної пізнавальної діяльності.

Наступним етапом розгортання дидактичного (навчального) процесу є визначення особливостей іншого елементу системи «учіння – викладання» – викладання.

Аналіз питання методики викладання у вищій школі вимагає розгляду: 1) сучасних проблем методики, зокрема розгляду суті та змісту таких важливих для навчального процесу явищ та понять «знання», «уміння», «навички»; 2) методів, засобів та форм організації навчання.

Ефективність освітнього (навчального) процесу в сучасній освіті, зокрема вимагає використання педагогічних (навчальних) технологій. А в ситуації реформування вищої освіти, розгортання інноваційних процесів в освіті, постає необхідність упровадження в навчальний процес ЗВО інноваційних педагогічних технологій (методів), зокрема активних та інтерактивних технологій (методів).

Завершальний етап розгляду питань методики викладання у вищій школі вимагає визначення теоретичних та практичних засад підготовки та проведення викладачем лекції та практичних (семінарських) занять.

Тема № 10 Дидактика вищої школи. Теоретичні засади організації навчального процесу

10.1 Основи сучасної дидактики вищої школи.

10.1.1 Означення та завдання дидактики.

10.1.2 Дидактична система.

10.1.3 Навчальний процес у вищій школі.

10.2 Закони, закономірності і принципи навчання.

10.2.1 Закони та закономірності навчання.

10.2.2 Принципи навчання.

10.3 Цілі та зміст навчання у вищій школі.

10.4.1 Мета та цілі навчання.

10.4.2 Зміст навчання.

Основні поняття і ключові слова: дидактика, дидактика вищої школи, дидактична система, закони та закономірності навчання, принципи навчання, навчальний процес, структура навчального процесу, мета навчання, зміст навчання.

10.1 Основи сучасної дидактики вищої школи

10.1.1 Означення та завдання дидактики. Для ефективного навчання підростаючого покоління викладачеві вищого навчального закладу варто добре засвоїти наукові засади викладання у ЗВО, на що і спрямовує свої зусилля дидактика вищої школи.

Дидактика (з грецьк. didaktikos – повчаючий, didasko – вивчаючий) – галузь педагогіки в якій розглядається теорія освіти й навчання; галузь педагогіки, що вивчає закономірності і принципи навчання, досліджує проблеми змісту, методів, форм і технологій навчання.

Сьогодні дидактика (теорія і методика навчання) визначилася в якості галузі загальної педагогіки як *«теорія побудови навчального процесу»*. В дидактиці як в науковій теорії на основі концептуальних положень будується *модель навчання*.

Дидактика вирішує такі *завдання* [83]:

- відповідає на питання «навіщо», «чому» і «як» необхідно навчати;
- описує і пояснює процес і умови навчання;
- досліджує сутність, закономірності і принципи навчання у зв'язку з вихованням та освітою студентів, їх творчою самореалізацією і розвитком здібностей;
- визначає педагогічні основи змісту освіти;
- розробляє нові навчальні системи, освітні технології, форми, методи і прийоми навчання;
- проектує системи діагностики, контролю й оцінки освітніх результатів;
- передбачає і прогнозує результати навчання на основі різних концепцій і технологій освіти.

За широтою охоплення педагогічної діяльності виокремлюють загальну дидактику і конкретні (прикладні) дидактики, які називають методиками викладання. Прикладні дидактики (методики) вивчають особливості перебігу навчального процесу, зміст, форми і методи викладання конкретних навчальних предметів.

Дидактика вищої школи – галузь педагогіки вищої школи, в якій розглядається теорія освіти й навчання, яка вивчає закономірності і принципи навчання, досліджує проблеми змісту, методів, форм і технологій професійної підготовки майбутнього фахівця в умовах вищого навчального закладу.

Навчання є системою співвідношення викладання і учіння як дій викладача і студента, що існують в єдності. Інші відносини стають дидактичними такою мірою, якою вони об'єднуються цим відношенням.

Для дидактичного аналізу характерним є розгляд змістовної і процесуальної сторін навчання в їх єдності. Наприклад, знання вивчаються не ізольовано, не самі по собі, а разом з методами їх передачі і засвоєння.

10.1.2 Дидактична система. Системоутворювальним чинником педагогічного процесу є педагогічна комунікація (взаємодія), яка визначається формулою «викладач – студент».

Основною формою реалізації мети освіти, наряду з вихованням, є навчання (навчальний процес). Системоутворювальною основою навчального процесу є дидактична комунікація (взаємодія).

Але саме явище взаємодії передбачає відповідного «посередника суб'єкт – суб'єктної взаємодії» [38], який актуалізується як певна наповнена навчальним змістом (предметом вивчення) форма, який передається від суб'єкта до суб'єкта навчального процесу або пов'язує одного суб'єкта з іншим. В навчальному процесі цей посередник визначається як «дидактична система».

Дидактична система є простором, середовищем в якій відбувається педагогічна (дидактична) комунікація викладача та студентів. З іншого боку вона є елементом системи вищого порядку, системи «викладач – студент».

Значний внесок в дослідження та розробки системного підходу в дидактиці зробив український педагог І. Малофіїк [38]. Його ідеї можуть бути ефективною методологічною основою розгляду дидактичних засад педагогічного процесу у вищій школі. Особливо цінною є те, що його підхід в дидактиці поєднується з комунікативним підходом, його дидактична система є компонентом системи вищого порядку, комунікативної системи «викладач – студент». Тому в подальшому, питання дидактики будемо розглядати в контексті розробленої вченим «дидактичної системи» та «дидактичного циклу».

Дидактична система – це сукупність взаємопов'язаних елементів, якими є цілі навчання, зміст навчання, методи навчання, засоби й організаційні форми навчання. Графічне зображення показано на рис. 1.

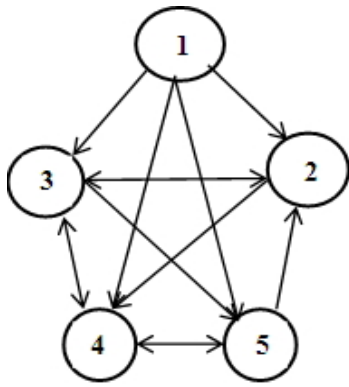


Рисунок 1

Перший елемент дидактичної системи «Цілі навчання» (1) дає відповідь на питання «Чому вчити?». Другий елемент «Зміст навчання» (2), який вирішує проблему змісту навчання і визначається змістом освіти, відповідає на питання «Що вчити?». Третій елемент «Методи навчання» (3) розкриває суть того, як можна досягти поставлених цілей навчання, тобто відповідає на питання «Як вчити?». Четвертий елемент «Засоби навчання» (4) розкриває особливості педагогічного інструментарію і дає відповідь питання «За допомогою чого?», «Чим вчити?». І нарешті, п'ятий елемент системи «Форми організації навчання» (5) відповідає на питання «Де, коли вчити, у якій формі організовується навчання?» [38].

Ключовими елементами системи педагогічної комунікації (взаємодії) є викладач та студент. Взаємодія викладача та студента відбувається через дидактичну систему. З одного боку, викладач здійснює управління навчально-пізнавальною діяльністю студента, а з іншого йому потрібно мати інформацію про ступінь досягнення студентом цілі навчання.

Дидактична система є статичною. Для того щоб запрацювали зв'язки між елементами системи, її необхідно включити в іншу систему, систему «викладач – студент». Система «викладач – студент» визначається як система «дидактичного циклу» [38]. При дидактичному циклі починають працювати всі зв'язки. Участь дидактичної системи в системі «викладач – студент» створює умови для її життя (взаємодії її елементів і функціонування зв'язків). Дії викладача та студента, з одного боку, опосередковуються дидактичною системою, а з іншого дії викладача та студентів опосередковують елементи дидактичної системи. В цій ситуації система набуває динамічного характеру.

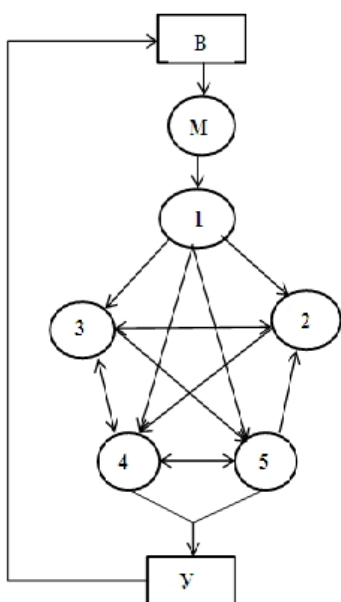


Рисунок 2

Вищепроаналізовані «дидактична система» та «дидактичний цикл» є ефективними в плані як теоретичного аналізу, так і практичної організації навчального процесу. Єдиним доповненням може бути те, що дидактична система чи навчальний процес загалом мають бути зумовлені метою освіти. В цій ситуації дидактичний цикл буде мати вигляд графічно зображений на рисунок 2.

- В – вчитель (викладач)
- М – мета освіти
- У – учень (студент)

10.1.3 Навчальний процес у вищій школі. Під поняттям «навчальний процес» розуміють специфічний процес навчання у певному навчальному закладі.

Навчальний процес у вищій школі – це система організації навчально-виховної діяльності, в основу якої покладено органічну єдність і взаємозв'язок викладання (діяльність викладача) і учіння (діяльність студента), спрямованих на досягнення цілей навчання і які опосередковуються метою освіти.

В педагогічній теорії та практиці існує певна невизначеність у використанні термінів «освітній процес» та «навчальний процес». Зокрема, в Законі України «Про вищу освіту» (2014) для характеристики всього що традиційно визначалося терміном «навчальний процес» використовується термін «освітній процес». Але в контексті курсу методики викладання, коректним буде використання терміну «навчальний процес».

Як ми вже зазначали системоутворювальною основою навчального процесу є дидактична комунікація в системі «викладач – студент», а її педагогічним посередником, середовищем дидактична система.

Виходячи з цього, основними *структурними елементами навчального процесу є*: мета освіти; цілі навчання; зміст навчання; методи навчання; засоби навчання; форми навчання.

10.2 Закони, закономірності і принципи навчання

10.2.1 Закони та закономірності навчання. Ми визначили, що ядром, серцевиною навчального процесу є дидактична система як посередник між викладачем та студентами. *Ефективність дидактичної системи залежить від врахування вимог, які середовище (суспільство, природа, людина) пред'являють до неї.* Тому навчальний процес у вищій школі будується відповідно до вимог законів, закономірностей та принципів навчання.

Поняття «закон» розуміють як необхідний, всезагальний, внутрішній, повторюваний зв'язок між предметами і явищами об'єктивної дійсності.

Педагогічний (дидактичний) закон – компонент логічної структури педагогічної науки, який відображає об'єктивні, внутрішні, істотні і відносно стійкі та необхідні зв'язки педагогічних явищ [38].

До законів дидактики належать [38; 75]:

- закон соціальної обумовленості цілей, змісту і методів навчання;
- закон активності (закон Дістервега: знань не можна надати, їх можна тільки взяти);
- закон відповідності методів і засобів навчання цілям навчання;
- закон ієрархії: неможна засвоїти матеріал на вищому рівні, не засвоївши його на рівні нижчому.
- закон цілісності та гармонізації навчального процесу (цілісності та гармонізації дидактичного циклу);
- закон єдності навчання, розвитку та саморозвитку;

- закон єдності навчання, виховання та самовиховання;
- закон єдності та взаємозв'язку теорії і практики у навчанні.

Поняття «закон» і «закономірність» не є тотожними, хоч і виражають відношення одного порядку.

Закономірність – певна впорядкованість подій, відносна постійність, сталість головних причинних факторів, регулярність зв'язку між речами [16].

На думку С. Вітвицької якщо законом вважають конкретний необхідний зв'язок між подіями, фактами, у якому фіксується загальне для них, то *закономірністю є об'єктивно зумовлена послідовність явищ*. Поняття «закономірність» потрібно вживати і у тих випадках, коли необхідно підкреслити, що те чи інше явище виникло не випадково [8]. І. Підласий визначає закон як «*строго зафіксовану закономірність*» [53].

На думку І. Малофійка, про закон можна говорити тоді, коли відомо, що між двома об'єктами діє лише один зв'язок, який ніякими іншими чинниками не спотворюється, або коли серед усіх зв'язків є один домінуючий, визначальний, головний, але при цьому, дія на нього інших чинників не змінює його характеру. В законі глибина розкриття зв'язку інша ніж у закономірності [38].

10.2.2 Принципи навчання. Із закономірностей навчання, як відображення закономірного і характерного в навчальному процесі, впливає система дидактичних принципів (принципів навчання).

Принципи навчання (дидактичні принципи) (від лат. *principium* – основа, першоначало) – означає основоположення, керівні ідеї, що визначають зміст, організаційні форми та методи навчальної роботи; певна система основних дидактичних вимог до навчання, дотримання яких забезпечує його ефективність.

З погляду системного підходу принципи навчання розглядаються як «загальні вимоги які пред'являє середовище (суспільство, природа, людина), в якому функціонує навчання, до самої системи. Вони відображають зв'язки між чинниками, що зумовлюють умови функціонування системи навчання» [38].

Якщо закони дидактики це об'єктивно діючі зв'язки, то принципи навчання, як норми діяльності, встановлюються людьми.

Не існує єдиної, завершеної системи дидактичних принципів. Розробка нових принципів, видозмінення та поглиблення принципів в педагогічній науці відбувається постійно і залежить від розвитку суспільства та вимог які воно пред'являє до освіти. Розглянемо ключові для сучасного етапу розвитку освіти *принципи навчання* [38; 75]:

- Принцип цілеспрямованості і цілісності навчання у вищій школі (вимога до цілей навчання).
- Принцип науковості і доступності навчання (вимога до змісту навчання).
- Принцип наочності (єдності конкретного і абстрактного) (вимога до методів навчання).

- Принцип систематичності і послідовності у процесі навчальної діяльності викладача і студента (вимога до змісту і процесу навчання).
- Принцип системності (вимога до змісту і процесу навчання).
- Принцип зв'язку навчання з життям (вимога до змісту і процесу навчання).
- Принцип врахування індивідуальних та вікових особливостей студентів та закономірностей розвитку (вимоги до змісту і процесу навчання).
- Принцип гуманізації навчання (вимоги до цілей, змісту і процесу навчання).
- Принцип єдності освітніх, розвивальних і виховних функцій навчання (вимоги до цілей, змісту і процесу навчання).
- Принцип забезпечення органічної єдності теоретичної і практичної підготовки фахівців вищої кваліфікації (вимоги до змісту і процесу навчання).
- Принцип активності і творчої самостійності студентів (вимоги до змісту і процесу навчання).
- Принцип міцності знань, вмінь і навичок, розвитку розумових сил студентів (принцип ґрунтовності) (вимоги до змісту і процесу навчання).

У сучасній дидактиці вищої школи сформульовано дидактичні принципи, які відображають специфічні особливості навчального процесу у вищій школі: забезпечення єдності наукової та навчальної діяльності студентів; професійної спрямованості навчального процесу (професіоналізації особистості); професійної мобільності; полікультурності; проблемності.

Викладач вищої школи повинен використовувати у навчальному процесі всі дидактичні принципи у їх взаємозв'язку.

10.3 Цілі та зміст навчання у вищій школі

10.3.1 Цілі навчання. Проблема означення та співвіднесення мети та цілей навчання, залишається в сучасній педагогіці однією з найважчих та нерозв'язаних.

Мета виконує інтегративну функцію, виступаючи як спосіб інтеграції різних дій людини в певну послідовність чи систему, це модель, проект дій, який визначає характер і системну впорядкованість різних актів і операцій [38].

Мета це певний ідеал, смисл, який ніколи не вдається повною мірою досягти. В педагогічному процесі мета як ідеал, смисл визначає шлях розвитку, пошуку, є орієнтиром, «зіркою на небосхилі». Мета як ідеал відіграє в педагогічному (навчальному) процесі визначальну телеологічну (цілеполагальну) методологічну роль, без якої неможливо ефективно визначити орієнтири, логіку, шлях педагогічного (навчального) процесу. Мета систематизує, задає орієнтир цілям освіти (навчання).

Питання ролі в освітньому (навчальному) процесі «мети освіти» визначено у наступних словах К. Ушинського: «Що сказали б ви про архітектора, який закладаючи нову будівлю, не зумів би відповісти на

запитання, що він хоче будувати? Те саме повинні ви сказати й про вихователя, який не зуміє чітко і точно визначити вам мету своєї виховної діяльності...» [76].

Мету також можна визначити як сукупність цілей, якщо її результатом є певний синтез досягнутих цілей, що актуалізується в «загальній цілі». Мета не може носити сумативний характер, бути набором, сумою цілей. Так, щоб реалізувати смисл життя (діяльності) потрібно реалізувати відповідний набір цілей, синтетичним результатом яких і може бути смисл (мета).

Ціль навчання це кінцевий результат діяльності, тому це поняття за обсягом менше, ніж мета навчання, і входить в мету, як її складова, воно вужче за змістом, тому конкретніше ніж мета навчання. Досягти цілі («влучити в ціль») означає одержати точний, конкретний і передбачуваний, запланований результат. Цілі навчання – це кінцевий результат спільної діяльності викладача та студента, виражений у точних, однозначних категоріях і поняттях [38].

10.3.2 Зміст навчання. «Зміст навчання» як елемент дидактичної системи відповідає на питання «Що вчити?» і вирішує проблеми змісту навчання і визначається змістом освіти.

Конструювання змісту освіти передбачає момент перетворення соціального (професійного) досвіду в особистий досвід індивіда і дає засоби для такого перетворення. Цей момент є не щось інше, як процес навчання.

Основою для визначення змісту навчання є зміст освіти. Проблеми змісту освіти розглядалися в розділі 5.2.

Зміст навчання вищої школи – науково обґрунтований методичний та дидактичний матеріал, засвоєння якого забезпечує здобуття освіти й кваліфікації згідно з освітньо-кваліфікаційним рівнем [16].

В Законі України «Про вищу освіту» (2002) *зміст навчання* визначається як структура, зміст і обсяг навчальної інформації, засвоєння якої забезпечує особі можливість здобуття вищої освіти і певної кваліфікації.

Зміст навчання (освіти) зумовлюється метою освіти, тому можемо дати таке визначення *змісту навчання* вищої школи: науково обґрунтований методичний та дидактичний матеріал, засвоєння якого забезпечує розвиток особистості сутністю якого є суб'єктність, духовність, соціальна та професійна компетентність. Професійна компетентність формується на основі здобуття освіти й кваліфікації згідно з освітньо-кваліфікаційним рівнем.

Практично визначення змісту навчання здійснюється на основі відповідних державних документів. Зміст навчання визначається освітньо-професійними програмами підготовки кваліфікованих робітників та фахівців з вищою освітою певних освітньо-кваліфікаційних рівнів, програмами навчальних дисциплін, іншими нормативними документами та навчальною й навчально-методичною літературою.

Тема № 11 Психолого-педагогічний аналіз учіння студентів

11.1 Студент як суб'єкт навчально-професійної діяльності.

11.2 Суб'єктність як психологічна основа готовності студента до учіння.

11.3 Передумови і показники успішності студентів у навчально-професійній діяльності.

11.3.1 Фактори успішності студентів у вищій школі.

11.3.2 Адаптація студентів до умов вищого навчального закладу.

Основні поняття і ключові слова: студент, учіння, навчально-професійна діяльність, суб'єктність студента, мотиваційність, внутрішня свобода, самостійність, взаємодія в системі «Я – Інший», активність, творчість, інноваційність, саморегуляція успішності студента, адаптація.

11.1 Студент як суб'єкт навчально-професійної діяльності

Навчальний процес у вищому навчальному закладі передбачає організацію та управління навчально-професійною діяльністю студентів, ефективність якої визначається рівнем співробітництва викладача і студентів. Викладачеві важливо розуміти закономірності учіння студента, формувати настанову щодо нього як суб'єкта власної пізнавальної діяльності.

Учіння – це система пізнавальних дій, спрямованих на досягнення цілей навчання, на вирішення конкретних навчальних завдань; процес набуття і закріплення (або зміна наявних) способів діяльності індивіда.

Частина студентів-першокурсників не вміє вчитися. Дослідження показали, що найбільші труднощі в навчанні студентів викликає невміння раціонально розподіляти свій час (65,8% опитаних); відсутність або недостатність навичок самоосвіти; невміння самостійно працювати з науковою літературою (у 24,8% – повільний темп сприйняття інформації; у 19,8% – утруднення при орієнтуванні у друкованому матеріалі), нездатність управляти своєю навчально-пізнавальною діяльністю [54].

11.2 Суб'єктність студента як психологічна основа його готовності до учіння

Психолого-педагогічною основою успішності освітньо-професійної діяльності студента є суб'єктність студента як інтегральна властивість розвитку його особистості, яка, в такому разі, є мотиваційним, інтеграційним, регулятивним, координаційним центром освітньо-професійної діяльності студента. Саме суб'єктність є умовою та механізмом створення особистістю студента «проекту» та «умов» своєї освітньої діяльності, свого особистісного і професійного зростання.

Першим кроком, який визначає готовність студента до учіння є професійне самовизначення. *Другим* кроком є відповідний рівень розвитку якостей суб'єктності, які можуть забезпечити успішність учіння.

В першу чергу, це **мотивація**. Англійський письменник О.Уайльд підкреслював «Освіта – річ пречудова, але добре було б інколи пам'ятати:

нічому з того, що потрібно було б знати, примусом навчити не можна» [54]. В цьому плані, мотивація є функцією мети освіти та «волі» до цієї мети.

Мотивація студента до свого навчання у ЗВО залежить, насамперед, від 1) виробленої в процесі розвитку особистості «установки активності та творчості» (внутрішня потреба, бажання щось у своєму житті робити, чогось досягти, «творити») та, як результат, «установки самореалізації (самоктуалізації)»; 2) чинників вибору професії (спеціальності) і 3) ставлення до самого процесу учіння.

Мотиви вибору професії значною мірою визначають *мотиви учіння* студента. Вони зумовлюють ставлення студента до навчання і його результати, впливають на організацію самостійної навчальної роботи, а тому й на оволодіння навичками самоосвіти.

Мотиви навчання є не тільки передумовою успішного професійного навчання студента, вони є також його наслідком.

На успішність студента впливає також і рівень його інтелектуального розвитку, ерудиція і вміння, з якими він приходить зі школи. Проте в дослідження А. Реана показали, що відсутній значущий зв'язок рівня інтелекту студентів із показниками успішності [54]. Виявилось, що «сильні» і «слабкі» студенти відрізняються один від одного не за рівнем інтелекту, а за мотивацією навчальної діяльності. Для «сильних» студентів характерною є *внутрішня мотивація*: вони мають потребу в опануванні професією на високому рівні, зорієнтовані на отримання міцних професійних знань і практичних умінь. Щодо «слабких» студентів, то їхні мотиви загалом *зовнішні*, ситуативні: уникнути осуду і покарання за низьку успішність, не залишитися без стипендії тощо.

Але мотивація, сама по собі, не є гарантією успішності учіння. Її ефективність визначається такою важливою умовою як *внутрішня свобода* особистості, яка в діяльнісному аспекті актуалізується в різних формах «самості» особистості: самовизначення, самостійність, автономність, самовиховання, самодетермінація, самоорганізація, саморегуляція, самоконтроль та ін.

Відомий стародавньогрецький філософ Платон заявляв «Нікого нічого не можна навчити – можна лише навчитися» [54].

Самостійність студента у навчанні – це вміння самостійно визначати власні цілі в системі освітнього процесу та траєкторію їх досягнення; самостійно систематизувати, планувати, здійснювати, контролювати й регулювати свою навчально-професійну діяльність.

Дослідження студентів різних вищих навчальних закладів показали, що кількість осіб із добре вираженою самостійністю становить 20–30%, близько 15% студентів не готові до самостійної навчальної роботи, а решта (55–65%) – характеризується середнім рівнем самостійності [54].

Важливим чинником розвитку самостійності особистості є посилення ролі самостійної навчальної роботи студентів. Це пов'язано як із вимогами до сучасного фахівця з вищою освітою, необхідністю займатися самоосвітою впродовж усього професійного життя, так і шаленим

зростанням обсягу інформації, яку треба засвоювати. Тому дедалі важливішою проблемою вищої освіти є формування у студентів уміння самостійно орієнтуватися в бурхливому потоці наукової інформації, уміння самостійно поповнювати та оновлювати свої знання.

Ефективну взаємодію особистості у світі ми визначили метою освіти. **Взаємодія в системі «Я – Інший»** (суб'єктна взаємодія, діалогічна взаємодія) є умовою, механізмом успішності процесу освіти, успішності учіння. Впершу чергу, це взаємодія зі змістом освіти та, особливо, суб'єкт-суб'єктна взаємодія студента та викладача.

Взаємодія як мета освіти та механізм розвитку особистості може бути ефективним тільки при умові розвитку особистості. А це можливо тільки у випадку **активності та творчості особистості**.

Активність та творчість як якості суб'єктності особистості є ключовим інструментом успішності учіння та формування творчого потенціалу майбутніх фахівців. Активність є одним з головних ознак суб'єкта, що відрізняють його від об'єкта. Вона також актуалізує творчість особистості.

Людина як суб'єкт творить саму себе та змінює світ. Важлива роль у цьому процесі належить навчально-професійній творчості.

Розвиток творчого потенціалу майбутніх фахівців є ключовою ціллю вищої школи. Тому учіння студента повинно бути процесом творчості, творення себе як суб'єкта, як особистості та майбутнього професіонала у відповідній сфері професійної діяльності

В умовах сучасних глобальних перетворень людина не має права на пасивність. Вона мусить стати активною у своєму діянні, самовдосконаленні й творчості.

Важливими та необхідними складовими розвитку творчості особистості є *потреба у пізнанні, саморефлексія, критичне мислення та інноваційність (інноваційна культура)*.

Враховуючи проблеми, з якими зіткнулось українська держава, суспільство, економіка в плані інноваційного розвитку, зупинемось на питанні розвитку інноваційної культури особистості.

Інноваційна культура особистості – сукупність індивідуально-психологічних та етичних якостей особистості, які актуалізують внутрішню потребу особистості в інноваційній діяльності, сприйнятливість особистості до нових ідей, її готовність і здатність підтримувати й реалізовувати інновації у всіх сферах життя. Така культура забезпечує окремій особистості принципи інноваційної моделі поведінки.

Що стосується вищої школи, то вона, незважаючи на те, що сформованість інноваційних установок першокурсника та розвиток інноваційної культури знаходяться на низькому рівні, може і має зробити значний внесок у формування інноваційної культури особистості студента, в першу чергу, у напрямку його майбутньої професійної діяльності.

Можемо визначити два взаємопов'язаних підходи до розвитку інноваційної діяльності студента:

- Перший, визначимо його як *просвітницький*, полягає у становленні світогляду особистості, який визначається такими засадами: 1) постійні зміни, інновації в розвитку суспільства це об'єктивний процес, необхідна умова успішного розвитку політичної, економічної, соціальної сфер та розвитку суспільства загалом; 2) важливою умовою самореалізації особистості, зокрема в сфері професійної діяльності є розвиток у неї: потреби в інноваційній діяльності, сприйнятливості до нових ідей, готовності і здатність підтримувати й реалізовувати інновації у всіх сферах життя.

- Другий підхід базується на необхідності становлення *інноваційної моделі педагогічного (навчального) процесу*, особливо в процесі педагогічної взаємодії. З одного боку, це інноваційна установка та діяльність студента в основі яких отримання сучасних, інноваційних знань, умінь та навичок та інноваційні методи їх отримання. З іншого боку, це інноваційна діяльність педагога, зокрема в напрямку використання інноваційних технологій педагогічного процесу та педагогічної взаємодії зі студентом.

Реалізація цих підходів дасть можливість зробити значний крок у розвитку інноваційної культури особистості, особливо у сфері майбутньої професійної діяльності.

11.3 Передумови успішності студентів у навчально-професійній діяльності

11.3.1 Фактори успішності студентів у вищій школі. Ключовими факторами успішності учіння студента у ЗВО є наявність «інтелектуального ресурсу», необхідного для професійного розвитку та відповідний рівень суб'єктності особистості студента.

Чимало студентів психологічно не готові навчатися в умовах «університетської свободи», коли відсутня сувора поточна «шкільна» перевірка та контроль, натомість надається більша можливість вибирати зміст і способи навчальної діяльності, форми звітності за її результати. Як наслідок, у цих студентів буває недостатньо відповідальне ставлення до навчання.

Успішність навчання студента залежить також від правильно обраного профілю ЗВО і специфіки спеціальності. Щоб успішно оволодіти *технічною спеціальністю*, студент має характеризуватися такими якостями [54]:

- високий рівень розвитку технічного мислення і творчої уяви;
- хороша координація рухів;
- точне зорове, слухове, вібраційне й кінестетичне сприйняття;
- уміння швидко переключати і концентрувати увагу;
- спостережливість;
- висока швидкість реагування на зовнішні подразники;
- високий рівень розвитку образної і рухової пам'яті;
- дисциплінованість, точне дотримання алгоритму дій із технікою;
- володіння мовою математичних формул, креслення, схем та ін.

Результати досліджень засвідчують, що між успішністю й уявленнями індивіда про свої навчальні здібності існує тісний взаємозв'язок. Низька самооцінка, невпевненість у собі заважають студентові проявити себе в навчально-професійній діяльності.

Важливим чинником успішності навчання студента є також особливості його мислення. Набагато важче долається неуспішність, якщо вона є наслідком недостатнього рівня розвитку мислення.

Серед *психологічних причин неуспішності* студентів є такі їхні особистісні якості [54]:

- недисциплінованість і неорганізованість;
- несистематична самотійна робота, що знижує її ефективність;
- лінощі, пасування перед труднощами;
- емоційна нестабільність і високий рівень тривожності;
- відсутність самоідентифікації з роллю «студент»;
- надання переваги відпочинку, веселошам тощо.

11.3.2 Адаптація студента до навчання у вищій школі. Важливою умовою успішності студента є успішність адаптації першокурсника до умов вищого навчального закладу.

Ставши студентом закладу вищої освіти першокурсники здебільшого відчують піднесення, радість, емоційний підйом, відбувається зростання власної самооцінки тощо. Але, значна їх частина, уже через кілька місяців починає відчувати певні дискомфортні переживання, основною причиною яких є труднощі по адаптації в умовах вищого навчального закладу.

Адаптація особистості – процес та стан побудови (узгодження) оптимальних співвідношень між особистістю та середовищем з метою ефективної взаємодії в умовах відповідного середовища.

Період адаптації не всі проходять однаково. За результатами дослідження [54], 48% студентів важко перебудовуються до нових форм організації навчального процесу; 20% – гостро передивають відірваність від сім'ї; 12% студентів відчують труднощі входження в новий колектив; 39% – не можуть охопити весь обсяг самотійної роботи.

Відносно вищої школи О. Мороз розрізняв такі *види (форми) адаптації* студентів-першокурсників [43]:

- *формальна* – пристосування до умов навчального закладу;
- *соціально-психологічна* – внутрішня інтеграція груп студентів-першокурсників і інтеграція цих груп зі студентським оточенням загалом;
- *дидактична* – готовність студента до опанування різноманітними новими організаційними формами навчання у вищій школі.
- *особистісно-психологічна* – прийняття студентом нової соціальної позиції «студент» та опанування нової соціальної ролі «майбутнього фахівця».

Значна роль в процесі успішної адаптації студента до умов університету належить кураторам академічних груп.

Тема № 12 Методика викладання у вищій школі. Методи, засоби та форми навчального процесу

12.1 Методика викладання у вищій школі.

12.1.1 Проблеми методики викладання у вищій школі.

12.1.2 Вміння та навички.

12.1.3 Знання та вміння.

12.2 Методи та засоби навчання.

12.1.1 Методи навчання.

12.1.2 Засоби навчання.

12.3 Форми організації освітнього (навчального) процесу.

Основні поняття і ключові слова: методика викладання у вищій школі, знання, уміння, навички, методи навчання, форми організації навчального процесу, лекція, семінарські заняття, практичні заняття, самостійна робота, консультації, оцінювання.

12.1 Методика викладання у вищій школі

12.1.1 Проблеми методики викладання у вищій школі. Після розгляду питання психологічних засад діяльності студента як суб'єкта педагогічної комунікації (взаємодії), зокрема психолого-педагогічний аналіз учіння студентів, переходимо до аналізу діяльності іншого суб'єкта педагогічної комунікації – викладача. Професійно-педагогічна діяльність викладача визначається як **викладання**. Питання викладання у вищій школі є предметом дослідження дидактики. За широтою охоплення навчальної діяльності виокремлюють *загальну дидактику і конкретні (прикладні) дидактики, які називають методиками викладання*. Прикладні дидактики (методики) вивчають особливості перебігу навчального процесу, зміст, форми і методи викладання конкретних навчальних предметів.

Методика викладання у вищій школі – це галузь педагогічної науки, яка досліджує закономірності вивчення певного навчального предмета в системі вищої освіти.

Методологічною основою методики викладання окремої дисципліни (психологія, математика, інформатика, теоретична механіка та ін.) є узагальнена дисципліна «Методика викладання у вищій школі», яка знайомить студентів з основами викладацької діяльності у вищій школі.

В цьому контексті «методику викладання у вищій школі» визначають як сукупність впорядкованих знань про принципи, зміст, методи і форми організації навчального процесу, які забезпечують розв'язання поставлених завдань викладання та учіння. Метою «Методики викладання у вищій школі» як навчальної дисципліни, є набуття знань, формування вмінь та навичок викладацької діяльності.

Зупинемось на означенні та аналізі сучасних загальних проблем методики викладання.

Традиційна методика викладання, з її усталеними методичними шаблонами та стереотипами в організації навчально-виховного процесу, спрямована на те, щоб ознайомити, запам'ятати, навчити, відтворити.

Епіграфом до питання методики викладання у школі, зокрема у вищій школі, на сучасному етапі можуть бути слова:

- «Ви нічому не можете навчити людину. Ви можете тільки допомогти їй відкрити це в собі» (Г. Галілей).

- «Є лише один спосіб заставити людину що-небудь зробити. І він полягає в тому, щоб вона сама захотіла це зробити» (Д. Карнегі).

- «Розвиток і освіта жодній людині не можуть бути дані або повідомлені ззовні. Кожний, хто бажає до них долучитися, має досягти цього власною діяльністю, власними силами, власною напругою. Ззовні майбутній спеціаліст може отримати тільки поштовх» (А. Дістервег).

Ще одним проблемним питанням сучасної методики викладання є роль та суть понять «знання», «вміння», «навички». Традиційна педагогіка визначає їх як базові. В сучасній педагогіці прослідковується тенденція критики цих понять, суть та зміст яких, на думку критиків, не відповідають сучасному етапу розвитку освіти та педагогіки. Увага акцентується на поняттях «розвиток особистості» та «компетентність».

З таким підходом можна погодитись частково. У контексті розгляду питання мети освіти, явища та поняття «знання», «вміння», «навички» не можуть бути визначальними. Але вони залишаються важливими компонентами розвитку особистості, формування її компетентностей. Вони залишаються ключовими поняттями методики викладання.

Але з іншого боку стоїть нагальна потреба переосмислення: 1) суті цих понять; 2) ролі кожного з понять в розвитку особистості; 3) ролі понять в системі «знання – вміння – навички».

Значний внесок в осучаснення поглядів на питання явищ та категорій «знання», «вміння» та «навички» зробив український вчений, педагог В. Каплінський [27]. Його ідеї, на нашу думку, можуть бути ефективною основою для визначення ролі «знань», «вмінь» та «навичок» у розвитку особистості. Тому зупинемось, коротко, на їх розгляді.

Як зазначає вчений, теоретичне осмислення ролі понять «знання», «вміння» та «навички» в сучасній педагогічній теорії ускладнене:

- нечітким розмежуванням в педагогічній теорії умінь та навичок;
- відсутністю чіткого теоретичного обґрунтування логіки взаємозв'язку умінь та знань.

12.1.2 Вміння та навички. Використовуючись в одному словосполученні «знання, вміння, навички» останні два поняття найчастіше зливаються в одне. Підмінюючи їх, ми таким чином розмиваємо поняття вміння і спрямовуємо його формування в рамки того шляху, по якому здійснюється формування навичок. Пошук особливого шляху формування вміння, адекватного його сутності, вимагає їх чіткого розмежування.

К. Платонов вбачав відмінності між поняттями «вміння» та «навички» у тому, що вміння випереджається і супроводжується процесом мислення. Адже дія на основі «тільки так і не інакше», повторюється досить рідко, оскільки змінюються ті умови, в яких воно реалізується і в яких «так» (звична на основі минулого досвіду дія) не працює і не призводить до успішного результату. Тому життя, постійна зміна ситуацій вимагають *вмінь – ефективних дій в умовах, які постійно змінюються*, або дій «так і інакше». Навичці ж передують відпрацьоване на основі багаторазового повторення, «розпорядження» виконувати ту чи іншу дію «тільки так, а не інакше», тобто вона забезпечує стереотипну автоматизовану дію, яка протікає в колі подібних ситуацій [27].

Що стосується навички, то в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях не існує розбіжностей щодо цього поняття. Це зумовлено її простою та однорідною психологічною побудовою, з одного боку, а з другого, – проявом в більш-менш постійних, стабільних ситуаціях.

Розбіжності щодо визначення поняття «вміння», на думку В. Каплінського, виникають тому, що не існує спільної думки, чи вважати вміння первинними стосовно навички, чи навпаки.

Деякі вчені (Т. Ільїна, П. Рудик, Н. Леонтєв та ін.) вважають, що вміння – це перехідна сходинка до навички, тобто незавершена навичка, а людина, яка оволоділа вміннями, знаходиться на нижчому етапі розвитку, порівняно з людиною, яка оволоділа навичками.

Ці судження дозволяють зробити висновок про те, що в результаті тренування вміння автоматизується і стають навичками. Однак, хоч і автоматизовані дії складають значну частину нашого повсякденного життя, вони все ж відображають штучно вибудовану ситуацію, оскільки людина по суті запрограмована природою на гнучку, пошукову поведінку в динамічному світі, що постійно змінюється [27]. Тому необхідно надати перевагу тому підходу, відповідно з яким *уміння є творенням нового, своєрідним творчим моментом у практиці суб'єкта*.

В основі формування *вмінь* лежить шлях, не тільки тренування і закріплення одних і тих самих способів діяльності, скільки тренування та напруження розуму.

Серед учених, які займають дану позицію, також не існує єдиної думки щодо визначення поняття «вміння». *Вмінням* називають: *знання*, які включені в певну діяльність (Гоноблін М.); *застосування* знань та навичок (Самарін А.); *готовність* свідомо і самостійно вирішувати те чи інше завдання (Давидов В.); *здатність* виконувати будь-яку діяльність (Кузьміна Н.) та ін.

Найпереконливішою, на думку педагога, є точка зору вчених, які визначають *вміння* через *здатність людини виконувати певну діяльність на основі набутих знань та навичок з акцентом на свідомий і творчий характер цього поняття*.

Розрізняють вміння *первинні* і *вторинні* (більш досконалі, які формуються на основі первинних). Перші ґрунтуються на конкретних практичних знаннях або алгоритмах і забезпечують проміжні дії, в результаті багаторазового повторення яких формується навичка, а їх усвідомленість поступово зникає. Навичка ж стає автоматизованим компонентом більш складного рівня.

Первинні вміння, що є передумовою для переходу елементів знань в навичку, взаємодіючи між собою, з новими знаннями та навичками, які формуються на їхній основі, постійно ускладнюються і набувають нових характеристик. Причому вони тим багатші та різноманітніші, чим багатші знання і навички, які лежать в їх основі.

Таким чином, класичний ланцюжок «знання – вміння – навички», неповно відображає кінцеву мету педагогічного процесу. Більш повно і правильно буде представити його у такому варіанті «знання – *первинні вміння – навички – вторинні вміння*».

12.1.3 Знання та вміння. Інше питання, яке потребує дослідження, це *співвідношення понять «знання» та «вміння»*. При його розгляді виникають проблемні питання:

- реалізуються знання в процесі функціонування того чи іншого вміння як його компонент, чи забезпечують це функціонування?;
- чи можна вважати вміння застосуванням знань на практиці?;
- які знання і за яких умов перетворюються в фундамент високорозвинених вмінь?

Питання про те, чи є знання функціональним структурним компонентом вмінь чи вважається їх умовою, має принципове значення.

Якщо знання, поряд з навичками вважати двома головними структурними компонентами вмінь, то для оволодіння останніми достатньо засвоїти необхідний запас знань і сформувані навички. Однак багаточисельні факти свідчать про те, що досить часто, добре засвоївши програмовий матеріал, а також озброївшись навичками, людина губиться в нестандартних умовах. Навіть при великому їх запасі вона не орієнтується в ситуаціях, які вимагають самостійного, непередбаченого заделегідь рішення. Таким чином, за наявності того, що разом становить структуру вмінь (знань, навичок), відсутні самі вміння, які пов'язані з діями в нових умовах.

Було б невірно вважати вміння дією або системою дій, яка складається з вище названих структурних компонентів, оволодіння якими призводить само по собі до формування вмінь. На наш погляд, *знання – це ті теоретичні позиції, якими керується людина, плануючи, організовуючи і контролюючи дії*.

Така позиція дозволяє зробити висновок про те, що визначення вміння як застосування (використання) знань на практиці не відображає суті цього

поняття: людина може застосовувати знання на практиці все життя, так і не володіючи вміннями, тобто не вмючи переносити засвоєний раніше досвід в змінені умови.

Тому виникає принципове питання, які знання і за яких умов перетворюються в фундамент вмінь і стають керівництвом до дій в нових умовах?

Аналіз психолого-педагогічної з літератури з досліджуваного питання, дав можливість прийти до наступних висновків [27]:

- *По-перше*, предметні знання нерідко взагалі не торкаються свідомості та не відображаються в ній, проходять повз і зникають, або на якийсь час відображаються у свідомості, механічно приєднуючись до певного досвіду, але ніяк не розвиваючи людину, не впливаючи на її поведінку. Основою ж умінь і подальшого розвитку особистості можуть стати лише *особистісно значущі знання*, знання, які «проростають в особистість», набувають особистісного, суб'єктивного смислу.

- *По-друге*, закласти міцний фундамент умінь неможливо шляхом «прямих поставок» навіть цінних та актуальних для особистості знань. Людина прямою передачею знань ніколи не навчиться діяти. Тільки ті знання стануть способом успішних дій, які будуть не просто передані та засвоєнні у формі готових висновків, а набуті шляхом власних зусиль.

- *По-третє*, у зв'язку з тим, що вміння являють собою не механічну комбінацію, а все «новий і новий сплав знань, навичок, і творчих можливостей» важливо створювати умови для такого сплаву у кожній новій ситуації. Це стає можливим лише у тому випадку, коли опанування знаннями як основою вмінь передбачає обов'язкове оперування ними, вільне володіння. А ще краще, коли це одночасний процес, при якому засвоєнні знання одразу «вмикаються в роботу». Тільки такі діяльні і гнучкі знання допоможуть успішно орієнтуватись в непередбачуваних умовах.

- *По-четверте*, вміння не можуть базуватись лише на знаннях, що в методології науки називають «логіко-лінгвістичними», засвоєння яких нерідко відбувається лише на термінологічному рівні з установкою на навчання і відтворення. Окрім них, в основу умінь має бути покладена «прагматико-процедурна» система знань, тобто методів і способів теоретичних і практичних дій. Обов'язковим є вміння використовувати ці методи і способи на практиці. Надійною опорою, для формування вмінь є також система проблемних знань.

- *По-п'яте*, якщо вміння, на відміну від навички, пов'язане з «неповторною дією», оскільки в кожній новій ситуації воно проявляє себе по-новому, значить в основу його мають бути покладені знання не рецептуального, а принципового характеру, що являють собою вихідні теоретичні позиції, які забезпечують вибір оптимального варіанту дій.

12.2 Методи та засоби навчання

12.2.1 Методи навчання. Другий (процесійний, діяльнісний) етап розгортання дидактичної системи полягає в організації процесу «передавання», «пред'явлення» студенту змісту освіти (матеріалу для вивчення) за допомогою методів, засобів та форм організації навчального процесу. Можемо зазначити, що «пред'явлення» студенту матеріалу для вивчення за допомогою методів, засобів та форм організації навчального процесу є *головним завданням методики викладання*.

Перше питання, яке ставить методика викладання у вищій школі, – це питання «Як вчити?», питання способів досягнення цілей навчання або шляху до цілей – методів навчання.

Метод навчання – спосіб упорядкованої взаємопов'язаної діяльності викладачів та студентів, спрямованої на досягнення поставлених вищою школою цілей навчання. Ефективність навчально-пізнавальної діяльності студентів значною мірою залежить від уміння викладачів вдало обирати і застосовувати методи навчання.

Метод як багатовимірне утворення має багато сторін. У зв'язку з цим, існує безліч класифікацій методів.

Виокремимо методи, які оптимально можна використовувати в навчальному процесі вищої школи:

- *За джерелами інформації* (Е. Перовський, Є. Голант):
 - наочні (демонстрація картин, портретів, таблиць; спостереження за природними явищами і т. д.);
 - словесні (розповідь, пояснення, дискусія, міркування, бесіда, проблемний виклад тощо);
 - практичні (вправа, складання схем, таблиць, виготовлення приладів, макетів і т. д.).
- *За відповідним етапу навчання* (М. Данилов, Б. Єсіпов);
 - придбання знань;
 - формування умінь і навичок;
 - застосування знань на практиці;
 - закріплення знань;
 - перевірки знань, умінь, навичок.
- *За характером пізнавальної діяльності* (І. Лернер, М. Скаткін);
 - пояснювально-ілюстративний;
 - репродуктивний;
 - проблемний виклад;
 - частково-пошуковий (евристичний);
 - дослідницький.

Оскільки успіх навчання у вирішальній мірі залежить від внутрішньої активності учнів, від характеру їх діяльності, то саме *характер*

пізнавальної діяльності, ступінь самостійності та творчості можуть бути покладені в основу класифікації методів навчання.

12.2.2 Засоби навчання. Наступне питання розгортання дидактичної системи це відповідь на запитання «За допомогою чого «пред'являти» студенту зміст навчання, предмет вивчення? Чим Вчити? Це робиться за допомогою такого елемента дидактичної системи як «Засоби навчання».

Засоби навчання дають можливість описати предмет вивчення або одержати його заміник (модель), виділити предмет вивчення і пред'явити його для засвоєння [38]. Вони є своєрідним комунікативним засобом доставки та пред'явлення предмету вивчення до студента.

До засобів навчання належать: слово викладача, навчальна книга, наочні засоби, технічні засоби, ком'ютер, роздатковий матеріал та ін.

Значну роль в сучасному навчальному процесі відіграє аудіо-, кіно- та відеотехніка. Особливістю її застосування є можливість показати динаміку, рух, зміну, процес перебігу явища вивчення, виділити предмет вивчення та показати його для засвоєння [38]. Особливо важливу роль в організації та сприйманні навчальної інформації, здійсненні контролю та оцінюванні знань відіграє ком'ютер. Він дає можливість вести своєрідний діалог «студент – ком'ютер», що підвищує ефективність навчального процесу.

Інтенсивне впровадження в освітню практику інформаційно-комунікаційних технологій дає можливість:

- підвищувати мотивацію до навчання;
- поглиблювати і розширювати знання учнів;
- розвивати інтерес до предмета;
- варіювати на уроці колективну роботу з індивідуальною;
- розвивати психологічні характеристики особистості (мислення, пам'ять, увагу, сприйняття, увагу тощо) [38].

12.3 Форми організації освітнього (навчального) процесу

Останнім питанням, компонентом дидактичного процесу є відповідь на запитання «Де, коли вчити, у якій формі організовується навчання?»

Система форм освітнього процесу визначається Статею 50 Закону України «Про вищу освіту»:

1. Освітній процес у закладах вищої освіти здійснюється за такими формами:

- 1) навчальні заняття;
- 2) самостійна робота;
- 3) практична підготовка;
- 4) контрольні заходи.

2. Основними видами навчальних занять у закладах вищої освіти є:

- 1) лекція;

- 2) лабораторне, практичне, семінарське, індивідуальне заняття;
- 3) консультація.

➤ **Заняття**

У вищому навчальному закладі традиційно використовуються такі види навчальних занять: лекції; практичні, семінарські та індивідуальні заняття; консультації.

Навчальна лекція (лат. *lectio* – читання) – логічно завершений, науково обґрунтований, послідовний і систематизований виклад певного наукового або науково-методичного питання, теми чи розділу навчального предмета, ілюстрований за необхідності наочною та демонструванням дослідів.

Лекції класифікують за кількома критеріями:

- *За дидактичними завданнями* (залежно від ролі лекції в організації навчального процесу) можна виділити такі основні *різновиди лекцій*: ввідна, мотиваційна, підготовча, інтеграційна, настановча.

- *За способом викладу навчального матеріалу* виокремлюють такі види лекцій: проблемні лекції, лекції-візуалізації, бінарні лекції, або лекції-дискусії, лекції із заздалегідь запланованими помилками, лекції-прес-конференції.

Практичне заняття (грец. *prakticos* – діяльний) – вид (форма) навчального заняття, на якому студенти під керівництвом викладача шляхом виконання певних відповідно сформульованих завдань закріплюють теоретичні положення навчальної дисципліни і набувають вмінь та навичок їх практичного застосування.

Семінарське (лат. *seminarium* – розсадник) *заняття* – вид навчального заняття, на якому викладач організує дискусію з попередньо визначених проблем.

Лабораторне заняття (лат. *labor* – праця, робота) проводиться з метою практичного опанування студентами науково-теоретичних положень предмета, що вивчається, опанування ними новітньої техніки експериментування у відповідній галузі науки.

Індивідуальне навчальне заняття проводиться з окремими групами студентів, які виявили особливі здібності в навчанні та схильність до науково-дослідної роботи і творчої діяльності з метою підвищення рівня їх підготовки. Індивідуальні навчальні заняття організуються у позанавчальний час за окремим графіком.

Консультація – форма навчального заняття, в процесі якого студент одержує відповіді від викладача на конкретні запитання або пояснення з відповідних теоретичних положень або аспектів їх практичного використання.

➤ **Самостійна робота**

Самостійна робота студента (СРС) є основним засобом засвоєння навчального матеріалу у вільний від аудиторних занять час. Самостійна робота студента включає: опрацювання навчального матеріалу, виконання

індивідуальних завдань, науково-дослідну роботу. Зміст самостійної роботи студента визначається робочою програмою навчальної дисципліни, методичними матеріалами, завданнями та вказівками викладача.

Самостійну роботу студентів можна класифікувати за різними критеріями [75]:

- *З урахуванням на місце і час проведення, характер керівництва і спосіб здійснення контролю за якістю з боку викладача:* самостійна робота на аудиторних заняттях; позааудиторна самостійна робота; самостійна робота під контролем викладача (індивідуальні заняття з викладачем);

- *За рівнем обов'язковості:* обов'язкова (визначена навчальними планами); бажана (участь у наукових гуртках, конференція, підготовка наукових тез); добровільна (участь у різноманітних конкурсах, олімпіадах, виготовлення наочності);

- *З огляду на рівень прояву творчості студентів:* репродуктивна (здійснюється за певним зразком); реконструктивна (слухання і доповнення лекцій викладача, складання планів, конспектів); евристична (вирішення проблемних завдань, отримання нової інформації та її використання в нових ситуаціях); дослідницька (орієнтована на проведення наукових досліджень).

➤ **Контрольні заходи**

Контроль як дидактичний засіб управління навчанням спрямований на забезпечення ефективності формування знань, умінь і навичок, використання їх на практиці, стимулювання навчальної діяльності студентів, формування у них прагнення до самоосвіти.

Відповідно до місця у навчально-пізнавальній діяльності студентів виокремлюють міжсесійний і підсумковий контроль.

Для ефективною перевірки рівня засвоєння студентами знань, умінь та навичок з навчальної дисципліни використовують різні методи і форми контролю, зокрема: усний, письмовий, тестовий, графічний, практична перевірка, а також методи самоконтролю і самооцінки.

Під час навчальних занять у ЗВО використовують індивідуальну та фронтальну перевірки знань, умінь і навичок студентів, а також підсумкові форми контролю: заліки, іспити, курсові роботи, дипломні проекти.

Тема № 13 Технології навчання

13.1 Методика і технологія навчання.

13.2 Класифікація педагогічних технологій.

13.3 Інноваційні методи та технології та навчання.

13.3.1 Поняття педагогічної інновації.

13.3.2 Традиційне та інноваційне навчання: порівняльний аналіз

13.4 Види інноваційних технологій навчання

13.4.1 Кредитно-модульна і модульно-рейтингова технології навчання.

13.4.2 Інформаційні технології навчання.

13.4.3 Технології дистанційного навчання.

13.4.4 Технології проблемного навчання.

13.5 Медіаосвіта як педагогічна інновація.

Основні поняття і ключові слова: методика, технологія, методика викладання, освітні технології, педагогічні технології, технології навчання, інновація, педагогічна інновація, інноваційні методи та технології навчання, кредитно-модульна технологія, модульно-рейтингова технологія, інформаційні навчальні технології, технологія дистанційного навчання, проблемне навчання, медіаграмотність, медіаосвіта.

13.1 Методика і технологія навчання

Ефективність освітнього (навчального) процесу в сучасній освіті вимагає використання педагогічних (навчальних) технологій.

Існують різні підходи до визначення співвідношення між поняттями «методика навчання (викладання)» та «педагогічна технологія». А частина педагогів взагалі не вбачають особливої різниці між методикою навчання і педагогічною технологією (технологією навчання).

В педагогіці нараховується понад 300 визначень поняття «педагогічна технологія». Наведемо окремі з визначень.

Педагогічна технологія – створена адекватно до потреб і можливостей особистості і суспільства теоретично обгрунтована навчально-виховна система, яка гарантовано забезпечує ефективну реалізацію визначеної освітньої мети.

Педагогічну технологію як «проект, модель певної педагогічної системи, що реалізується на практиці», визначає В. Беспалько [28].

За означенням «Глосарію термінів з технологій освіти» (Париж, ЮНЕСКО) педагогічна технологія в загальному розумінні – це системний метод створення, застосування і визначення усього процесу навчання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти [11].

Таким чином, будь-яка педагогічна технологія являє собою проектування, моделювання педагогом педагогічної системи – взаємозв'язку компонентів педагогічної взаємодії.

В контексті визначальної для педагогічного процесу педагогічної взаємодії визначає педагогічну технологію С. Кашлев [28]. *Педагогічна технологія* – сукупність способів педагогічної взаємодії, послідовна реалізація яких гарантує вирішення педагогічних завдань.

Як співвідносяться поняття «технологія» і «засіб»? *Педагогічний засіб* інтерпретується як знаряддя, інструментарій педагогічної діяльності, сукупність матеріальних і духовних об'єктів і явищ, які використовуються для реалізації педагогічних цілей і завдань. Педагогічні технології є одним з провідних засобів в діяльності педагога. Причому варто підкреслити особливу *функцію педагогічних технологій як інтегрованого педагогічного засобу*, через який відбувається використання, застосування в педагогічному процесі інших педагогічних засобів (діяльності, педагогічного спілкування, змісту, методів і прийомів, організаційних форм та ін.).

Неоднозначність у використанні поняття педагогічної технології викликана тим, що, з одного боку, в науковому обігу використовуються поняття «освітні технології», «педагогічні технології», «технології навчання (виховання, управління, дидактичні технології)». Чим вони різняться? А з іншого у різних літературних джерелах мають місце різні терміни, що позначають одне і те ж педагогічне явище.

Змістовий зв'язок розглянутих понять запропонувала Л. Буркова (схема 1) та детально охарактеризувала С. Вітвицька [8].

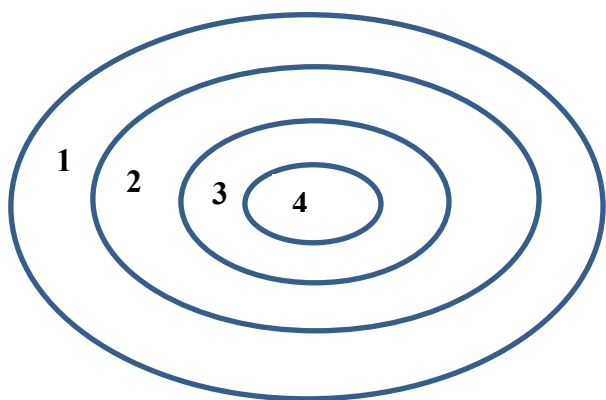


Схема 1 Взаємозв'язок технологій в освіті

1. Освітні технології.
2. Педагогічні технології.
3. Технології навчання (дидактичні технології), технології виховання, технології управління навчальним процесом.
4. Педагогічна техніка.

Освітні технології як найбільш загальні утворення характеризують загальну стратегію розвитку освіти і освітнього середовища (єдиного освітнього простору). Основне призначення освітніх технологій – прогнозування розвитку освітніх систем, їх проектування, планування та визначення факторів, які відповідають освітнім цілям [75].

Якщо освітні технології – це відбиток стратегії освіти, то *педагогічні технології* призначені втілювати тактику її реалізації.

Навчальна (дидактична) технологія – поняття близьке, але не тотожне поняттю «педагогічна технологія». Навчальна технологія окреслює шляхи засвоєння конкретного навчального матеріалу в межах навчальної дисципліни, теми, проблеми.

Виходячи з того, що ефективність дидактичної системи зумовлюється метою освіти, коректним та ефективним при розгляді навчального процесу, методики викладання у вищій школі буде використання терміну «педагогічна технологія» як синоніму терміну «навчальна технологія».

Реалізуються дидактичні технології засобами педагогічної *техніки*, яку варто розглядати як комплекс знань, умінь і навичок, необхідних педагогу для чіткої й ефективної організації навчальних занять, та ефективного застосування на практиці методів педагогічної взаємодії в системі «учитель (викладач) – учень (студент)» [75]. Педагогічна техніка характеризує рівень майстерності педагога.

Упровадження педагогічних технологій у педагогічну практику потрібно здійснювати з урахуванням їх ефективності. Ефективність педагогічних технологій залежить від багатьох чинників: індивідуальних особливостей педагога і учнів; володіння педагогом педагогічної технікою; змісту педагогічного процесу; психофізичного і емоційного стану педагога і учнів; ситуативності, унікальності педагогічного процесу і т. д. У зв'язку з цим можна припустити, що застосування в педагогічному процесі сукупності способів взаємодії не гарантує рішення педагогічних завдань, а тільки дає просування до результату або створює умови рішення педагогічних завдань. А так як всі педагогічні задачі в підсумку пов'язані з розвитком людини, особистості, то правомірно говорити про створення умов розвитку учнів [28]. Виходячи з цього можемо дати таке (на нашу думку дуже ефективне) означення педагогічної технології. **Педагогічна технологія** – сукупність способів (методів, прийомів, операцій) педагогічної взаємодії, послідовна реалізація яких створює умови для розвитку учасників педагогічного процесу і передбачає певний його результат.

13.2 Класифікація педагогічних технологій

Різноманіття педагогічних технологій висуває необхідність їх класифікації. У сучасній дидактичній літературі представлено значна кількість класифікацій педагогічних технологій, кожна з яких має своїм класифікаційним ознакою.

Найбільш відомою є спроба класифікації педагогічних технологій Г. Селевком [68]. У межах груп і підгруп він виділяє близько ста, на його думку, самостійних педагогічних технологій. Зокрема, він виокремлює педагогічні технології на основі:

- традиційних підходів до навчання;
- гуманістично-особистісної орієнтації педагогічного процесу;
- активізації та інтенсифікації діяльності учнів;
- ефективності управління та організації навчального процесу;
- дидактичного удосконалення та реконструювання матеріалу;
- застосування нових і новітніх інформаційних засобів;
- конкретнопредметні педагогічні технології;
- природовідповідні технології;
- технології розвивальної освіти;
- виховні технології;
- педагогічні технології авторських шкіл та ін.;

За ступенем прояву учнями суб'єктності, активності, самостійності в діяльності, у створенні умов для свого розвитку педагогічні технології класифікуються на дві великі групи [28]:

- репродуктивні (особистісно відчужені);
- продуктивні (особистісно орієнтовані).

Ознаками репродуктивних педагогічних технологій являються:

- ланцюг: повідомлення учням готової системи знань, а на їх базі – формування умінь і навичок;
- суб'єктно-об'єктні відносини педагога і учнів;
- провідна функція учня – сприйняття і запам'ятовування інформації; виконання дій за зразком, шаблоном;
- провідна функція педагога – організація впливу на учнів, трансляція у свідомість учнів інформації, знань у вигляді вже сформульованих положень, доказів, відібраних фактів, у яких зафіксована насамперед точка зору педагога, авторів підручника;
- домінування пояснювально-ілюстративних методів;
- зосередження уваги педагога на організації своєї діяльності.

Ознаками продуктивних педагогічних технологій являються:

- мета: створення оптимальних умов розвитку особистості учня;
- міжсуб'єктні відносини педагога і учнів;
- основна функція учня – позиція суб'єкта діяльності, самостійне придбання знань, створення умов свого розвитку у взаємодії з педагогом;
- основна функції педагога – організація взаємодії з учнями, створення умови розвитку суб'єктності, самостійності в діяльності учнів;
- головні пріоритети: діяльність, діалог; можливості самовираження, самореалізація учнів і педагогів, процесуальність, розвиток;
- рефлексія учнями власного досвіду творчої діяльності;
- домінування проблемно-пошукових та інтерактивних методів;
- зосередження уваги педагога на організації діяльності учнів, педагогічної взаємодії.

13.3 Інноваційні технології навчання

13.3.1 Поняття педагогічної інновації. Одним із шляхів модернізації освітньої системи України постає упровадження в навчальний процес ЗВО інноваційних педагогічних технологій і методів.

Інновації (італ. *innovacione* – новизна, нововведення) – нові форми організації діяльності і управління, нові види технологій, які охоплюють різні сфери життєдіяльності людства.

Педагогічну інновацію розглядають як особливу форму педагогічної діяльності мислення, які спрямовані на організацію нововведень в освітньому просторі, або як процес створення, упровадження і поширення нового в освіті. **Інноваційний процес в освіті** – це сукупність послідовних, цілеспрямованих дій, цілеспрямованих на її оновлення, модифікацію мети, змісту, організацію, форм і методів навчання та виховання, адаптації навчального процесу до нових суспільно-історичних умов [75].

Стрижнем інноваційних процесів в освіті є упровадження досягнень психолого-педагогічної науки в практику, вивчення, узагальнення і поширення передового вітчизняного та іноземного педагогічного досвіду.

Рушійною силою інноваційної діяльності є педагог як творча особистість, оскільки суб'єктивний чинник є вирішальним під час пошуку, розробки, упровадження і поширення нових ідей.

13.3.2 Традиційне та інноваційне навчання. Традиційна система навчання базується на на знаннево-відтворювальному підході. Вона більш чи менш задовольняла суспільні потреби, однак початок ХХІ століття ознаменується революційними соціально-економічними, інформаційними змінами, які вимагають кардинальних змін в освітньому середовищі.

Якщо у традиційному навчанні увага акцентувалася на запам'ятовуванні і відтворенні інформації, то у нових умовах виникла потреба розвитку творчого (продуктивного) мислення студента, формування його комунікативних умінь та практичної підготовки до активної життєдіяльності у постійно мінливому соціальному середовищі.

Інноваційні технології відрізняються від традиційних перш за все місцем і роллю основних учасників навчального процесу – викладача і студентів, їх взаємовідносинами, характером і змістом освітньої діяльності. І якщо в традиційному навчанні яскраво виражена підсистема «суб'єкт – об'єкт», у якій тільки викладач відіграє роль суб'єкта, котрий визначає зміст, методи навчання та стиль взаємовідносин, то в інноваційному навчальному процесі зникає жорсткий розподіл ролей між викладачем і студентом. Студент у цьому варіанті перетворюється у важливий освітній суб'єкт, активно залучаючись до активного спілкування з викладачем і використанням знань, отриманих у процесі самостійної роботи. Спрямованість на суб'єкт – суб'єкту, діалогічну взаємодію закономірно приводить до необхідності реалізувати навчально-виховний процес як через традиційні, так і через інноваційні форми у їх гармонійному поєднанні [75].

У практиці навчально-виховної діяльності сучасного вищого навчального закладу найпоширеніші такі інноваційні технології навчання: *кредитно-модульна і модульно-рейтингова технологія, технологія дистанційного навчання, інформаційні технології, проблемне навчання, особистісно орієнтовані технології, диференційоване навчання, активні й інтерактивні технології, ігрові технології та ін.*

13.4 Види інноваційних технологій навчання

13.4.1 Кредитно-модульна і модульно-рейтингова технології навчання. Зупинемось на розгляді окремих, визначальних для вищої освіти, технологій навчання (освіти), зокрема кредитно-модульної і модульно-рейтингової технології, технології дистанційного навчання, інформаційних технологій, проблемному навчанні.

Розгляд питання *активних та інтерактивних технологій (методів), зокрема ігрових технологій (методів)*, які визначають та будуть визначати логіку навчального процесу, вимагає окремого розгляду.

Одним із перспективних шляхів перебудови навчального процесу у вищих навчальних закладах є впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу.

Вона базується на запровадженні в Україні як ключового елементу Болонського процесу, *Європейській кредитній трансферно-накопичувальній системі (ЄКТС)* (англ. ECTS – European credit transfer system).

Кредитно-модульна система організації навчального процесу – модель організації навчального процесу, яка ґрунтується на поєднанні модульних технологій навчання та залікових освітніх одиниць (залікових кредитів).

Кредит (лат. credit – він вірить) – це числова міра повного навчального навантаження студента з конкретної дисципліни (1 кредит – 30 год.), яка спонукає студентів до вільного вибору навчальних дисциплін та якісного їх засвоєння і є одним із критеріїв порівняння навчальних систем вищих навчальних закладів.

Система кредитів ЄКТС або система кредитних одиниць (кредитних модулів) – це системний спосіб опису освітніх програм шляхом присвоєння кредитних одиниць її компонентам (дисциплінам, курсам та ін.). Система *ЄКТС* базується на врахуванні загальної трудомісткості роботи студента при засвоєнні певного кредитного модуля програми підготовки та результатів цієї роботи.

Модуль дисципліни – це логічно завершена, відносно самостійна, цілісна частина навчальної дисципліни, сукупність теоретичних та практичних завдань відповідного змісту та структури з розробленою системою навчально-методичного забезпечення, необхідним компонентом якого є певні форми поточного й підсумкового контролю.

Атестація студента з навчальної дисципліни здійснюється за результатами підсумкового значення рейтингу з дисципліни. Студенти, які набрали протягом семестру необхідну кількість балів, можуть не складати іспиту (заліку) і отримати екзаменаційну оцінку (залік) «автоматом» відповідно до рейтингу з дисципліни; за бажання отримати вищу екзаменаційну оцінку вони можуть складати іспит.

13.4.2 Інформаційні технології навчання. Розширення сфери застосування електронно-обчислювальних машин та їх периферійного обладнання зумовило появу поняття «інформаційна технологія», яке є синонімом поняття «комп'ютерна технологія». *Інформаційні технології навчання* – це методологія і технологія навчально-виховного процесу з використанням новітніх електронних засобів.

Інформаційна технологія навчання спрямована на досягнення цілей інформатизації навчання на основі застосування комплексу функціонально залежних педагогічних, інформаційних, методологічних, психофізіологічних і ергономічних засобів і методик, створених і організованих на базі технічного й програмного забезпечення ЕОМ.

На сучасному етапі соціальних і технологічних перетворень однією з вимог до всіх учасників навчального процесу у вищих навчальних закладах є готовність майбутнього фахівця до використання інформаційно-комунікаційних технологій, комп'ютеризованих систем загалом у навчанні та професійній діяльності.

13.4.3 Технології дистанційного навчання є новою формою організації освітнього процесу, що ґрунтується на використанні як кращих традиційних методів навчання, так і нових інформаційних технологій, а також на принципах самостійного навчання, призначена для широких верств населення. Дистанційне навчання дає змогу впроваджувати інтерактивні технології викладення матеріалу, здобувати повноцінну освіту, підвищувати кваліфікацію співробітників у територіально розподілених місцях. Процес навчання може відбуватися будь-де і будь-коли, єдина умова – доступ до мережі Інтернет.

У дистанційному навчанні змінюється роль і вимоги до викладачів. Лекції становлять лише невелику частку, процес навчання орієнтує студентів на творчий пошук інформації, вміння самостійно набувати необхідні знання і застосовувати їх у вирішенні практичних завдань з використанням сучасних технологій. Викладачі дистанційних курсів повинні мати універсальну підготовку – володіти сучасними педагогічними та інформаційними технологіями, бути психологічно готовим до роботи зі студентами у новому навчально-пізнавальному середовищі.

13.4.4 Технології проблемного навчання. Одним із найперспективніших напрямків розвитку творчих здібностей особистості, необхідних сучасному фахівцю, є технології проблемного навчання.

Проблемне навчання (грец. *problema* – задача, утруднення) – це технологія, яка ґрунтується на закономірностях творчого засвоєння знань і способів діяльності, на прийомах і методах викладання та учіння з елементами наукового пошуку.

Проблемне навчання – це відкриття нового, а відкриття нового – це творчість. «Процес творчості включає у себе перш за все відкриття нового: нових об'єктів, нових знань, нових проблем. У зв'язку з цим проблемне навчання як творчий процес – це вирішення нестандартних науково-навчальних завдань нестандартними методами» [4].

Одним із елементів проблемних технологій є проблемне викладання, тобто створення системи послідовних проблемних ситуацій і управління процесом їх вирішення, а також *проблемне учіння* – особливу форму творчої навчальної діяльності студентів щодо засвоєння знань і способів діяльності з наявністю аналізу проблемних ситуацій, формулювання проблем і їх розв'язання шляхом висунення припущень, обґрунтування і доведення гіпотез.

Залежно від рівня самостійності студентів у навчальній діяльності використовують відповідний метод проблемного навчання:

- суть *проблемного викладу* матеріалу полягає в тому, що вчитель ставить проблему, сам її вирішує, але при цьому показує шлях вирішення в справжніх, але доступних учням протиріччях.

- *частково-пошуковий метод* – метод, при якому вчитель організує участь учнів у виконанні окремих кроків пошуку.

- *пошуковий метод* – метод, при якому учитель створює проблемну ситуацію, формулює проблему, а учні самостійно її вирішують;

- *дослідницький метод* – метод, при якому учні самі, за умов проблемної ситуації, формулюють проблему і самостійно її вирішують.

13.5 Медіаосвіта як освітня інновація

Важливий інноваційним інструментом розвитку суб'єктності студента стає медіаосвіта.

Незважаючи на свою видиму «новітність», медіаосвіта вже має багаторічну історію. Важливу роль у становленні медіаосвіти відіграла ЮНЕСКО. Ще в кінці 80-х років ХХ ст. у відповідних документах ЮНЕСКО зазначалося, що медіаосвіта має охоплювати всі способи навчання і викладання на всіх рівнях, в тому числі у вищій школі. Медіаосвіту – навчання теорії та практичним умінням для опанування сучасними медіа – потрібно розглядати як автономну галузь знань у педагогічній теорії та практиці; її слід відрізнити від використання медіа

як допоміжних засобів у викладанні інших галузей знань [85]. У ХХІ ст. ЮНЕСКО вже розробляє закони медіа та інформаційної грамотності як провісники прав людини. З позиції ЮНЕСКО, медіаграмотність належить до основних прав людини: права на свободу самовираження і права на інформацію та є інструментом підтримки демократії.

Медіаосвіта спрямована на формування таких якостей студента як рефлексія, критичне і продуктивне (творче) мислення, критичне читання, коментування, текстотворення. В процесі розвитку медіаграмотності у студентів формуються медіакомпетентності: вміння орієнтуватися в медіапросторі, вміння проаналізувати власне медіаполе і медіаспоживання, відмежовувати в медіапродукції факти від суджень; вміння ідентифікувати маніпуляції, спрямовані на медіаспоживача; визначати джерела медіатекстів, їх контекст, їх політичні, соціальні, комерційні, культурні інтереси (хто автор, хто власник, кому вигідно у такому світлі подати певну професійну сферу, вибудувати вектор її розвитку, ціннісні засади тощо); інтерпретувати медіатексти і цінності, що поширюють як фахові медіа, так і нефахові медіа про певну фахову сферу; усвідомлення, що медіа забарвлює реальність, в тому числі професійну царину медіаспоживача [20].

Тема № 14 Активні та інтерактивні методи (технології) навчання

14.1 Суть та види активних та інтерактивних методів (технологій) навчання.

14.1.1 Означення активних та інтерактивних методів (технологій) навчання.

14.1.2 Види інтерактивних методів (технологій) навчання.

14.2 Ігрові методи (технології) навчання.

14.2.1 Означення дидактичної та ділової ігор.

14.2.2 Приклади дидактичних та ділових ігор.

Основні поняття і ключові слова: активні та інтерактивні методи (технології навчання), педагогічна ситуація, педагогічна задача, ігрові технології навчання, дидактичні ігри, ділові ігри, рольові ігри.

14.1 Суть та види активних та інтерактивних методів (технологій) навчання

14.1.1 Означення активних та інтерактивних методів (технологій) навчання. У навчально-виховний процес сучасного ЗВО наразі активно упроваджуються *активні та інтерактивні методи (технології) навчання*.

Активний тип навчання передбачає застосування методів, які стимулюють пізнавальну активність і самостійність студентів, що є «суб'єктом» навчання: виконують творчі завдання, вступають у діалог з викладачем та один з одним. Різновидом активного навчання є *інтерактивне навчання*, яке має свої закономірності та особливості.

В основі активних методів навчання вирішення відповідної навчальної проблеми за допомогою маніпулювання предметним матеріалом, знаннями, а *інтерактивні методи* вирішують проблеми на основі взаємодії суб'єктів навчального процесу.

Слово «інтерактив» залучене з англійської мови від слова «interact», де «*inter*» – взаємний і «*act*» – діяти. Таким чином, «інтерактивний» – здатний до взаємодії, діалогу.

Інтерактивні методи (технології) навчання – сукупність способів цілеспрямованої *посиленої міжсуб'єктної взаємодії* педагога і учнів, послідовна реалізація яких створює оптимальні умови для їх розвитку [28].

Інтерактивна педагогічна взаємодія спрямована на зміну, вдосконалення моделей поведінки і діяльності учасників педагогічного процесу і характеризується високим ступенем інтенсивності комунікації його учасників, зміною та різноманітністю видів, форм і прийомів діяльності, цілеспрямованої рефлексією учасниками своєї діяльності [28].

Організація інтерактивного навчання у ЗВО передбачає моделювання життєвих та виробничих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації

тощо. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії.

Інтерактивне навчання дає можливість якісно змінити педагогічну взаємодію, зробити її «привабливим для студентів, посилити позитивну мотивацію до навчання, створити умови розвитку» [28].

Аналіз інтерактивного методу навчання ще раз засвідчує, що основною категорією, яка визначає сутність та мету освіти (педагогічного процесу, навчання, виховання) є «взаємодія (комунікація)». Взаємодія, з одного боку, є метою навчання («уміти взаємодіяти»), а з іншого процесуальною основою педагогічного процесу (процесу розвитку, навчання, виховання), трансформуючись в поняття «педагогічна взаємодія».

Дослідження, проведені Національним тренінговим центром США (штат Меріленд), продемонстрували, що інтерактивне навчання дозволяє різко збільшити відсоток засвоєння матеріалу, оскільки впливає не лише на свідомість студента, а й на його почуття та волю. Результати цих досліджень відображувались у так званій «*Піраміді методів навчання*», яка показує, що найменших результатів можна досягти за умов пасивного слухання лекції – 5%, читання навчальних текстів – 10%, а найбільших – за інтерактивного навчання (дискусійні групи – 50%, практика через дію – 75%, навчання інших чи негайне застосування знань – 90%) [75].

Важливим елементом активних (інтерактивних) технологій навчання (освіти) є розв'язання педагогічних задач. Зупинемось коротко на розгляді цього питання.

Педагогічна діяльність складається з педагогічних ситуацій. **Педагогічна ситуація** – це фрагмент діяльності, що містить суперечності між досягнутим і бажаним результатом освітнього процесу, що їх враховує викладач, добираючи інструменти педагогічного впливу, стимулюючи розвиток особистості. Ситуація може не стати педагогічною задачею, якщо викладач не помічає або ігнорує її. Якщо ж він усвідомлює педагогічні ситуації як задачі, тоді формулює для себе завдання: стратегічні (формування особистості), тактичні (методика навчання, контролю та оцінки знань, активізація пізнавальної діяльності, формування знань-переконань), ситуативні (як відреагувати на репліку, дію студента, групи).

Наведемо приклади означення педагогічних задач: «виявлення суперечностей в навчально-виховному процесі, які враховує педагог, стимулюючи розвиток особистості (це педагогічна мета, задана в певних умовах)» [70]; «результат усвідомлення суб'єктом навчання в педагогічній ситуації необхідної розробки системи професійних дій і прийняття їх до виконання; усвідомлення педагогічної задачі відбувається за допомогою аналізу конкретних умов, що виникли у відповідній ситуації; на основі цього педагог прогнозує свою діяльність, обирає ефективні методи, далі відбувається конкретна взаємодія вчителя й учнів» [41].

14.1.2 Види інтерактивних методів (технологій) навчання. Зупинемось коротко на аналізі відомих інтерактивних методів (технологій) навчання.

➤ **Групова робота студентів**

Однією з інтерактивних технологій є групова робота (кооперативне навчання) студентів на семінарських, практичних, лабораторних заняттях.

Американські дослідники *кооперативного навчання* Д. Джонсон та Р. Джонсон визначають його «частиною основної зміни в організаційній структурі від конкурентно-індивідуалістичної моделі «масового виробництва» до високопродуктивної командної організації» [51].

Вони виділяють 5 базових елементів кооперативного навчання:

1) *позитивна взаємозалежність*: студенти мають вірити, що неможливо досягти успіху окремо від інших;

2) *безпосередня підтримка*: взаємне заохочення, пояснення, обмін ідеями;

3) *відповідальність*: підзвітність, кожен несе відповідальність за спільний результат, випадковим вибором один студент представляє зусилля групи;

4) *соціальні навички*: лідерство, прийняття рішень, довіра, комунікація, управління конфліктами;

5) *групова обробка*: вміння оцінити власний внесок у групову роботу та визначити причини невдач [51].

До методів «групової роботи студентів» відноситься *метод «Коло ідей»*. Метою методу є залучення всіх студентів до обговорення проблеми. Методика проведення «Коло ідей» містить подальші етапи [75]:

– Викладач ставить дискусійне питання та пропонує обговорити в малих групах його окремі аспекти.

– Здійснюється комплектування гомо- чи гетерогенних груп (з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей студентів, рівня їх знань). Окреслюється термін обговорення проблеми в групі,

– Після того як вичерпався час на обговорення, кожна група пропонує *лише один аспект* вирішення проблеми, яку обговорювали.

– Групи висловлюються по черзі, поки не буде вичерпано всі відповіді.

– Під час обговорення теми на дошці фіксується список зазначених ідей.

– Коли всі ідеї з вирішення проблеми висловлені, можна звернутися до розгляду проблеми в цілому і підбити підсумки роботи.

«Коло ідей» орієнтоване на формування вмінь працювати в команді, обґрунтовувати власну думку.

➤ **Групові тренінги**

Серед активних та інтерактивних форм навчання і виховання важлива роль надається груповим тренінгом, які найчастіше використовуються у викладанні соціально-гуманітарних наук та у виховній роботі зі студентами.

Термін «тренінг» (від англ. *train, training* – навчання, виховання, тренування) має багато визначень. Л. Петровська розглядає соціально-психологічний тренінг як «засіб впливу, спрямований на розвиток знань, соціальних настанов, умінь і досвіду в галузі міжособистісного спілкування», «засіб розвитку компетентності», «засіб психологічного впливу» [52].

Однак для успішного оволодіння інтерактивними методами навчання у тому числі і методикою проведення тренінгів необхідна додаткова підготовка викладачів до цієї роботи.

➤ **«Мозкова атака»**

У сучасній зарубіжній та вітчизняній школах все більшого поширення набуває застосування методу «мозкової атаки» (брейн-стормінгу). Його головна функція – навчити генеруванню ідей.

Суттєвою перевагою цього методу є те, що він дозволяє виявити й співставити індивідуальні судження, розглянути весь спектр ідей по вирішенню проблеми, а потім із багатьох варіантів вибрати виважене та обґрунтоване рішення.

➤ **Кейс-метод (Метод кейсів)**

Кейс метод як засіб навчання у ЗВО набирає все більшої популярності. **Кейс-метод** (від англ. *case study* – вивчення ситуацій) – метод ситуативного навчання на конкретних прикладах. Мета методу кейсів – поставити студентів у таку ситуацію, коли їм необхідно буде прийняти рішення.

Кейс – це події, які реально відбулися в певній сфері діяльності і є основою для проведення обговорення в академічній групі під керівництвом викладача. Описані події провокують дискусію, підштовхуючи студентів до обговорення та аналізу ситуації, до прийняття рішень.

Кейс-метод або метод ситуаційних вправ є інтерактивним методом навчання, який надає змогу наблизити навчання до реальної практичної діяльності спеціалістів. Він сприяє розвитку винахідливості, вмінню вирішувати проблеми, розвиває здібності проводити аналіз і діагностику проблем, спілкуватися.

14.2 Ігрові методи (технології) навчання

14.2.1 Означення ігрових методів (технологій) навчання.

Одними із найефективніших та популярних інтерактивних методів (технологій) навчання є ігрові методи (технології) навчання.

У педагогіці та соціальній психології немає єдиного підходу до визначення поняття «гра». На думку американського соціолога Дж. Міда, *гра* – це соціальна діяльність, у процесі якої дитина чи доросла людина, копіюючи інших, сприймає їх цінності, установки і вчиться виконувати соціальні та професійні ролі.

На відміну від ігор узагалі педагогічна гра має істотну ознаку – чітко поставлену мету навчання і відповідний їй педагогічний результат.

У вищому навчальному закладі як засіб активізації процесу навчання доцільно використовувати **дидактичну гру** – активна навчальна діяльність з імітаційного моделювання досліджуваних систем, явищ, процесів; метод (технологія) навчання, що дає змогу формувати в студентів уміння й навички або систему уявлень і понять шляхом вправлення в процесі ігрової діяльності.

У дидактичній грі основним типом діяльності є навчальна діяльність, яка вплітається в ігрову і відповідно набуває рис *ігрової навчальної діяльності*.

Суть дидактичної гри полягає у взаємозв'язку імітаційного моделювання і рольової поведінки учасників гри в процесі вирішення ними типових і творчих, професійних і навчальних задач. Гра розкриває особистісний потенціал студента, адже кожен учасник може продемонструвати і проаналізувати свої власні можливості, співставляючи їх з діями інших учасників ігрової діяльності. Трансформація особистісних рис студентів відбувається на всіх рівнях підготовки і проведення гри, адже їм необхідно «вжитися» у роль фахівця, роль якого вони будуть виконувати.

Дидактичні ігри, окрім вирішення навчальних завдань, дають змогу студентам відверто висловлювати свої думки та стимулюють їх до удосконалення комунікативної культури, культури прояву емоцій, вчать приймати правильні рішення в ситуаціях наближених до реальних, виховувати в собі професійні навички, уміння зосереджувати увагу на конкретній проблемі.

Дидактичну гру можна розглядати і як технологію групової психотерапії, адже за правильної організації атмосфера групи, співробітництво і підтримка позитивно впливають на кожного учасника. Студенти вчаться долати психологічні, комунікативні бар'єри, вдосконалюють особисті властивості.

У вищій професійній школі наразі широко упроваджуються **ділові ігри**.

В науковій літературі не має однозначного визначення поняття «ділова гра». Приведемо деякі означення ділової гри.

Ділова гра – засіб моделювання різноманітних умов професійної діяльності методом пошуку нових способів її виконання; групова вправа з вироблення послідовності рішень в штучно створених умовах, що імітують реальну ділову (виробничу) обстановку.

Із вищенаведених означень ділової гри можемо зробити висновок, що у всіх них визначається головна особливість ділової гри – наявність ситуації або імітаційної моделі, яка максимально наближена до життєвої ситуації.

Важливим видом гри є рольова гра. **Рольова гра** – інтерактивний метод, учасники якого виконують різноманітні ролі й вчаться на власному досвіді шляхом спеціально організованого і регульованого «проживання» ситуації.

14.2.2 Приклади дидактичних та ділових ігор. Наведемо приклади деяких дидактичних та ділових ігор.

➤ **Дидактична гра для обговорення популярних робіт «Що? Де? Коли?»**

Мета гри: обговорення популярних робіт з психології.

Порядок проведення гри:

• *Організаційний період:*

а) групи діляться на дві команди. Команда обирає капітана команди, який керує грою і оцінює в процесі гри за певною шкалі активність кожного члена команди;

б) обирається суддя, який керує грою, вирішує спірні питання і підраховує бали, які заробляє кожна команда;

в) команди сідають по різні сторони в аудиторії навколо стола, який вони роблять, з'єднуючи кілька парт;

г) суддя займає місце за столом викладача.

• *Проведення гри:*

Гра складається з двох турів:

а) перший тур

Команди самі задають запитання одна одній і самі виставляють оцінку (бали) за відповідь. На підготовку до запитання дається 30 с, на підготовку до відповіді 1 хв. Суддя за секундоміром слідкує за перебігом часу і після його закінчення дає команди. Приклад. «Команда «Динамо!» Задавайте ваше запитання!»

Оцінюється відповідь команди в основному за відповіддю того, хто з команди відповідав перший (команда це вирішує), але дозволяється доповнювати відповідь іншим членам команди і це теж частково враховується. Доповнення дає можливість всім членам команди брати участь у грі і виявляє як той чи інший студент знає матеріал. Команда, що задавала запитання оцінює відповідь іншої команди за трибальною шкалою. Далі, якщо команда, яка відповідала, погоджується з тим, як оцінили відповідь, гра продовжується і інша команда задає запитання. В разі, якщо команда не погоджується з оцінкою, суддя проводить коротку дискусію між командами, в якій кожний аргументує свою позицію і якщо команди не приходять до спільного рішення, суддя сам приймає рішення про те, скільки балів поставити команді, яка відповідала і продовжує гру.

В процесі дискусії студенти вчаться обґрунтовувати свою точку зору, відстоювати її, вчаться культурі дискусії. Під час гри капітани команди оцінюють участь кожного члена команди у грі, ставлячи бали. В кінці першого туру суддя визначає бали, набрані кожною з команд і оголошує цей результат.

б) другий тур – «Брейн-ринг»

Викладач сам ставить по черзі командам запитання. На підготовку до відповіді дається 5 с. Після цього команда відповідає. Команда оцінюється

за відповіддю того, хто перший відповідає, але дозволяється доповнювати і це також враховується при оцінюванні відповіді команди. Оцінює відповідь команди викладач. Суддя у другому турі здійснює тільки підрахунок балів.

У другому турі відповідь оцінюється за системою, яка була і в першому турі. Капітан команди, як і в першому турі, оцінює участь кожного члена команди.

Після закінчення другого туру підраховуються результати гри другого туру і всієї гри.

- *Методика оцінювання студентів за участь у семінарі-грі.*

Команді, яка по балах перемогла у грі, дається на кожного члена команди більше балів ніж команді, що програла. Кількість балів дається командам викладачем, в залежності від загального рівня знання матеріалу групою, рівня культури і організації проведення гри.

Коментар до гри:

Окрім дидактичного, важливим ефектом гри є набування вмінь роботи в команді, набування вмінь комунікації, подолання комунікативних бар'єрів, вміння виступати та відстоювати свою точку зору, управлінські уміння (суддя, капітани) та ін. Доцільно у такий спосіб знайомитись з роботами Д. Карнегі «Як завойовувати друзів та впливати на людей», «Як перестати хвилюватися і почати жити» та ін.

➤ *Дидактична гра «Термінологічне доміно»*

Мета гри: підготовка до контрольної роботи, колоквиуму.

Порядок проведення гри:

Студенти об'єднуються в команди по 4 учасники. Складають картки, у лівій частині яких можуть бути, наприклад, поняття, а в правій частині – їх визначення.

Картки розрізають на дві половини.

Гра полягає у тому, щоб кожен учасник гри (студент, група) набрав найбільшу кількість правильних співпадань можливих пар. Бали рахують за кількістю правильних набраних співпадань індивідуальними учасниками та групами.

Коментар до гри:

Окрім дидактичного, важливим ефектом гри є взаємна оцінка студентами своїх досягнень, набування вмінь роботи в «команді». Гру рекомендується проводити перед відповідними контрольними заходами.

➤ *Ділова гра «Прийняття колективного рішення»*

Мета гри: дати можливість спостерігати в групі процеси, що відбуваються під час обговорення й ухвалення колективного рішення.

Порядок проведення гри:

1. Запропонуйте учасникам гри вибрати собі професію: лікар, інженер, учитель, художник і т. д. Одного студента попросіть бути спостерігачем.

2. Всім учасникам гри пропонується уявити, що вони виявилися членами одного екіпажа на повітряній кулі. Куля починає падати і залишається зовсім небагато часу до того моменту, коли вона впаде в море. Щоб цього не відбулося, хтось має вистрибнути з кошика.

3. Групі необхідно прийняти загальне рішення про те, хто стрибне з кошика, виходячи з того, хто з них буде менш корисний, якщо повітряна куля приземлиться на безлюдному острові.

4. Після завершення дискусії оцінюється робота групи: спостерігач доповідає свої спостереження про хід дискусії (використання вагомих доводів, аргументів на захист «своєї» професії, вміння вислухати один одного, «авторитарні манери» і т. д.).

Коментар до гри:

Дана вправа «програє ситуацію», з якою стикається менеджер будь-якого рівня під час скорочення штатів. Гру рекомендується проводити при вивченні дисципліни етика та психологія менеджменту.

➤ *Ділова гра «Знайомство»*

Мета гри: відпрацювання навичок вміння короткої самопрезентації та досягненні стану розкритості, відкритості, згуртованості членів групи.

Порядок проведення гри:

Учасники сідають у коло. Це, перш за все, можливість відкритого спілкування, відчуття особливої згуртованості, яка полегшує взаєморозуміння та взаємодію.

Кожен учасник має представитися. Для цього він називає своє ім'я, походження свого імені (за словником, сімейна історія тощо). Далі для більш детального розкриття своєї особистості він називає, з ким він хотів би себе асоціювати. Наприклад, відносно:

- кольору (червоний, жовтий...);
- стихій (вогонь, вода, земля, повітря);
- пори року (весна, осінь, зима, літо);
- тварини (кіт, собака, тигр, кріль...).

На завершення гри кожному учаснику по черзі, чи бажаним, пропонується сказати, що нового дізналися вони про своїх одногрупників.

Коментар до гри:

Ділову гру рекомендується проводити кураторам груп на початку навчання у навчальному закладі з метою знайомства членів групи.

Тема № 15 Підготовка та проведення викладачем занять

15.1 Підготовка та проведення лекційних занять.

15.2 Підготовка та проведення семінарських занять.

Основні поняття і ключові слова: лекція, семінарське заняття, практичне заняття, підготовка до занять, лекція, семінарське заняття, практичне заняття

15.1 Підготовка та проведення лекційного заняття

Лекція є основним видом навчальних занять, призначених для викладення теоретичного матеріалу. Зупинемось на аналізі процесу підготовки та проведенні лекцій.

Підготовка викладачем лекційного курсу розпочинається з відбору матеріалу. Для цього повинні бути створені стабільна програма і стабільні підручники. Крім підручника, відбір навчального матеріалу необхідно робити із наукових журнальних публікацій, навчальних посібників, монографій. Дуже важливо знаходити оновлену, сучасну інформацію, найбільш яскраві і переконливі факти та приклади. Разом з тим, яким би цікавим і повчальним не був певний матеріал, він має бути безжалісно вилученим, якщо для даної лекції не є необхідним. Час, відведений на лекцію, має бути використаний максимально економно [83].

Велику користь в процесі формування власного стилю і форми викладання молодому викладачу принесе відвідування лекцій досвідченого і авторитетного лектора.

На етапі підготовки лекцій перш за все необхідно враховувати рівень аудиторії. Це має впливати на зміст і форму лекції. Більшість педагогів орієнтується на «середнього» студента, при визначенні якого варто взяти до уваги загальний культурний, освітній рівень студентів, їх творчий потенціал, можливості сприйняття і осмислення тем тощо.

При підготовці лекції на основі відібраного матеріалу необхідно, перш за все, продумати її схему. Кожна лекція в цілому складається із трьох частин: *вступної, основної і заключної*.

Вступну частину лекції доцільно починати з формулювання її теми і мети. Якщо не сформулювати мету і не підкорити весь зміст теми досягненню цієї мети, то лекція виходить декларативною. У тих випадках, коли лекція є продовженням попередньої, необхідно у вступній частині нагадати зміст уже прочитаного лектором матеріалу, коротенько підбити його підсумки і на цій основі «налаштувати» студентів на чергову лекцію. Підведення підсумків корисно і в окремих місцях основної частини лекції. У них підкреслюються найбільш важливі моменти прочитаного матеріалу, робляться узагальнення і т. п.

Не менше значення, ніж вступна, має *заключна частина лекції*. У ній підводяться підсумки, даються узагальнення, формулюються висновки тощо. Заключна частина лекції ставить за мету орієнтацію студентів на самостійну роботу. Для цього, зокрема, наводиться перелік додаткової літератури, роз'яснюється, які питання прочитаної лекції будуть розглянуті

на семінарських, практичних заняттях, яку інформацію повинні студенти зібрати самостійно, які питання можуть слугувати для організації дискусії. Якщо тема лекції не обмежується визначеними на даний момент годинами, а буде продовжена через певний час, то корисно в заключній частині лекції закласти основи наступної.

Наступним етапом підготовки лекцій є *написання конспекту*. Існують різні точки зору щодо повноти конспекту лекцій. Написана і прочитана з листа лекція має свої переваги. Викладачу простіше прочитати дослівно те, що було ним продумано і записано раніше, коли кожна думка і кожна фраза багаторазово редагувалась і шліфувалась, ніж конструювати речення по ходу лекції. Головним недоліком є відсутність активного контакту з аудиторією. У слухачів переважно виникає відчуття скуки, яке призводить відповідно до зниження активності.

У педагогіці єдиної методики проведення лекцій не існує, однак кожен викладач має дотримуватись певних *вимог*:

- моральність викладу;
- доведення до студентів мети лекції і належне її мотивування;
- вміння і здатність змусити себе слухати;
- доступність і науковість викладу;
- доказовість і аргументованість;
- чітка структура і логіка розкриття інформації;
- повторення важливих теоретичних положень;
- виокремлення головних думок і положень, висновків;
- створення проблемних ситуацій;
- завершення кожного питання лекції підсумком і мотивованим переходом до наступного;
- виклад матеріалу доступною і зрозумілою літературною мовою;
- включення механізму зворотного зв'язку,
- налагодження живого контакту;
- емоційність викладу матеріалу,
- використання наочності і технічних засобів навчання тощо.

Організація навчальної діяльності на лекції вимагає не лише певного уміння педагога її готувати і проводити, але й спеціальної підготовки до неї студентів.

Лектор має проводити заняття із *захопленням, емоційно*. Щоб мати для цього необхідні якості, він має випробувати сам як дослідник труднощі аналітичної роботи і потяг до досягнення істини. Тільки тоді він зможе захопити своїх слухачів. Лектор має навчати не лише тому, що вже є, а й тому, чого ще немає, навчати баченню проблем в перспективі й умінню визначати підходи до рішення.

При читанні лекції доцільно, щоб перед очима викладача знаходився текст лекції, куди час від часу можна заглядати. У подальшому необхідність в конспекті на лекції відпаде і він зможе бути замінений на план. На початку лекції студентам необхідно довести план лекції. Читаючи курс, молодий

лектор піддає свій конспект практичній апробації. При цьому більш ясними стають його недоліки і недоліки викладання. Після кожної лекції необхідно помічати, чого позитивного вдалось досягнути і чого негативного не вдалось уникнути з метою подальшого вдосконалення конспекту.

До проведення кожної лекції необхідно ретельно готуватись. Домашня «генеральна репетиція» допомагає молодому лектору оволодіти відчуттям часу, постійно вдосконалювати свій навчальний курс. Зазвичай перед читанням лекції є нетривалий період «налаштування», який передбачає можливість спокійно продивитись матеріал, подумки переглянути всю лекцію. Емоційний стан викладача перед початком лекції повинен бути врівноваженим для цього йому варто на короткий час залишитись наодинці, заспокоїтись, налаштуватись на активну й плідну роботу, яка вимагатиме багато зусиль, але й дає не абияке задоволення [83].

15.2 Підготовка та проведення практичних (семінарських) занять

Семінарські заняття проводяться з метою розширення, поглиблення та закріплення основ теоретичних знань, які студенти отримали на лекції. Вони за своїми педагогічними можливостями є дуже ефективною формою занять. Семінарські заняття сприяють розвитку самостійності, привчають молодь до вдумливої роботи над літературними джерелами, допомагають розширити світогляд студентів, привчають її до критичного і творчого мислення, до публічних виступів і полеміки [83].

Найбільш поширеними є такі типи семінарських занять: семінар-розгорнута бесіда, семінар-диспут, семінар-конференція, коментоване читання творів, виконання контрольних і практичних робіт, семінар-екскурсія та інші.

Найчастіше у ЗВО використовується семінарське заняття у формі розгорнутої *бесіди*. Його характерною ознакою є чітко сформульовані питання, на які студенти мають давати відповіді в результаті сумлінного і самостійного вивчення відповідного програмного матеріалу. При цьому запитання можуть бути і зворотного характеру – від студентів до викладача, відповіді на які може давати викладач або ж самі студенти.

До недоліків семінарського заняття як форми організації навчання можна віднести [83]:

- недостатній рівень підготовки до занять студентів викладачів;
- стереотипне проведення, коли на кожному занятті студенти переказують вивчене, а викладач пасивно слухає їх;
- відсутність дискусії, пасивність студентів;
- «відірваність» теоретичних знань від практики тощо.

Тому незалежно від типу семінарського заняття потрібно звертати увагу на такі аспекти його підготовки та проведення:

- вибір теми;
- педагогічна доцільність постановки мети та завдання семінару;

- підготовка викладача та студентів до семінару;
- технологія проведення семінару;
- розкриття теми семінарського заняття;
- підбиття підсумків семінарського заняття;
- результативність семінарського заняття.

Якість проведення того чи іншого виду семінарських занять залежить від старанної підготовки до них викладача і студентів. Викладачу до семінарських занять варто ретельно готуватися: ще і ще раз опрацювати літературу, рекомендовану студентам, і не лише обов'язкову, а й додаткову, зробити необхідні виписки для себе, продумати додаткові запитання студентам, які можна і треба задавати їм під час занять, продумати своє вступне і заключне слово як з окремих питань, так і з теми в цілому.

Молодому викладачеві, і особливо керівнику-початківцю потрібно відвідати семінарські заняття у своїх колег і запозичити той досвід, який можна перенести в практику своєї роботи.

Сумлінно до семінарських занять мають ставитись студенти. Кожен з них має чітко знати тему занять і питання, які необхідно підготувати, а також відповідну обов'язкову і додаткову літературу. Усе це дає їм викладач заздалегідь.

Особливої уваги викладача потребує організація *семінарів*. Попереднє моделювання заняття – визначення форм і методів роботи, які є найбільш доречнішими для розв'язання навчальних задач, є обов'язковим у викладацькій практиці. До організаційних питань семінарських занять варто віднести і забезпечення їх навчальними посібниками та навчальними матеріалами: плакатами, таблицями, схемами, фото і відео матеріалами.

Важливою складовою успішного проведення семінарських занять є *психологічний стан студентів*. Впевненості під час виступу додає не лише те, як людина знає матеріал, а й те, як її слухають інші і, в першу чергу, викладач. *Увага аудиторії до виступу студента* забезпечує його чіткість, логічність, емоційну виразність тощо.

Окрім організаційних моментів, важливу роль відіграє методика проведення семінарських занять. Основними методами їх проведення є розповідь викладача і студентів, бесіда, практичні завдання, ілюстрації і демонстрації, екскурсії. Звичайно, всі вони використовуються не ізольовано, а в єдності. І, напевне, немає жодного семінарського заняття, яке б проводилось одним методом. На кожному з них застосовуються різні методи, хоч один з них може бути домінуючим.

Ключовим чинником, який має визначати процес підготовки та проведення семінарського заняття є його результативність, яка визначається закріпленням та поглибленням отриманих раніше нових знань; формуванням у студентів умінь і навичок самостійної роботи з першоджерелами; розвиток здібностей студентів; формування вмінь застосовувати знання на практиці, ступінь критичного та творчого мислення студентів; самостійність, самоорганізація та самоконтроль.

РОЗДІЛ III МАТЕРІАЛИ ДО САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ

1. Творчі завдання

Творчі завдання до теоретичного модулю 1

Завдання № 1. Проаналізуйте причини становлення та суть класичної, некласичної та постнекласичної парадигм освіти; з нижче поданих характеристик освіти виберіть ті, які характеризують відповідну парадигму освіти: (1) наукоучіння, (2) технократизм, (3) діалог, (4) раціоналізм, (5) імперативність, (6) «підкорення природи», (7) суб'єктність студента, (8) плюралізм, (9) монолог учителя, (10) абсолютна свобода, (11) поєднання свободи та відповідальності, (12) абсолютний плюралізм, (13) об'єктність студента, (14) мораль абсолютно відносна, (15) у світі нічого стабільного, (16) нігілізм, (17) відмова від абсолютизації цінностей, (18) творчість учня, (19) абсолютизація «центровості людини», (20) ніяких нормативів, (21) самостійність студента, (22) демократизм викладача, (23) скептицизм, (24) авторитаризм викладача, (25) абсолютизація відносності цінностей, (26) все випадкове, нестійке та непередбачуване (27) критичне мислення, (28) особистісний підхід, (29) тоталітарна педагогіка, (30) все відносно, нічого стабільного, нормативного.

Класична парадигма освіти	Некласична парадигма освіти	Постнекласична парадигма освіти

Завдання № 2. *Портрет викладача та студента в контексті класичної, некласичної та постнекласичної парадигм освіти.* Виберіть та «змалюйте» один з порівняльних портретів викладачів або студентів (напишіть есе).

Викладач

1. Складіть порівняльні портрети викладачів, які відповідають класичній та некласичній парадигмам освіти.

2. Складіть порівняльні портрети викладачів, які відповідають класичній та постнекласичній парадигмам освіти.

3. Складіть порівняльні портрети викладачів, які відповідають некласичній та постнекласичній парадигмам освіти.

Студент

4. Складіть порівняльні портрети студентів, які відповідають класичній та некласичній парадигмам освіти.

5. Складіть порівняльні портрети студентів, які відповідають класичній та постнекласичній парадигмам освіти.

6. Складіть порівняльні портрети студентів, які відповідають некласичній та постнекласичній парадигмам освіти.

Завдання № 3. Аргументуйте в письмовій формі вислів (напишіть есе): «До проблеми визначення сучасної парадигми освіти можемо також підійти, усвідомивши смисл слів відомого філософа В. Франкла, який в своїй праці «Людина в пошуках смислу» зазначає, що «свобода – це ще не все, свобода – це тільки половина правди. Ось чому я пропоную, щоб статую Свободи на східному березі доповнили статуєю Відповідальності на західному». Тому, формула сучасної парадигми освіти буде такою: «Свобода – Відповідальність» («Freedom – Responsibility» (F – R)).

Завдання № 4. Аргументуйте в письмовій формі вислів (напишіть есе): «Життя людини це взаємодія; кінцевою метою всього є взаємодія; все в світі зводиться до взаємодії; кінцевою метою освіти є ефективна взаємодія особистості у світі».

Завдання № 5. Аргументуйте в письмовій формі вислів І. Канта: «Знання має цінність тільки тоді, коли допомагає людині стати людянішою, знайти для себе моральнісну основу, реалізувати ідею добра» та вислів Г. Сковороди «Що може бути гірше за людину, яка володіє знаннями найскладніших наук, але не має доброго серця?» (напишіть есе).

Завдання № 6. Аргументуйте в письмовій формі думку (напишіть есе): «Вислів софістів «людина – міра всіх речей» відіграв для цивілізаційного та культурного розвитку Європи не тільки позитивну, але і негативну роль».

Завдання № 7. Аргументуйте в письмовій формі думку (напишіть есе): «Чому категоричний імператив для сучасної доби К. Йонаса: «Чини так, щоб наслідки твоєї діяльності узгоджувалися з продовженням автентичного людського життя на Землі», має стати базовим принципом розвитку політики, економіки, науки, освіти і т. п.».

Завдання № 8. Прочитайте інтерв'ю «Навички XXI століття»: нова реальність в освіті» з професором Мельбурнського університету Патріком Гріффіном – керівником міжнародного наукового проекту з оцінювання і навчання навичок и компетенцій XXI століття (2016 р.) [45].

Запитання для самоперевірки:

1. Які навички, на думку П. Гріффіна, є необхідними в XXI ст.?
2. В чому різниця між «індустріальними» освітніми програмами ХХ ст. та «інноваційними» освітніми програмами XXI ст.?
3. Поясніть значення критичного мислення, комунікативних якостей, творчої винахідливості та групової взаємодії для сучасного світу, для сучасного реального сектору економіки?
4. Що означають «кардинальні зміни всієї системи освіти»?
5. Які підходи в освіті, на думку професора, є провідними в XXI ст.?
6. В чому зміст роботи проекту, яким керував П. Гріффін?
7. Якщо не знання, то що мають перевіряти екзаменатори у XXI ст.?
8. Чи погоджуєтесь ви з баченням П. Гріффіна, як має змінитися школа?

Завдання № 9. Прочитайте роботу видатного іспанського філософа Хосе Ортеги-і-Гассета «Місія Університету» [24].

Запитання для самоперевірки:

1. Як ви зрозуміли думку Х. Ортеги-і-Гассета: «Університетську реформу не можна зводити до усунення зловживань чи навіть уважати це своїм головним завданням. Реформа – це завжди створення нового порядку»?

2. Чи погоджуєтеся з думкою: «Міць будь-якої нації твориться сукупно. Якщо народ є політично жалюгідним, дарма чогось очікувати і від його хай навіть найдосконалішої школи... Школа як нормальна інституція країни значно більше залежить від громадської атмосфери, в якій вона сукупно існує, ніж від атмосфери педагогічної, яку штучно творять у її стінах»? Аргументуйте свою позицію.

3. Яким може бути погляд на реформу української вищої школи у світлі позиції Х. Ортеги-і-Гассета: «Хоч би якими досконаліми були середня англійська освіта та німецький Університет, було б марно запозичувати їхні моделі, позаяк вони є лише часткою самих себе. Їхня сукупна реальність – то ціла країна, яка їх створила й підтримує... Народи-наслідувачі чи народи без власної автентичності постають невблаганним анахронізмом. На чужині варто шукати інформації, та аж ніяк не моделей»?

4. Хто такі «нові варвари», на думку Х. Ортеги-і-Гассета?

5. Які три складові університетської освіти виділяє філософ?

6. Якою є первинна й основна функція Університету, на думку Х. Ортеги-і-Гассета?

Завдання № 10. Прослухайте лекцію Кена Робінсона (Sir Ken Robinson) на конференції TED-2006 «Чи справді школи вбивають творчість?» [https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity?language=uk]. Також ознайомтеся (а краще уважно прочитайте) його книгу «Освіта майбутнього. Революція у вашій школі, що назавжди змінить освіту» [62].

Запитання і завдання для самоперевірки:

1. Прокоментуйте тезу Кена Робінсона: «Наше майбутнє дуже непевне, і тому не варто поліпшувати те, що ми робимо десятки років. Треба робити щось інше. Не лагодити цю систему, а змінити її; не реформувати, а трансформувати. Найбільша іронія в нинішній хворобі освіти в тому, що ми знаємо, що насправді працює. Ми просто не вживаємо заходів у досить великому масштабі... Освіта вже стала глобальною проблемою, але за своєю природою це процес, який відбувається серед широкого загалу, в місцевих громадах. І в цьому – ключ змін. У світі відбуваються революційні зміни; нам потрібна і революція в освіті. Як і більшість революцій, ця віддавна визріває, а подекуди йде повним ходом. І рухається не зверху вниз, а знизу вгору – як, зрештою, і має бути» [62].

2. То «що насправді працює»? І чи змінюється освіта «знизу»?

3. У чому сенс критики К. Робінсоном руху за стандартизацію в освіті, зокрема, спричиненого Міжнародною програмою оцінювання навчальних досягнень учнів (PISA)? Що вбиває стандартизація?

4. Якою ви бачите «трансформовану» вищу школу, в якій реалізовано принципи: змога займатися тим, що цікаво; графік навчання, пристосований до індивідуальних темпів навчання; оцінювання, що сприяє особистому прогресу і досягненням?

Творчі завдання до теоретичного модулю 2

Завдання № 11. На основі аналізу Національної рамки кваліфікацій [44], здійснити (письмовий) порівняльний аналіз рівнів кваліфікації у вищій освіті: 6 (молодший бакалавр), 7 (бакалавр), 8 (магістр), 9 (доктор філософії), 10 (доктор наук).

Завдання № 12. Проведіть психологічне дослідження своїх властивостей «екстраверсії – інтроверсії» та «емоційної стабільності – нестабільності» (Методика дослідження особливостей характеру особистості (тест Г. Айзенка «Ваш характер» [61]).

Проаналізуйте їх та дайте відповіді на питання:

1. Як такі показники властивостей «екстраверсії – інтроверсії» та «емоційної стабільності – нестабільності», які ви отримали в результаті дослідження будуть Вам допомагати або заважати в життєвих ситуаціях «Я – педагог», «Я – батько (мати)», «Я – керівник»?

2. Як знання теорії «екстраверсії – інтроверсії» та «емоційної стабільності – нестабільності» будуть Вам допомагати в життєвих ситуаціях «Я – педагог», «Я – батько (мати)», «Я – керівник»?

Завдання № 13. Проведіть психологічне дослідження своїх властивостей темпераменту. Визначте формулу свого темпераменту. (Методика визначення темпераменту особистості [61]).

Проаналізуйте їх та дайте відповіді на запитання:

1. Як такі показники властивостей темпераменту, які ви отримали в результаті дослідження будуть Вам допомагати або заважати в життєвих ситуаціях «Я – педагог» та «Я – батько (мати)», «Я – керівник»?

2. Як знання теорії темпераменту будуть Вам допомагати в життєвих ситуаціях «Я – педагог», «Я – батько (мати)», «Я – керівник»?

Завдання № 14. Складіть психологічний портрет людини студентського віку (напишіть есе).

Завдання № 15. Аргументуйте необхідність визначення духовності та суб'єктності особистості метою освіти (вищої освіти) (напишіть есе).

Завдання № 16. Напишіть есе з теми: «Суперечливості та кризи студентського віку».

Завдання № 17. У групі один студент постійно провокує викладача: піддає сумніву викладений матеріал, постійно ставить йому запитання, некоректно себе поводить. Одночасно цей студент є визнаним лідером у групі.

Чим можна пояснити таку поведінку студента?

На які запитання викладачеві треба відповідати?

Який обрати викладачеві оптимальний спосіб реагування на таку поведінку студента?

Завдання № 18. Студент на заняттях із суспільної дисципліни часто висловлює необґрунтовані думки, вважаючи себе геніальним. Одночасно він підкреслює своє зверхнє ставлення до молодого викладача, бере під сумнів його обізнаність з предмета, щоразу на лекціях або семінарах ставить одне й те саме безглузде запитання: «Скільки міст у Бельгії?». Група мовчки спостерігала за цим поєдинком.

Чи можна пояснити таку зухвалу поведінку студента?

Як Ви вчинили б на місці викладача?

1. Здібний студент часто запізнюється і пропускає заняття, пояснюючи таку поведінку своїми психофізіологічними особливостями.

Дії викладача:

а) оголосити догану, вжити рішучих заходів для встановлення суворих правил дотримання дисципліни, як крайній захід – відрахування;

б) з'ясувати причини запізнь, запропонувати спільно знайти оптимальний режим роботи;

в) не змінювати нічого;

г) запропонувати студентові організувати творчу групу для створення інноваційного освітнього середовища;

д) Ваш варіант.

Завдання № 19. На першому курсі викладач педагогіки в одній з тем розповідав студентам, що не можна виганяти учня з класу, не можна ляяти його перед однокласниками і виставляти на сміх. Проте пізніше сам викладач дозволяв подібні дії щодо студентів. Наприклад, він міг недопустити студента на лекцію за спізнення, незважаючи на пояснення серйозної причини. Така поведінка викладача спровокувала конфліктну ситуацію: студенти почали ігнорувати його вимоги.

Як це може позначитися на ставленні студентів до педагогічної професії?

Як можна вирішити таку конфліктну ситуацію?

Завдання № 20. Лекція з історії. Викладач розповідає про історичну подію і пропускає деякий важливий історичний факт. Один студент піднімає руку і пропонує доповнення. Викладач на це ображається і перериває заняття.

Як має поводитися в цій ситуації викладач?

Яких професійних якостей бракує цьому викладачеві?

Завдання № 21. Психолого-педагогічний портрет викладача і студента. Із запропонованих списків оберіть «образи» викладачів або студентів, та «змалюйте» їх в есе.

Викладач

1) викладач авторитарного типу, який має поважний вік, але є посереднім науково-педагогічним працівником, боїться студентів;

2) викладач авторитарного типу, молодий, але вже авторитетний вчений, безжальний до себе трудоголік;

3) викладач ліберального типу, який, окрім викладацької діяльності, активно займається політикою, є очільником громадської організації, депутатом міськради;

4) викладач демократичного типу, вдумливий, уважний до студентів, який тримає руку на пульсі усіх нових тенденцій у сфері педагогіки;

5) викладач демократичного типу в період професійного вигорання;

6) викладач-початківець, який добре знає свій предмет, весь занурений у наукові дослідження, боїться, як він висловлюється, «студентську масу», рідко усміхається, завжди неохайно і «немодно» одягнений, розмовляє швидко, ковтає слова;

7) викладач, який має посередні знання у своїй науковій царині, єдиний мотив професійної діяльності якого – матеріальне забезпечення своєї родини, байдужий до студентів;

8) ви як майбутній викладач вищої школи;

9) ідеальний викладач вищої школи у вашому розумінні.

Студент

1) студент-«зубрилка», на думку одногрупників, який мало спілкується з ними, ніколи не дає списати; за тести отримує завжди відмінно, а за творчі завдання значно нижчі оцінки; його лякає все нове, лякає зміна правил, з викладачами спілкується запопадливо;

2) студент-відмінник, який не женеться за оцінками, лише за знаннями, він нетерпимий до викладачів, які погано знають свій предмет, любить дискутувати, в його доробку вже кілька наукоємних стартапів, товариський, щедрий на допомогу в навчанні, але списування він не допускає ні для себе, ні для інших, прискіпливий до свого зовнішнього одягу;

3) студент-«розумник», який мало цікавиться навчальним процесом у стінах університету, зневажливо ставиться до викладачів (усіх разом, без розбору), на заняттях з'являється рідко, але іспити складає на реальні «добре» та «відмінно»;

4) студент, відповідальний, дисциплінований, який обрав цей ЗВО за вказівкою батьків, а сам не знає, чого хоче;

5) студент-«практик», який почав працювати вже на 1 курсі, при чому за фахом, що здобуває в університеті;

6) студент, який «перебивається з двійки на трійку», який має комплекс «дитини з бідної родини», не тільки не вміє просити допомоги, але й агресивно реагує на пропозицію допомогти, але вміє випросити оцінку, боїться бути помітним, розмовляє дуже тихо або зривається на крик;

7) студент активіст студентського самоврядування, любить бути в центрі уваги, «все знає», не любить заглиблюватися, користується поблажками викладачів («я ж так багато роблю для університету»), вдається до маніпуляцій у міжособистісному спілкуванні;

8) ви як магістрант вищого закладу освіти;

9) ідеальний магістрант у вашому розумінні.

Завдання № 22. Андреас Шлейхер, один із найдосвідченіших педагогів світу, керівник Програми міжнародного оцінювання учнів PISA, у своїй книзі «Найкращий клас у світі: як створити освітню систему 21-го століття» розмірковує про шляхи піднесення престижності професії освітянина. Оскільки саме педагог є запорукою успішності освітньої системи країни. «Якість освітньої системи не може бути кращою, ніж якість вчителів у цій системі. Тож залучення, розвиток і утримування найкращих учителів – найважливіше завдання освітніх систем» [84]. Автор називає високу зарплату важливою, але не вирішальною умовою для того, щоб в освіту прийшли найкращі кадри.

Дайте власне бачення чинників піднесення престижності педагогічної професії в українській школі, загальноосвітній та вищій.

Завдання № 23. Прочитайте уривок з книги А. Шлейхера. Чи погоджуєтеся ви з таким баченням завдань освіти ХХІ ст.? Доберіть кілька аргументів на підтвердження своєї позиції. Виберіть одну з ваших фахових дисциплін. Дослідіть навчальну програму цієї дисципліни. Подумайте над тим, як в обраній дисципліні ви як її викладач зможете реалізувати пропонувані завдання?

«Успіх в освіті більше не пов'язаний з відтворенням знань – ідеться про те, аби відштовхнутися від того, що ми знаємо, і творчо застосувати ці знання в нових ситуаціях. Епістемічна логіка – тобто те, як мислять науковці, філософи й математики, – бере гору над знанням конкретних формул, імен та місць. Нинішня освіта має зосередитися на способах мислення (креативність, критичне мислення, вміння розв'язувати проблеми й формулювати власні судження), способах роботи (спілкування і співпраця), інструментах для роботи (здатність розпізнавати й використовувати потенціал новітніх технологій), а також на здатності жити в багатогранному світі й виконувати роль активних і відповідальних громадян» [84].

Завдання № 24. Ізраїльський історик Юваль Ной Гарарі зауважує, що люди стоять перед загрозою втрати своєї економічної цінності, оскільки біота комп'ютерна інженерія зробили багато форм людської діяльності непотрібними й розділили розум і свідомість. Тому потрібно поквартитися: якщо ми хочемо, щоб рівні освітні можливості означали не тільки те, що кожен опанує навички грамотності й арифметики, які знадобляться у пошуках роботи, а й те, що всі громадяни володітимуть когнітивними, соціальними та емоційними навичками й дотримуватимуться цінностей, які допоможуть їм долучитися до творення успішного майбутнього [84].

Проаналізуйте результати вашого навчання в університеті щодо формування соціальних та емоційних навичок, цінностей:

1. Чи відчували й усвідомлювали ви ці педагогічні впливи?
2. Чи відбувалися ці процеси в межах усіх навчальних дисциплін чи лише окремих? Чи лише в позанавчальних заходах?

3. Який зміст та методичний інструментарій для цього був використаний?
4. Від чого (кого) найбільше залежало формування відповідних навичок і цінностей?
5. Яку роль у цьому процесі відіграло загальне освітнє середовище університету, традиції та цінності університету, фах, який ви здобували?
6. Які ви бачите шляхи, зміст, методичний інструментарій для розв'язання цих актуальних освітніх завдань ХХІ ст.?

Завдання № 25. У відповідь на загальну стривоженість тим, що недавні випускники (загальноосвітніх шкіл або закладів вищої освіти) не володіють актуальними для ринку праці навичками, було проведено багато глобальних досліджень, в яких роботодавців просили поділитися їхніми уявленнями про те, що необхідно для працевлаштування. Серед основних навичок ХХІ ст. називають: 1) *творче мислення*; 2) *критичне мислення*; 3) *комунікація*; 4) *співробітництво* [77].

В межах дослідження, проведеного компанією IBM в 2010 році, було опитано більше 15 000 керівників різних компаній з 60 країн і 33 галузей, і з'ясувалося, що *здатність до творчого мислення* була названа найбільш важливою лідерською якістю, що дозволяє вирішувати завдання зростлої складності і невизначеності. Творчість розуміють як цілісний комплекс різноманітних знань і навичок, в тому числі наукове мислення, художні види діяльності, проектне мислення, дизайн мислення, математика [77].

Змодельуйте кілька завдань з обраної навчальної дисципліни, які комплексно спрямовані на формування навичок творчого та критичного мислення, комунікації та співробітництва.

Завдання № 26. У глобальному опитуванні, проведеному Консультаційною радою бізнесу й індустрії (BIAC), 80% представників компаній-роботодавців з Австрії, Австралії, Бразилії, Данії, Франції, Угорщини, Ірландії, Італії, Кореї, Латвії, Мексики, Нової Зеландії, Швеції, Словенії, Великобританії і США, заявили, що виховання характеру стає все більш важливим завданням, причому 100% з них вказали, що їх освітнім системам слід серйозніше підійти до цього питання.

Центр перепроєктування освітніх програм, під керівництвом Чарльза Фейдла у ґрунтовному дослідженні «Чотирирівнева освіта: компетенції, що потрібні для успіху» (2014) синтезував узагальнену модель основних граней характеру людини ХХІ ст. У ній було враховано дослідження багатьох організацій, зокрема міністерств освіти Китаю, Сингапуру, Південної Кореї, Швеції, Програми «Партнерство освіти ХХІ века» та ін. Окрім того, елементи моделі були уточнені за участі 500 педагогів зі всього світу [77]. Проаналізуйте «Грані характеру» (таблиця 1).

Таблиця 1

Грані характеру

1	Усвідомленість (Mindfulness)	Самосвідомість, самореалізація, самооцінка, розвиток, здатність ділитися, емпатія, чуйність, цілісність тощо.
2	Допитливість (Curiosity)	Неупередженість, дослідження, пристрасть, цілеспрямованість, мотивація, ініціатива, інновація, спонтанність тощо.
3	Відвага (Courage)	Хоробрість, рішучість, стійкість, впевненість, готовність йти на ризик, твердість, оптимізм, енергійність, гумор тощо.
4	Життєстійкість (Resilience)	Стресостійкість, наполегливість, винахідливість, харизма, здатність діяти в умовах неоднозначності, поступливість, самодисципліна, самоконтроль, зворотний зв'язок тощо.
5	Моральність (Ethics)	Людяність, повага, справедливість, рівність, чесність, толерантність, залученість, вірність, надійність, справжність, ширість, прощення, готовність допомогти тощо.
6	Лідерство (Leadership)	Відповідальність, самозречення, підзвітність, безкорисливість, скромність, цілісність, довіра, командна робота, наставництво, відданість, зразкова поведінка, переговороздібність, громадянська свідомість, міжкультурна обізнаність, орієнтація на результат, концентрація, організаторські здатності, різнобічність тощо.

I. Як можна оцінити глобалізаційні процеси в цій царині? Якими чином можуть поєднуватися в освітньому процесі глобальні й національні запити?

II. Ці дослідження повертають нас до дискусії про виховання у вищій школі. Як ви вважаєте, чи є виховання як цілеспрямований і спеціально організований педагогічний процес затребуваним у ЗВО? Чи виховання особистості є завданням лише загальноосвітньої школи? Якщо ні, то яким ви бачите цей процес у вищій школі?

Завдання № 27. Напишіть коротке есе-пояснення результатів міжнародного дослідження «Компетенції викладачів вищої школи в добу змін» (Польща, Чехія, Словаччина, Україна, 2018). За цими результатами, наукові досягнення та професійно-педагогічні компетентності викладачів цікавлять сьогodнішніх студентів значно менше, ніж їхні соціально-особистісні якості (педагогічна культура, етика, прийняття професійних рішень і відповідальність за них, лідерські якості, суспільна позиція). При цьому найвищий показник затребуваності професійних якостей викладача студентами усіх 4 країн отримала академічна добросовісність [30].

Завдання № 28. Молодий викладач, зайшовши до аудиторії, намагався відразу привернути до себе увагу студентів, проте ті його знехтували, розмовляючи далі. Після кількох невдалих спроб організувати роботу, викладач підійшов до студентів, сів на вільне місце і кілька хвилин поспілкувався з ними, намагаючись ближче познайомитися з ними. Після цього він швидко організував групу до навчальної діяльності.

Чому студенти так поводитися?

Чи правильно повів себе викладач у цій ситуації? Як би Ви діяли за цих обставин?

Завдання № 29. Риторичний портрет видатного педагога (України, світу, сучасності чи минулого). Підготуйте реферат-дослідження, а на його основі – виступ на лекційному чи практичному занятті. У дослідженні потрібно подати 1) коротко: біографію вченого, сферу його наукових інтересів, наукові досягнення; 2) докладно: риторично-педагогічну складову портрету за пропонованою моделлю риторичного ідеалу (таблиця 2).

Таблиця 2

Модель риторичного ідеалу викладача технічного університету

<i>Показники</i>	<i>Ідеал</i>	<i>Антиідеал</i>
<i>Педагогічна спрямованість</i>	гуманістична спрямованість: антропоцентризм, небайдужість, цікавість, піклування про студентів, дух добра; відданість справі; підпорядкування технічної творчості людським імперативам;	егоцентрична спрямованість; технократична спрямованість; байдужість до студентів, до педагогічної діяльності
<i>Енергія інтелекту</i>	великий обсяг і глибина наукових знань; творчість, продуктивність наукового мислення («культура відкритих запитань»); загальна ерудиція; подвижництво в науці;	поверхові знання; екстенсивний, імітований розвиток думки; стереотипне, догматичне мислення («культура готових відповідей»);
<i>Енергія академічного слова</i>	правильність, багатство, виразність, впливовість мовлення: слово-діло, слово-рушій, слово-вчитель, спрямовані на формування інженера; бажання лектора ввести студентів в «свою» науку; лектор – дослідник у своїй дисципліні; лекція – це роздуми вголос як безпосереднє продовження науково-дослідного процесу в присутності слухачів; заохочення аудиторії до творчого процесу пошуків істини; вміння збуджувати пізнавальну активність; зв'язок теорії з практикою; міждисциплінарна інтеграція; педагогічна творчість;	низький рівень мовленнєвої культури; удаваний пафос, штучне красномовство; примноження інформаційного сміття; риторична діяльність за інструктивними вказівками; лектор пропонує «готові істини для вжитку»; комплітаивність, поверховість, описовість навчального матеріалу; педагогічне невігластво;
<i>Енергія особистості</i>	аристократизм; гідність; великодушність; педагогічний такт; здатність завойовувати симпатію; впливовість; спроможність надихати; щирість і шляхетність почуттів і слів;	малокультурність; пихатість; мілкодумна самовпевненість; цинізм; конформізм; брутальність почуттів і слів;
<i>Громадянськість</i>	правдивість і принциповість; суспільна активність; «гармонія знань і моральності»; «епічне бачення дійсності, проекція на історію й на майбутнє»; репрезентація вартостей, що повинні слугувати орієнтиром для поколінь	безпринципність; суспільна байдужість; брак моральної відповідальності

Завдання № 30. Перший курс навчання. Студент не складає іспиту. Вдома він говорить, що отримав негативну оцінку, але викладач оцінив його необ'єктивно. Батьки звертаються в дирекцію з проханням з'ясувати конфліктну ситуацію.

Чому може виникнути така ситуація?

Як викладач може довести правоту власного погляду учасникам конфлікту?

Що можна порадити студентові в цій ситуації?

Які Ви бачите шляхи розв'язання конфліктної ситуації (з боку викладача, дирекції). Що порадите батькам?

Творчі завдання до теоретичного модулю 3

Завдання № 31. Технологію перевернутого навчання (flipped classroom) найчастіше пов'язують з двома іменами: Еріком Мазуром та Салманом Ханом. Прочитайте інтерв'ю з професором фізики Гарвардського університету Еріком Мазуром «В перевернутому класі буде переосмислено роль викладача». Також його статтю «Прощай, лекціє?» [51].

Запитання для самоперевірки:

1. Як довго професор використовує технологію перевернутого класу, і як це змінило його філософію викладання?
2. Чому Е. Мазур відкинув традиційну лекцію на користь нового методу викладання?
3. Якому джерелу навчального матеріалу для перевернутого навчання він надає перевагу: відео чи книзі? Як він це обгрунтовує?
4. З якого часу, на думку Е. Мазура, починається відлік застосування перевернутого навчання в Гарвардському університеті? Як це пов'язано з кейс-стаді?
5. Е. Мазур назвав новий підхід у викладанні, що сьогодні називають перевернутим класом, «Peer Instruction». Перекладіть і поясніть цю назву.
6. Е. Мазур зазначає, що застосовані ним зміни – це не технологічне нововведення, це педагогіка («it is not the technology but the pedagogy that matters»). Поясніть його слова.

Завдання № 32. Опрацюйте теоретичний матеріал курсу. Робіть це поступово, відповідно до розкладу занять. На аудиторну лекцію приходьте, опрацювавши заздалегідь відповідну тему і підготувавши перелік запитань для обговорення.

Завдання № 33. Підготуйте навчально-науковий проект з відповідної теми (Методичні рекомендації до підготовки навчально-наукового проекту: Розділ II).

1. **Завдання № 34.** Підготуйте навчально-методичний проект з відповідної теми (*Методичні вказівки до самостійної та індивідуальної роботи з дисципліни «Педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі» для магістрантів усіх спеціальностей / Уклад. М. Д. Прищак. – Вінниця : ВНТУ, 2019. – 58 с.*) [40].

Завдання № 35. Напишіть есе з теми: «Суб'єктність учня (студента) це основа успішності його навчально-професійної діяльності».

Завдання № 36. Аргументуйте в письмовій формі думку (напишіть есе): «Інноваційна культура (інноваційність) особистості є ключовою умовою успішного розвитку суспільства».

Завдання № 37. Здійсніть (письмово) порівняльний аналіз традиційного та інноваційного навчання.

Завдання № 38. Аргументуйте відповідь на запитання «Чому гра є ефективною формою навчального процесу?»

Завдання № 39. Педагогічні кейси

Сучасна лекція

На лекції в молодого викладача був присутній досвідчений викладач. Після лекції він зробив зауваження щодо перенасиченості змісту лекції новою інформацією, сказав, що це спричинило нерозуміння студентами поданого навчального матеріалу, вони «погано» слухали лектора. Молодий викладач не погодився, сказавши, що темп і обсяг сучасної лекції має відповідати темпу та інформаційній насиченості сучасного світу. І навпаки, досвід літніх викладачів сьогодні не є актуальним.

Хто з викладачів правий? Які вимоги до змісту сучасної лекції потрібно враховувати викладачу дисциплін (технічних, економічних, педагогічних тощо)? Проаналізуйте (з джерел), стан лекційного викладання в провідних університетах світу. Створіть пам'ятку для молодого викладача «Новітні вимоги до лекцій з технічних дисциплін».

Тьютор

На кафедрі (...) вирішили впровадити на експериментальних засадах тьюторський супровід студентів 1–2 курсів. На роль тьюторів було висунуто групу асистентів та аспірантів кафедри. Їм було доручено вивчити досвід університетів, де тьюторство має давні традиції та позитивні результати, розробити зміст, функції, організаційні основи й педагогічну технологію тьюторського супроводу, враховуючи реалії української вищої школи. Після презентації результатів попереднього дослідження на кафедрі було прийнято рішення відмовитися від цієї ідеї.

Спрогнозуйте результати їх попереднього дослідження. Які можливі проблеми впровадження тьюторства «налякали» викладачів. Чи бачите ви перспективу впровадження тьюторства в українську вищу школу?

Лекція з презентацією

Викладач з великим досвідом дотримується такої позиції – він не використовує на лекції комп'ютерні презентації, інфографіку, навчальні відеоматеріали, бо вважає, що ці «помічники» знижують рівень викладання. Це «милиці», до яких викладачу не можна звикати. Також він вважає, що важливо (саме у XXI столітті!) формувати в студентів уміння сприймати матеріал з усного викладу.

Чому викладач переконаний, що презентація «псує» лекцію? Спробуйте пристати на його позицію і аргументувати її. Чи все-таки

позиція викладача є педагогічно невиправданою? Спробуйте довести її непедагогічність. А тоді знайдіть золоту середину (детально її опишіть). Проведіть соціологічне опитування студентів різних курсів щодо їх ставлення й оцінки лекцій з використанням (невикористанням) презентацій. Проаналізуйте результати опитування.

Контроль знань

На першому занятті з нової для студентів дисципліни (...) викладач повідомив студентам свої вимоги до перевірки знань, які зводились до того, що весь конспект має бути вивченим напам'ять і відтворений на практичних заняттях. Студенти не приховували обурення. Викладач наполягав на своєму, навівши низку аргументів.

Спрогнозуйте, які це могли бути аргументи? Якими будуть педагогічні наслідки такої перевірки знань. Чому студенти обурились? Яким чином може бути досягнутий компроміс? Сформулюйте педагогічно виправдані у цій дисципліні та затребувані часом поради щодо контролю знань студентів.

Індивідуальний освітній маршрут

Не секрет, що гуманітарні дисципліни в технічному ЗВО сприймаються як меншовартісні, зайві, такі, що «забирають» час, який можна витратити на суто професійні дисципліни. І сьогодні спостерігається тенденція до їх скорочення.

Проаналізуйте й оцініть цю тенденцію. Проаналізуйте систему навчання у вищій школі, за якої студентам надається можливість вільного вибору дисциплін (тобто обґрунтуйте педагогічну доцільність/недоцільність цього педагогічного явища, посилаючись на педагогічні й психологічні закони, закономірності, принципи). Дослідіть програми навчання в провідних технічних університетах світу.

Розробіть проект «Вільний вибір гуманітарних дисциплін в програмі навчання студентів ВНТУ». Укладіть перелік з 30 дисциплін гуманітарного циклу, які, на вашу думку, могли б бути популярними в сучасних студентів технічного університету. Зверніть увагу, дисципліни можуть мати не лише загальні широкі назви, наприклад, «Риторика» (вони залишаються ще традиційними для нашої системи освіти), так і вузькі, тематичні, як-от «Риторичний ідеал українського політика» чи «Способи маніпуляції співрозмовника» тощо.

Проведіть опитування студентів і магістрантів ВНТУ щодо того, які вони дисципліни обрали б. Складіть ТОП-10. Які дисципліни виявилися найпопулярнішими, а які не обрав ніхто. Проаналізуйте запити студентів на гуманітарні знання. Чи ілюструють вони загальноосвітні та українські освітні тенденції та проблеми?

Педагогічна взаємодія

Молодий викладач хоче встановити правильну дистанцію між ним і студентами (розумними, активними, гоноровими). Йому порадили «приміряти» маску жорсткого, суворого викладача – вижимати зі студентів

«усі соки». Але ні характер, ні виховання, ні зовнішній вигляд, ні рівень знань викладача не відповідали цьому образу (розшифруйте, що це може означати). І все ж він вирішив приміряти на себе цю маску...

Спрогнозуйте, що з того вийшло. Як би ви вчинили в такому випадку? Як ви налагодите стосунки між вами та такими студентами? Чи має викладач звертати увагу на характер взаємодії зі студентами, обирати якийсь конкретний стиль?

Педагогічна взаємодія викладача й студентів

Після лекції студент, який практично не слухав її, підійшов до викладача і сказав, що він не зрозумів певний матеріал лекції. На що викладач відповів: «Прочитай конспект лекції і все зрозумієш».

Як можна охарактеризувати таку поведінку педагога? Чи є об'єктивні причини для такої поведінки викладача? Як далі можуть розгортатися події? Якою ви бачите позаурочну взаємодію викладача зі студентами? (Подайте ваше власне бачення, а також розробіть анкету та проведіть анкетування магістрантів щодо їх реального досвіду та ідеального стану педагогічної позаурочної взаємодії викладачів і студентів.

Модульний контроль

Молодий викладач готується до проведення першого модульного контролю з курсу «Педагогіка, психологія і методика викладання у вищій школі». Його студенти вважали цю дисципліну зайвою в програмі навчання, тому не проявляли активності на заняттях, багато студентів пропускали заняття. У викладача виникло багато запитань. Чому студенти не вважали його дисципліну ні цікавою, ні важливою? Яким чином побудувати контрольний захід, щоб об'єктивно визначити результат успішності студентів? Які мають бути критерії успішності? Як формулювати запитання, завдання щоб вони відображали основні сучасні підходи до навчання у вищій школі? Яким має бути цей модульний контроль, щоб активізувати подальший навчальний процес?

Наведіть перелік з 15 питань (запитань, завдань) до модульного контролю (модуль «Педагогіка і психологія вищої школи»), дотичних до вашої спеціальності. Дослідіть (за публікаціями) наявність/відсутність дисциплін психолого-педагогічного циклу в програмі підготовки магістрів та аспірантів в провідних зарубіжних університетах та особливості їх викладання.

Академічна доброчесність

BBC Trending розслідували, що понад 250 каналів на YouTube рекламують компанію EduBirdie, що базується в Україні та пропонує студентам купувати реферати замість того, щоб писати їх самотужки. У рекламі закликають учнів використовувати ресурс EduBirdie, за допомогою якого можна найняти «суперрозумника», який напише їм роботи.

Міністр у справах університетів Англії Сем Джима вважає, що YouTube несе моральну відповідальність і має діяти. Він сказав, що був

шокований змістом та масштабом відео, виявлених ВВС: «Це вочевидь неправильно, адже дозволяє й легітимізує обман у потенційно в промислових масштабах», – сказав пан Джима. Дослідження ВВС Trending виявило понад 1400 відеороликів, які мають загалом понад 700 мільйонів переглядів, що містять рекламу EduBirdie, яка заохочує шахрайство серед студентів та школярів. Компанія EduBirdie має офіси в Україні, але пропонує свої послуги учням та студентам у всьому світі.

«Якщо ви багато працювали, щоб вступити до університету, ви потенційно можете все це знищити, якщо вас упіймають на шахрайстві. Це неправильно, і крапка», – каже пан Джима [<https://www.bbc.com/ukrainian/news-44021353>].

Проаналізуйте цю ситуацію. Які вона несе ризики для системи освіти будь-якої країни?. Які тут є репутаційні ризики для України?

В новому Законі України Про освіту, який набрав чинності 28.09.2017 є стаття № 42 «Академічна доброчесність». Ознайомтеся з цією статтею.

Проаналізуйте стан сформованості академічної доброчесності студентсько-викладацького складу університету (подайте ваше власне бачення, а також розробіть анкету та проведіть анкетування студентів / магістрантів щодо причин, наслідків, можливих шляхів розвитку ситуації).

Розробіть програму дій щодо підвищення рівня академічної доброчесності в українській вищій школі загалом, у ВНТУ зокрема.

Завдання 40. Критичне читання й коментування медіатекстів.
Сила запитань

Завдання: Оберіть статтю з проблем вищої освіти на одному з інформаційних інтернет-ресурсів. Просіть текст через три решета запитань.

Решето 1.

Запитання, які спрямовані на виявлення порушень журналістських стандартів, неправдивих фактів, маніпуляцій у медіатексті

1. Чи не підміняє автор фактів судженнями?
2. Чи відповідають факти проблемі, що розглядається?
3. Чи використовує автор емоційно забарвлену, оціночну лексику? Для чого?
4. До чого переважно апелює автор: до розуму слухачів чи до емоцій? До яких цінностей апелює автор?
5. Чи оприявлено у статті ставлення автора до читачів (як до людей розумних, мислячих чи як до маси «піпел хаває»)?
6. Проаналізуйте свої емоції, які виникли в процесі читання. Що викликало ці емоції? Чи є реальні підстави для їх вияву?
7. Якщо автор посилається на наукове дослідження, яка організація розробляла та впроваджувала його? Чи погоджуються інші експерти з експертами, на яких посилається автор?
8. Чи не робить автор помилок у логічному викладі?
9. Чи є авторський висновок про факти обґрунтованим?

10. Як зміст матеріалу підтверджує чи спростовує ваші знання з теми?
Решето 2.

Запитання-щеплення проти «agenda-setting» (порядку денного)

«Пресі переважно не вдається сказати людям, що думати, але вона з великим успіхом каже їм, про що думати» (Бернард Коен)

1. Чи не багато уваги приділяють цій темі у медіа?
2. Чому про це говорять у медіа саме зараз?
3. Чому про це не говорили, коли подія відбулася?
4. Це дійсно важлива тема, щоб їй приділяти стільки уваги?
5. Кому вигідне поширення цієї новини саме зараз?
6. Проти кого спрямована ця новина?
7. Чому суспільство має знати це? Це важливо для мене?
8. Що хочуть приховати за цією темою?
9. Чи є новини, важливіші, ніж ця?
10. Які важливі теми замовчуються у новинних випусках, коли натомість на перший план виставляються такі, як ця?

Решето 3.

Джерело інформації

1. Чи звернули ви увагу, на якому саме інтернет-сайті ви знайшли аналізовану статтю?
2. Ви довіряєте цьому виданню? Чи має це значення?
3. Чи цікавилися ви, хто власник цього інтернет-видання? Чи має це значення?
4. Чи не фігурує цей сайт у переліках визнаних такими, що не гребують поширенням фейкових новин, маніпулятивних, заангажованих, низькопробних матеріалів, «джинси» (прихованої реклами – проплачених замовних матеріалів)?
5. Чи звернули ви увагу, хто автор статті? Чи подивилися ви інші статті цього автора, його «послужний список»?
6. Проаналізуйте інші публікації автора. Чи простежується в його текстах тенденційність, упередженість / об'єктивність, безкомпромісність; залежність / незалежність від «невидимих» замовників медіатекстів; глибина, повнота / поверховість, маніпулятивність текстів?
7. Як у статті проявляється етос автора? Чи має автор право на його вияв?

Завдання 41. Фреймування освітнього медіаконтенту (за назвами повідомлень)

Виконанню цього завдання передують обговорення типової медіаНЕграмотної поведінки, коли споживачі новинної інформації в мережі Інтернет, як правило, «ковтають» новини лише за назвами статей, які, в свою чергу, як правило, кричущі, інтригуючі, несподівані, тобто спеціально сконструйовані так, щоб викликати в споживача інформації потрібні емоції, сформувані потрібні ставлення, установки, примусити до мимовільних рішень. Пропоноване далі вправління спрямоване проти стереотипізації мислення.

Завдання: причитайте назви статей з проблем української освіти з різних інформаційних платформ (таблиця 3). Спробуйте зробити передбачення про зміст статті у позитивному і негативному ключі. Подивіться на назву через позитивну й негативну рамки (фрейми): «глуха стіна» («все пропало») і «відриті двері» («все добре»).

Наприклад, назва статті «Українські викладачі виїжджають за кордон». «Відкриті двері»: у статті, ймовірно, йдеться про українських викладачів, які нарощують масштаб міжнародного наукового співробітництва, викладають у зарубіжних університетах, примножуючи і збагачуючи свій науково-педагогічний досвід, який потім застосовують для навчання українських студентів. «Глуха стіна»: через низький рівень зарплат та безробіття освітяни змушені їхати на заробітки за кордон. При цьому через неконкурентоспроможність вони можуть сподіватися лише на некваліфіковану працю.

Таблиця 3

Фреймування освітнього медіа контенту

«Глуха стіна»	Назва статті	«Відриті двері»
	1. Нейромережа замість викладача: штучний інтелект змінить освіту. [redpresa.ua/]	
	2. Лілія Гриневич: Російська мова не зникне з української школи. [dsnews.ua/]	
	3. Володимир Гройсман студентам: Ні вам, ні мені ваш диплом не потрібен [bbc.com/ukrainian/]	
	4. Країна жебраків: замість економіки знань – економіка невігластва. [uainfo.org/]	
	5. Старих вчителів в Україні будуть викидати зі шкіл, наче сміття. [politeka.net/ua/]	
	6. Жебрацтво по-науковому. [dt.ua]	
	7. Украинизация польских вузов воспринимается как бандеризация. [odnarodyna.org]	
	8. З Криму і Донбасу до вишу, без ЗНО. [life.pravda.com.ua]	

2. Методичні рекомендації до підготовки навчально-наукового проекту

Мета науково-навчального проекту

- Уміння працювати з науковою літературою.
- Уміння підбирати та систематизувати матеріал для написання наукової статті.
- Уміння писати та оформляти текст рукопису наукової статті у відповідності до визначених вимог.
- Уміння готувати електронну презентацію для виступу на науковій конференції.

Зміст навчально-наукового проекту

- Підготовка наукових тез до виступу на науковій конференції.
- Підготовка електронної презентації для виступу на науковій конференції

Перелік тем до підготовки навчально-наукового проекту

1. Філософсько-методологічні засади розвитку освіти.
2. Генеза філософських парадигм освіти.
3. Сучасні підходи у вищій освіті (порівняльний аналіз).
4. Особистісно орієнтований підхід у вищій освіті.
5. Компетентнісний підхід у вищій освіті.
6. Комунікативний підхід у вищій освіті.
7. Суб'єктний підхід у вищій освіті.
8. Системний підхід у вищій освіті.
9. Розвиток вищої освіти в Європі: історичний аспект.
10. Розвиток вищої освіти України: історичний аспект.
11. Сучасний стан розвитку вищої освіти в розвинених країнах світу.
12. Основні напрями реформування вищої освіти України у XXI столітті.
13. Процес входження української вищої школи в європейський освітній простір.
14. Роль Болонського процесу в розвитку вищої освіти Європи.
15. Роль психологічних та педагогічних знань в реформуванні вищої освіти України.
16. Проблеми мети та змісту освіти у вищій школі.
17. Виховна діяльність у закладі вищої освіти.
18. Науково-дослідна робота студентів у закладі вищої освіти.
19. Психологічна характеристика студентського віку.
20. Розвиток суб'єктності студента як мета освіти.
21. Адаптація студента до навчання у вищій школі, її види та умови ефективності.
22. Професійне становлення особистості студента як майбутнього фахівця з вищою освітою.
23. Професіоналізм та педагогічна майстерність викладача вищої освіти.

24. Риторична культура викладача вищої школи.
25. Психологічний аналіз педагогічної взаємодії викладача і студентів.
26. Діалогічне спілкування як умова ефективної педагогічної взаємодії викладача і студентів.
27. Психолого-педагогічний аналіз конфліктів в педагогічній комунікації.
28. Психолого-педагогічний аналіз учіння у вищій школі.
29. Психологічні передумови і показники успішності студентів у навчально-професійній діяльності.
30. Актуальні проблеми методики викладання у вищій школі.
31. Методика і технологія навчання. Класифікація технологій навчання.
32. Гуманістичний і технологічний підходи до навчання: взаємовиключення чи взаємодоповнення
33. Поняття педагогічної інновації. Традиційне та інноваційне навчання.
34. Кредитно-модульна і модульно-рейтингова технології навчання.
35. Інформаційні навчальні технології.
36. Технологія дистанційного навчання.
37. Технологія проблемного навчання.
38. Активні та інтерактивні методи (технології) навчання: порівняльний аналіз.
39. Ігрові технології навчання.
40. Дискусія як метод (технологія) навчання.
41. Кейс-метод у вищій школі.
42. Навчальне портфоліо як метод (технологія) навчання.
43. Особливості організації і проведення лекційного заняття у вищій школі.
44. Організація і методика проведення практичних занять у вищій школі.
45. Мета, форми та методи організації самостійної роботи студентів у вищій школі.
46. Науково-педагогічна спадщина А. Макаренка.
47. Науково-педагогічна спадщина В. Сухомлинського.

Вимоги до оформлення наукової статті (тез)

1. Для підготовки статті необхідно використовувати шрифт Times New Roman розміром 11 pt та одинарний міжрядковий інтервал.
2. Формат сторінок А4. Поля: 2 см зліва, 2 см справа, 2 см зверху і 3 см знизу.

Структура статті

1. У верхньому лівому кутку рукопису потрібно вказати індекс УДК (Times New Roman, 11 pt, ліворуч, відступ 0);
2. З наступного рядка ініціали та прізвища авторів (набирати напівжирними літерами, кожного автора з нового рядка, Times New Roman, 14 pt, справа);
3. Через пустий рядок – назва статті (напівжирними літерами, Times New Roman, 16 pt, по центру);

4. Через пустий рядок вказуються назва установи (установ), де працюють автори (Times New Roman, 11 pt, по центру, при необхідності, для зв'язування авторів і установ використовувати верхні індекси, якщо ж автори з однієї установи, то прив'язки робити не потрібно);

5. Через пустий рядок – під назвою «Анотація» (напівжирним) з нового рядка (відступ першого рядка 0,5 см) подається анотація статті українською мовою (Times New Roman, 10 pt, курсив, по ширині сторінки);

6. З нового рядка після назви «Ключові слова:» (відступ першого рядка 0,5 см, напівжирним) в тому ж рядку наводиться перелік ключових слів українською мовою (Times New Roman, 10 pt, по ширині сторінки);

7. Через пустий рядок – під назвою «Abstract» (напівжирним) з нового рядка (відступ першого рядка 0,5 см) подається анотація статті англійською мовою (Times New Roman, 10 pt, курсив, по ширині сторінки);

8. З нового рядка після назви «Keywords:» (відступ першого рядка 0,5 см, напівжирним) в тому ж рядку наводиться перелік ключових слів англійською мовою (Times New Roman, 10 pt, по ширині сторінки);

9. Далі через пустий рядок подається основний текст доповіді (Times New Roman, 11 pt, по ширині сторінки, з міжрядковим інтервалом «Одинарний», відступ першого рядка 0,5 см);

10. За наявності підзаголовків використовується Times New Roman, 11 pt, по центру, напівжирним, без абзацу;

11. Далі під назвою «СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ» (Times New Roman, 11 pt, великими літерами, по центру), наводиться перелік літературних джерел оформлений, згідно з ДСТУ ГОСТ 7.1. 2006, у вигляді нумерованого загального списку (Times New Roman, 9 pt, по ширині сторінки, з міжрядковим інтервалом «Одинарний»), який складається за чергою посилань у тексті (не за абеткою). У тексті рукопису посилання на літературу беруться в квадратні дужки (наприклад, [1, 2]). Посилання на ще неопубліковані праці не допускаються;

12. Далі наводяться відомості про авторів доповіді (українською мовою): прізвище, ім'я, по батькові (без скорочень, напівжирним, курсивом), науковий ступінь, вчене звання, посада, повна назва установ, місто, електронна адреса автора відповідального за доповідь (Times New Roman, 10 pt, зліва, відступ першого рядка 0,5 см). Студенти вказують групу та назву факультету;

13. Якщо науковий керівник не є автором статті, то в наступному рядку, починаючи зі слів «Науковий керівник:» подаються відомості про наукового керівника аналогічно пункту 12 (можна без електронної пошти);

14. Далі англійською мовою навести всі відомості пунктів 12 (для студентів лише назву факультету).

3 Питання для самоконтролю

Питання до теоретичного модулю 1

1. Чому ключовим поняттям визначення мети освіти є поняття «взаємодія»?
2. Проаналізуйте духовність як критерій ефективності соціальної і професійної компетентності та критерій ефективності взаємодії людини у світі в цілому.
3. Проаналізуйте соціальну компетентність як критерій ефективності взаємодії людини у світі.
4. Проаналізуйте суб'єктність особистості як ключову умову ефективності взаємодії людини у світі та самоактуалізації.
5. Визначте ключові поняття (характеристики) класичної (традиційної) філософської парадигми освіти.
6. Визначте ключові поняття (характеристики) некласичної філософської парадигми освіти.
7. Визначте ключові поняття постнекласичної (сучасної) філософської парадигми освіти.
8. Проаналізуйте систему комунікації (взаємодії) людини у світі на основі формули комунікації «Я – Інший».
9. Як ви розумієте поняття «підхід» в освіті?
10. Дайте загальну характеристику особистісно орієнтованого підходу в освіті.
11. Дайте загальну характеристику компетентнісного підходу в освіті.
12. Яку роль в системі освіти має відігравати комунікативний підхід?
13. Яку роль в системі освіти має відігравати суб'єктний підхід?
14. Яку роль в системі підходів в освіті та освіті в цілому відіграє системний підхід?
15. Визначте та проаналізуйте основні причини кризи освіти (вищої освіти) на сучасному етапі розвитку людства.
16. Визначте та проаналізуйте основні причини кризи освіти (вищої освіти) в Україні та шляхи її подолання.
17. В чому полягає головна мета Болонського процесу?
18. Які завдання вирішуються в ході реалізації мети Болонського процесу?
19. Які перешкоди стоять на шляху реалізації Україною ідей Болонського процесу та інтеграції України в європейський простір освіти?
20. Визначте та проаналізуйте предмет педагогіки вищої школи, психології вищої школи, методики викладання у вищій школі.

Питання до теоретичного модулю 2

21. Чому освіту потрібно розглядати як систему?
22. На прикладі визначеної мети освіти розкрийте логіку та зміст формування змісту освіти (вищої освіти).

23. Проаналізуйте суть та зміст типологій компетентностей закладених в кожен рівень Національної рамки кваліфікацій.

24. Що є основою розробки освітньо-професійної програми?

25. Чому освіта за своєю суттю є процесом?

26. Проаналізуйте систему «студент – викладач» як основу педагогічного процесу у вищій школі.

27. Аргументуйте, чому педагогічна взаємодія (комунікація) є основою педагогічного процесу.

28. Аргументуйте, чому науково-дослідна робота студентів є важливим елементом системи освіти вищої школи.

29. Аргументуйте, чому студент є головним елементом комунікативної педагогічної системи «студент – викладач» та освітнього (педагогічного) процесу в цілому.

30. Охарактеризуйте явище та процес самовизначення особистості студента як основне новоутворення студентського віку.

31. Яку роль поняття «зрілість» відіграє в характеристиці людини «студентського віку».

32. Визначте роль суб'єктності в розвитку особистості студента.

33. В чому полягає «кризова насиченість» студентського віку?

34. Проаналізуйте явище кризи «особистісної ідентичності студента» та визначте способи її подолання.

35. Наведіть приклади кризових ситуацій студентського віку.

36. В чому, на вашу думку, полягає особливість студентів «покоління next»?

37. Охарактеризуйте явище професіоналізації особистості студента як основне новоутворення студентського віку.

38. Виділіть та охарактеризуйте рівні професійно-педагогічної спрямованості студентів.

39. Проаналізуйте педагогічну діяльність викладача як елементу системи «студент – викладач».

40. Проаналізуйте поняття професіоналізму викладача в контексті ключових чинників професіоналізму: професійний та особистісний.

41. Охарактеризуйте суть та напрямки професійно-педагогічної спрямованості викладача.

42. Якими, на вашу думку, педагогічними здібностями має володіти викладач вищої школи?

43. Що є основою формування іміджу та авторитету викладача?

44. В чому полягають основні проблеми означення поняття «комунікація» та «педагогічна комунікація»?

45. Аргументуйте, чому педагогічна комунікація (взаємодія) є основою педагогічного процесу.

46. Проаналізуйте суть та зміст педагогічної позиції викладача як організаційно-управлінською основи педагогічної комунікації.

47. Прокоментуйте означення педагогічного спілкування як основної форми педагогічної комунікації (взаємодії).

48. Наведіть приклади бар'єрів педагогічної комунікації які призводять до протиріч між викладачем та студентами.

49. Чому діалог (діалогічна комунікація) є ключовою умовою ефективності педагогічного процесу у вищій школі?

50. Визначте ключові компоненти комунікативної компетентності (культури) викладача.

51. Проаналізуйте причини та види педагогічних конфліктів.

52. В чому полягає діяльність викладача з профілактики та запобігання конфліктів?

53. Визначте та охарактеризуйте способи управління педагогічними конфліктами.

54. Визначте та охарактеризуйте механізми вирішення педагогічних конфліктів.

55. Назвіть структурні компоненти риторичної культури викладача вищої школи. Поясніть їх взаємозв'язок і взаємозалежність.

56. Поясніть значення риторичної культури як складника професійної педагогічної культури викладача вищої школи.

57. У чому полягає універсальність риторичних знань та риторичної культури особистості?

Питання до теоретичного модулю 3

58. Яку роль відіграє дидактика в структурі педагогічної науки?

59. Аргументуйте, чому основою дидактичного (навчального) процесу є комунікативна система «студент – викладач».

60. Визначте та проаналізуйте структурні елементи дидактичної системи.

61. Яке місце займає дидактична система в навчальному процесі як комунікативній системі «студент – викладач»?

62. В чому полягає методологічна роль законів та закономірностей в навчальному процесі вищої школи?

63. Визначте та охарактеризуйте принципи навчання як методологічні засади навчального процесу.

64. Як ви розумієте поняття суб'єктності особистості?

65. Охарактеризуйте поняття суб'єктності як мети та умови ефективності освітнього (навчального) процесу.

66. Охарактеризуйте поняття суб'єктності як сукупності її ключових властивостей.

67. Проаналізуйте, яка роль свободи (самостійності) в процесі розвитку та самореалізації особистості.

68. Проаналізуйте, яка роль самостійності студента в ефективності освітнього процесу та учіння у вищій школі зокрема.

69. Проаналізуйте, яка роль суб'єктної взаємодії в ефективності освітнього процесу та учіння у вищій школі зокрема.

70. Проаналізуйте, яка роль активності та творчості в процесі розвитку особистості.

71. Проаналізуйте, яка роль мотивації в процесі самореалізації особистості та професійно-навчальній самореалізації студента зокрема.

72. Яку роль відіграє інноваційність (інноваційна культура) в розвитку студента як особистості та ефективності його професійно-навчальної діяльності?

73. Визначте та проаналізуйте ключові передумови та засади успішності навчально-професійної студента.

74. Чому адаптація студентів до навчання у вищому навчальному закладі є однією з важливих передумов успішності студента?

75. В чому полягають основні проблеми методики викладання на сучасному етапі розвитку освіти?

76. Як співвідносяться між собою поняття «вміння» та «навички»?

77. Як співвідносяться між собою поняття «знання» та «вміння»?

78. Визначте та проаналізуйте роль методів навчання як ключового процесуального та діяльнісного компоненту навчальної системи «викладач – дидактична система – студент».

79. Яку роль в розгортанні навчальної (дидактичної) системи відіграють засоби навчання?

80. Як співвідносяться поняття «методика навчання» та «технологія навчання»?

81. В чому полягає необхідність впровадження в навчальний процес інноваційних технологій навчання?

82. Визначте ключові відмінності традиційного та інноваційного навчання.

83. Визначте та проаналізуйте ключові засади кредитно-модульної і модульно-рейтингової технології навчання.

84. Визначте та проаналізуйте ключові засади інформаційних технологій навчання.

85. Визначте та проаналізуйте ключові засади дистанційних технологій навчання.

86. Визначте та проаналізуйте ключові засади проблемних технологій навчання.

87. Розкрийте інноваційну роль активних та інтерактивних методів (технологій) навчання.

88. Наведіть приклади та дайте коротку характеристику відомих інтерактивних методів (технологій) навчання.

89. Розкрийте інноваційну роль ігрових технологій навчання.

90. В чому відмінність дидактичної, ділової та рольової ігор?

91. Визначте основні аспекти підготовки та проведення викладачем лекцій.

92. Визначте основні аспекти підготовки викладачем практичного (семінарського) заняття.

4 Тестові завдання для самоперевірки

Тестові завдання для самоперевірки до теоретичного модулю 1

1. У перекладі з грецької термін «педагогіка» означає:
 - а) виховання;
 - б) навчання;
 - в) викладання;
 - г) дітоводіння.
3. Педагогіка – наука про:
 - а) дітоводіння;
 - б) навчання та виховання;
 - в) виховання;
 - г) навчання.
4. У перекладі з грецької термін «психологія» означає:
 - а) вчення про душу;
 - б) вчення про свідомість;
 - в) вчення про поведінку;
 - г) вчення про несвідоме.
4. Предметом психології є:
 - а) поведінка;
 - б) характер;
 - в) характер і темперамент людини;
 - г) психіка.
5. Галузь педагогічної науки, яка досліджує закономірності вивчення певного навчального предмета в системі вищої освіти:
 - а) дидактика;
 - б) методика викладання;
 - в) педагогіка вищої освіти;
 - г) дидактика вищої освіти.
6. Болонський процес за основу системи обліку трудомісткості навчальної роботи пропонує систему:
 - а) ICTS;
 - б) ESCT;
 - в) ISKT;
 - г) ECTS.
7. В. Франкл у своїй праці «Людина в пошуках смислу» зазначає, що «свобода – це ще не все, свобода – це тільки половина правди. Ось чому я пропоную, щоб статую Свободи на східному березі доповнили статуєю _____ на західному».
8. Метою освіти є розвиток особистості, сутністю якої є суб'єктність, духовність та _____ як основа (умова, критерій) ефективної взаємодії у світі.
9. Метою вищої освіти є розвиток особистості, сутністю якої є суб'єктність, духовність, _____ як основа (умова, критерій) ефективної взаємодії у світі.

10. Філософські парадигми освіти:

- _____;
- _____;
- _____.

Тестові завдання для самоперевірки до теоретичного модулю 2

11. Стандарти освіти розробляються відповідно до (1б):

- а) освітньої рамки кваліфікацій;
- б) національної рамки кваліфікацій;
- в) дидактичної рамки кваліфікацій;
- г) державної рамки кваліфікацій.

12. Сукупність вимог до змісту та результатів освітньої діяльності закладів вищої освіти за кожним рівнем вищої освіти в межах кожної спеціальності:

- а) мета вищої освіти;
- б) стандарти освіти;
- в) стандарти вищої освіти;
- г) зміст вищої освіти.

13. Система знань, умінь та навичок, система компетентностей, система комунікацій та цінностей, які є основою розвитку особистості:

- а) зміст навчання;
- б) зміст освіти;
- в) мета освіти;
- г) мета навчання.

14. Внутрішньо логічно пов'язана сукупність процесів, які у своїй багатогранності й складності розвивають особистість, сутністю якої є духовність, соціальна та професійна компетентності, як основи (умови, критерію) ефективної взаємодії особистості у світі:

- а) навчальний процес у вищій школі;
- б) виховний процес у вищій школі;
- в) педагогічний процес;
- г) педагогічний процес у вищій школі.

15. Процес комунікації (взаємодії) суб'єктів, в ході якого відбувається не просто обмін інформацією, а виявлення точок зору, смислових позицій, ціннісних орієнтацій та особистісних смислів партнерів – це:

- а) монолог;
- б) толерантність;
- в) діалог;
- г) психологічний контакт.

16. Об'єктивний стан системи взаємовідносин, при якому виявляються неузгодженими інтереси, цілі, цінності її елементів:

- а) конфлікт.
- б) ухилення.
- в) асертивність.
- г) суперечність.

17. Кожен рівень Національної рамки кваліфікацій визначається певною сукупністю компетентностей особи, які є типовими для кваліфікацій відповідного рівня і які поєднанні у 4 відповідні блоки (3б):

1	
2	
3	
4	

18. Однією із перспективних технологій навчального процесу у вищих навчальних закладах є впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу, яка базується на запровадженні в Україні як ключового елементу Болонського процесу (англ.

аббревіатура ECTS):

19. До основних новоутворень студентського віку психологи відносять (формування свідомості, самовизначення, моральний розвиток, професіоналізація особистості, емоційний розвиток):

1	
2	

20. Рівень продуктивності діяльності викладача значною мірою залежить від його професійно-педагогічної спрямованості, яка має такі різновиди:

- _____;
- _____;
- _____.

Тестові завдання для самоперевірки до теоретичного модулю 3

21. Дидактика – галузь педагогіки, що вивчає і розробляє цілі, зміст, методи, організацію (1б):

- а) виховання;
- б) освіти;
- в) навчання та виховання;
- г) навчання.

22. Система основних дидактичних вимог до навчання, дотримання яких забезпечує його ефективність (1б):

- а) педагогічні закони;
- б) дидактичні правила;
- в) дидактичні принципи;
- г) дидактичні рішення.

23. Сукупність способів (методів, прийомів, операцій) педагогічної взаємодії, послідовна реалізація яких створює умови для розвитку учасників педагогічного процесу і передбачає певний його результат:

- а) дидактика;
- б) метод виховання;
- в) педагогічна технологія;
- г) метод навчання.

24. Сукупність способів цілеспрямованої посиленої міжсуб'єктної взаємодії викладача та студентів, послідовна реалізація яких створює оптимальні умови для їх розвитку:

- а) активні методи (технології) навчання;
- б) дидактичні принципи;
- в) інтерактивні методи (технології) навчання;
- г) дидактика.

25. Засіб моделювання різноманітних умов професійної діяльності методом пошуку нових способів її виконання (1б):

- а) дидактична гра;
- б) навчальний процес;
- в) дидактичний принцип;
- г) ділова гра.

26. Кейс-метод як метод навчання – це:

- а) метод аналізу ситуацій;
- б) метод випадкових знань;
- в) розподілення навчальних завдань методом випадкового вибору;
- г) метод дискусій.

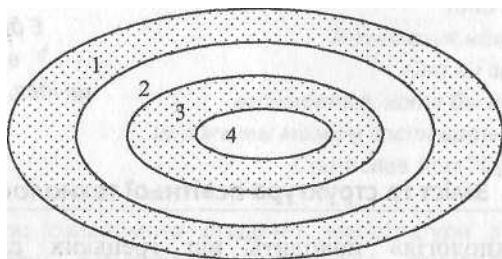
27. Дослідження підтверджують («Піраміда методів навчання»), що за допомогою відповідних методів навчання ми можемо досягти таких результатів засвоєння матеріалу:

- слухання лекції – ____%;
- читання навчальних текстів – ____%;
- дискусійні групи – ____%;
- практика через дію – ____%;
- навчання інших чи негайне застосування матеріалу – ____%.

28. _____ – це сукупність послідовних дій, спрямованих на оновлення освіти, модифікацію мети, змісту, організації, форм і методів навчання, адаптації навчально-виховного процесу до нових суспільно-історичних умов.

29. _____ – метод (технологія) навчання, що дає змогу формувати в студентів уміння й навички або систему уявлень і понять шляхом вправлення в процесі ігрової діяльності.

30. Взаємозв'язок технологій в освіті:



- 1. _____;
- 2. _____;
- 3. _____;
- 4. _____.

5 Короткий термінологічний словник

Активні методи (технології) навчання (active teaching methods (technologies)) – сукупність способів навчання, які стимулюють пізнавальну активність і самостійність студентів, що є суб'єктом навчання.

Болонський процес (Bologna process) – система заходів спрямована на структурне реформування національних систем вищої освіти країн Європи, зміни освітніх програм і потрібних інституційних перетворень з метою створення європейського наукового й освітянського простору задля підвищення спроможності випускників вищих навчальних закладів до працевлаштування, поліпшення мобільності громадян на європейському ринку праці, підвищення конкурентоспроможності європейської вищої школи.

Виховання (education) – організований педагогічний процес, у ході якого здійснюється цілеспрямований вплив на людину із метою розвитку її духовності, формування певних якостей.

Вміння (ability) – здатність людини виконувати певну діяльність на основі набутих знань та навичок з акцентом на свідомий і творчий характер цього поняття; ефективні дії в умовах, які постійно змінюються.

Діалог (dialogue) – процес комунікації (взаємодії) суб'єктів, в ході якого відбувається не просто обмін інформацією, а виявлення точок зору, смислових позицій, ціннісних орієнтацій та особистісних смислів партнерів.

Ділова гра (business game) – засіб моделювання різноманітних умов професійної діяльності методом пошуку нових способів її виконання; групова вправа з вироблення послідовності рішень в штучно створених умовах, що імітують реальну ділову (виробничу) обстановку.

Дидактика (didactics) – галузь педагогіки, в якій розглядається теорія освіти й навчання; галузь педагогіки, що вивчає закономірності і принципи навчання, досліджує проблеми змісту, методів, форм і технологій навчання.

Дидактика вищої школи (higher school didactics) – галузь педагогіки вищої школи, в якій розглядається теорія освіти й навчання, яка вивчає закономірності і принципи навчання, досліджує проблеми змісту, методів, форм і технологій професійної підготовки майбутнього фахівця в умовах вищого навчального закладу.

Дидактична гра (didactic game) – активна навчальна діяльність з імітаційного моделювання досліджуваних систем, явищ, процесів; метод (технологія) навчання, що дає змогу формувати в студентів уміння й навички або систему уявлень і понять шляхом вправлення в процесі ігрової діяльності.

Дидактична система (didactic system) – це сукупність взаємопов'язаних елементів, якими є цілі навчання, зміст навчання, методи навчання, засоби й організаційні форми навчання.

Духовність (spirituality) – процес та стан актуалізації у внутрішньому світі людини моральних, естетичних, світоглядних цінностей.

Засоби навчання (means of education) – джерела або спеціальні пристосування, які допомагають вчителю (викладачу) здійснювати навчальний процес, а учням (студентам) – вчитися.

Зміст вищої освіти (content of higher education) – система знань, умінь та навичок, система компетентностей, система комунікації та цінностей, які є основою розвитку особистості, сутністю якої суб'єктність, духовність, соціальна та професійна компетентності як основи (умови, критерію) ефективної взаємодії в світі.

Знання (knowledge) – це теоретичні позиції, якими керується людина, плануючи, організовуючи і контролюючи дії.

Інновація педагогічна (pedagogical innovation) – процес створення, поширення й використання нових засобів для розв'язання педагогічних проблем.

Інтерактивні методи (технології) навчання (interactive learning methods (technologies)) – сукупність способів цілеспрямованої посиленої міжсуб'єктної взаємодії педагога і учнів, послідовна реалізація яких створює оптимальні умови для їх розвитку.

Компетентність (competence) – здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості; вміння застосовувати в реальних ситуаціях набуті знання, спроможності, навички тощо.

Компетентнісний підхід в освіті (competency approach in education) – це спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток компетентностей особистості.

Комунікативний підхід в освіті (communicative approach in education) – універсальна ідея, яка визначає, розкриває, актуалізує комунікацію як онтологічну, телеологічну, аксіологічну основу розвитку особистості та методологічну основу освіти.

Комунікація (communication) – це стан (процес) співбуття та взаємодії людини (соціальної групи) у світі.

Кейс метод (case method) – метод ситуативного навчання на конкретних прикладах.

Лекція (lecture) – основна форма проведення навчальних занять, призначених для засвоєння теоретичного матеріалу; систематичний, послідовний, усний виклад навчального матеріалу.

Мета вищої освіти (the purpose of higher education) – розвиток особистості, сутністю якої є суб'єктність, духовність, соціальна та професійна компетентності як основа (умова, критерій) ефективної взаємодії у світі.

Мета освіти (the purpose of education) – розвиток особистості, сутністю якої є суб'єктність, духовність та соціальна компетентність як основа (умова, критерій) ефективної взаємодії у світі.

Метод навчання (method of training) – спосіб упорядкованої взаємопов’язаної діяльності викладачів та студентів, спрямованої на досягнення поставлених вищою школою цілей навчання.

Методика викладання у вищій школі (teaching method in high school) – це галузь педагогічної науки, яка досліджує закономірності вивчення певного навчального предмета в системі вищої освіти.

Методи навчання (methods of education) – способи досягнення навчальної мети, які забезпечують оволодіння знаннями, уміннями та навичками, формування світогляду, розвиток здібностей людини.

Мотивація (motivation) – сукупність причин психологічного характеру (система мотивів), які зумовлюють поведінку і вчинки людини, їх початок, спрямованість і активність.

Навички (skills) – опанування до автоматизму способами використання певних засобів діяльності.

Навчальний процес у вищій школі (educational process in high school) – це система організації навчально-виховної діяльності, в основу якої покладено органічну єдність і взаємозв’язок викладання (діяльність викладача) і учіння (діяльність студента), спрямованих на досягнення цілей навчання і які опосередковуються метою освіти.

Навчання (education) – цілеспрямований педагогічний процес організації активної навчально-пізнавальної діяльності з оволодіння знаннями, вміннями і навичками, у ході якого здійснюється освіта людини, формується система відповідних компетентностей.

Національна рамка кваліфікацій (national qualifications framework) – це системний і структурований за компетентностями опис її рівнів.

Освіта (education) – процес передачі накопичених поколіннями знань і культурних цінностей; процес і результат засвоєння особистістю певної системи наукових знань, практичних умінь, навичок і пов’язаного з ними розвитку розвитку особистості.

Особистісно-орієнтовний підхід в освіті (personality-orientation approach in education) – спрямованість освітнього процесу на розвиток особистості людини як цілісної сутності.

Педагогіка вищої школи (pedagogy of high school) – галузь педагогічної науки, яка вивчає педагогічні закономірності, й засоби організації та здійснення педагогічного процесу, навчання, виховання, розвитку та професійної підготовки особистості студента.

Педагогічна комунікація (pedagogical communication) – процес і стан педагогічної взаємодії, в результаті якої учень усвідомлює себе («Я»), відкриває та актуалізує свою онтологічну, аксіологічну та телеологічну самість через знаходження й визначення себе в «Іншому».

Педагогічна майстерність (pedagogical skill) – комплекс властивостей особистості, що забезпечує високий рівень самоорганізації професійно-педагогічної діяльності.

Педагогічна технологія (pedagogical technology) – сукупність способів (методів, прийомів, операцій) педагогічної взаємодії, послідовна реалізація

яких створює умови для розвитку учасників педагогічного процесу і передбачає певний його результат.

Педагогічний (дидактичний) закон (pedagogical (didactic) law) – компонент логічної структури педагогічної науки, який відображає об'єктивні, внутрішні, істотні і відносно стійкі та необхідні зв'язки педагогічних явищ.

Педагогічний конфлікт (pedagogical conflict) – найгостріший спосіб розвитку і подолання значущих суперечностей, що виникають у взаємодії учасників педагогічного процесу.

Педагогічний процес у вищій школі (pedagogical process in high school) – внутрішньо логічно пов'язана сукупність процесів, які у своїй багатогранності й складності розвивають особистість, сутністю якої є суб'єктність, духовність, соціальна та професійна компетентності, як основа (умова, критерій) ефективної взаємодії у світі.

Підхід до організації освітнього (навчального) процесу (approach to organization of educational (educational) process) – глобальна і системна організація й самоорганізація освітнього процесу, що містить усі його компоненти і перш за все самих суб'єктів педагогічної взаємодії викладача і студента.

Принципи навчання (дидактичні принципи) (educational principles) – основоположення, керівні ідеї, що визначають зміст, організаційні форми та методи навчальної роботи; певна система основних дидактичних вимог до навчання, дотримання яких забезпечує його ефективність.

Практичне заняття (practice session) – форма навчального заняття, при якій викладач організує детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни та формує вміння і навички їх практичного застосування шляхом індивідуального виконання студентом відповідно сформульованих завдань.

Проблемне навчання (problem education) – технологія, яка ґрунтується на закономірностях творчого засвоєння знань і способів діяльності, на прийомах і методах викладання та учіння з елементами наукового пошуку.

Професійно-педагогічна спрямованість (professional-pedagogical orientation) – сукупність стійких мотивів, потреб, інтересів, переконань, ціннісних орієнтацій, які виражають світогляд людини і спрямовують на досягнення певного результату.

Психологія вищої школи (psychology of higher education) – система психологічних знань про закономірності і механізми функціонування психіки студента як суб'єкта навчально-професійної діяльності, закономірності науково-педагогічної діяльності викладача вищого навчального закладу та соціально-психологічні особливості взаємин, спілкування викладача і студентів.

Самостійність студента (independence of the student) – це уміння систематизувати, планувати, здійснювати, контролювати й регулювати свою навчально-професійну діяльність і пізнавально-розумові дії без очевидної допомоги й прямого керівництва з боку викладача.

Семінарське заняття (workshop) – форма навчального заняття, при якій викладач організує дискусію навколо попередньо визначених тем, до котрих студенти готують тези виступів на підставі індивідуально виконаних завдань (рефератів).

Системний підхід в освіті (system approach in education) – орієнтує на визначення освіти (навчання) як системи, та вимагає розгляду системоутворюючих зв'язків мети, завдань, змісту, форм і методів навчання не ізольовано, а у взаємодії компонентів педагогічного процесу, що дозволяє виявляти загальні системні властивості та якісні характеристики.

Стандарти вищої освіти (higher education standards) – це сукупність вимог до змісту та результатів освітньої діяльності закладів вищої освіти і наукових установ за кожним рівнем вищої освіти в межах кожної спеціальності.

Суб'єктність особистості (subjectivity of a person) – інтегральна властивість, яка є мотиваційним, інтеграційним, регулятивним, координаційним центром життєтворчості та життєдіяльності особистості; бути суб'єктом – значить ініціювати і здійснювати практичну діяльність, комунікацію, пізнання та інші види специфічної людської активності; це комплекс внутрішніх умов, джерело та психологічний механізм особистісного і професійного саморозвитку.

Творчість (creation) – це свідомо цілеспрямована діяльність людини, яка ставить завдання перетворення дійсності, створення нових оригінальних предметів, творів тощо, яких раніше не було.

Уміння (ability) – здатність людини усвідомлено застосовувати набуті знання.

Учіння (learning) – система пізнавальних дій, спрямованих на досягнення цілей навчання, на вирішення конкретних навчальних завдань; процес набуття і закріплення (або зміна наявних) способів діяльності індивіда.

Філософська парадигма освіти (philosophical paradigm to master) – це сукупність принципів і способів організації та побудови освітньої діяльності, які визначають кут зору на освіту та її онтологію, ціннісні настанови, що впливають на вибір освітньої моделі та формування освітнього ідеалу, адекватного цивілізаційним та соціокультурним запитам суспільства.

Форми організації навчання (forms of education organization) – спеціально організована діяльність учителя (викладача) й учнів (студентів), яка відбувається за встановленим порядком у певному режимі (уроки, лекції, практикуми, семінари, факультативи, додаткові, індивідуальні заняття; домашня навчальна робота учнів (студентів)).

Якість знань (quality of knowledge) – характеристика результатів засвоєння знань, що має різні ознаки: повноту, глибину, усвідомленість, системність, гнучкість, узагальненість, які виявляються через багатоаспектний аналіз результатів засвоєння та застосування знань.

6 Список використаної та рекомендованої літератури

1. Андрущенко В. П. Про концептуальні засади філософії освіти України / В. П. Андрущенко, В. С. Лутай // Практична філософія. – 2004. – № 2(12). – С. 35–43
2. Базалук О. О. Філософія освіти : навч.-метод. посіб. / О. О. Базалук, Н. Ф. Юхименко. – К. : Кондор, 2010. – 164 с.
3. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці / Бех І. Д. // Психологія та педагогіка. – 2009. – № 2. – С. 26–31.
4. Біляковська О. О. Дидактика вищої школи : навч. посіб. / Біляковська О. О., Мищишин І. Я., Цюра С. Б. – Львів : ЛНУ ім. Івана Франка, 2013. – 360 с.
5. Бутенко Н. Ю. Комунікативна майстерність викладача: навч. посібник / Бутенко Н. Ю. – К. : КНЕУ, 2005. – 336 с.
6. Буяльська Т. Б. Робота кураторів академічних груп у вищому навчальному закладі : метод. посібник / Буяльська Т. Б., Прищак М. Д., Мацко Л. А. – Вінниця : ВНТУ, 2010. – 154 с.
7. Велитченко Л. К. Методологічна сутність категорії підходу в науковому дослідженні / Велитченко Л. К. // Психологія та педагогіка. – 2009. – № 2. – С. 72–79.
8. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури / Вітвицька С. С. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 384 с.
9. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посібник / Волкова Н. П. – К. : Вид. центр «Академія», 2006. – 256 с.
10. Гульга А. Кант / А. Гульга. – Москва: Молодая Гвардия, 1977. – 303 с.
11. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: підручник / Дичківська І. М. – [3-е вид., доповн.]. – К. : Академвидав, 2015. – 304 с.
12. Дроздова І. П. Методика викладання, педагогіка та психологія вищої освіти / Дроздова І. П. – Харків : ХНАМГ, 2008. – 142 с.
13. Д'яченко Н. О. Педагогічні задачі в професійній підготовці майбутніх викладачів : навч. посібник / Д'яченко Н. О. – К. : Видавництво Ліра-К, 2015. – 84 с.
14. Ємельяненко Л. М. Конфліктологія : навч. посіб. / Ємельяненко Л. М., Петюх В. М., Торгова Л. В., Гриненко А. М. – К. : КНЕУ, 2005. – 315 с.
15. Ершов П. М. Общение на уроке, или Режиссура поведения учителя / Ершов П. М., Ершова А. П., Букатов В. М. – М. : Флинта, 1998. – 366 с.
16. Зайченко І. В. Педагогіка і методика навчання у вищій школі : навч. посіб. / Зайченко І. В. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Ліра-К, 2017. – 456 с.
17. Зайченко І. В. Педагогіка і методика професійного навчання : навч. посіб. / Зайченко І. В. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Ліра-К, 2016. – 518 с.
18. Закон України «Про Вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

19. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
20. Залюбівська О. Б. Інструменти медіаграмотності для розвитку критичного мислення, творчого потенціалу та системи цінностей майбутніх викладачів вищої школи / О. Б. Залюбівська. // Збірник статей Сьомої міжнародної науково-методичної конференції: Сучасний простір медіаграмотності та перспективи його розвитку. – К. : Центр Вільної Преси, 2019. – С. 289–297 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.aup.com.ua/uploads/Zbirnyk_conf_2019.pdf.
21. Залюбівська О. Б. Риторична культура викладача технічного університету: структурні особливості / Залюбівська О. Б. // Освітологічний дискурс. – 2014. – № 3 (7). – С. 56–67.
22. Залюбівська О. Б. Риторичний ідеал викладача технічного університету: сутність, зміст і структура. / О. Б. Залюбівська, О. В. Діденко. – Scientific Journal «Science Rise». – 2017. – № 2 (10). – С. 31–35.
23. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність : підручник / Зязюн І. А., Крамущенко Л. В., Мирошник О. Г. та ін. – 2-е вид., допов. і переробл. – К. : Вища школа, 2004. – 422 с.
24. Ідея Університету: Антологія / Упоряд. : М. Зубрицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська ; відп. ред. М. Зубрицька. – Львів : Літопис, 2002. – 304 с.
25. Інноваційні педагогічні технології у системі неперервної професійної освіти : монографія / За ред. С. С. Вітвицької. – Житомир: «Полісся», 2015. – 368 с.
26. Йонас Ганс. Принцип відповідальності. У пошуках етики для технологічної цивілізації : пер з нім. / Йонас Ганс. – К. : Лібра, 2001. – 400 с.
27. Каплінський В. В. Методика викладання у вищій школі : навч. посібник / Каплінський В. В. – Вінниця : ТОВ «Ніланд ЛТД», 2015. – 224 с.
28. Кашлев С. С. Интерактивные методы обучения : учеб.-метод. пособие / Кашлев С. С. – Минск : ТетраСистемс, 2011. – 224 с.
29. Козяр М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посібник / М. М. Козяр, М. С. Коваль. – К. : Знання, 2013. – 327 с.
30. Компетенції викладачів вищої школи в добу змін: діагностика та аналітика / Хоружа Л., Братко М., Котенко О., Мельниченко О., Прошкін В. ; за ред. Л. Хоружої. – К. : Київський ун-т імені Бориса Грінченка, 2018. – 92 с.
31. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посібник / Кузьмінський А. І. – К. : Знання, 2005. – 486 с.
32. Кулик О. Становлення новітньої вітчизняної філософії освіти: євроінтеграційний контекст / О. Кулик // Вища освіта. – 2016. – № 2. – С. 48–56.
33. Левченко Т. І. Концептуальна парадигма розвитку вищої освіти : монографія / Левченко Т. І. – Вінниця : Нова Книга, 2017. – 344 с.
34. Ликсон Ч. Конфлікт / Ликсон Ч. – СПб. : Питер Паблішинг, 1997. – 160 с.
35. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти : навч. посіб. / Лутай В. С. – К. : Магістр-S, 1996. – 256 с.

36. Малахов В. А. Етика: Курс лекцій : навч. посібник / В. А. Малахов. – К. : Либідь, 1996. – 304 с.
37. Малихін О. В. Методика викладання у вищій школі : навчальний посібник / Малихін О. В., Павленко І. Г., Лаврентьєва О. О., Матукова Г. І. – К. : КНТ, 2014. – 262 с.
38. Малофіїк Ф. В. Дидактика новітньої школи навч. посіб. / Малофіїк Ф. В. – К. : Вид. дім «Слово», 2015. – 632 с.
39. Мацько Л. І. Риторика : навч. посіб. для студ. вузів / Л. І. Мацько, О. М. Мацько. – 2-е вид., стер. – К. : Вища шк., 2006. – 311 с.
40. Методичні вказівки до самостійної та індивідуальної роботи з дисципліни «Педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі» для магістрантів усіх спеціальностей / Уклад. М. Д. Прищак. – Вінниця : ВНТУ, 2019. – 58 с.
41. Мільто Л. О. Теорія і технологія розв'язання педагогічних задач : навч. посібник / Мільто Л. О. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 156 с.
42. Минеева С. А. Проблемы и трудности риторизации / Минеева С. А. // Риторика диалога в становлении научно-гуманистической системы образования: проблемы исследования и преподавания / Под ред. С. А. Минеевой. – Пермь : ЗУУНЦ, 2002. – С. 131–134.
43. Мороз О. Г. Педагогіка і психологія вищої школи : навч. посібник / Мороз О. Г., Падалка О. С., Юрченко В. І. – К. : НПУ, 2003. – 267 с.
44. Національна рамка кваліфікацій [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF/print>.
45. «Навыки XXI века»: новая реальность в образовании: интервью с профессором Мельбурнского университета П. Гриффином. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvitanova.com.ua/posts/10-navyky-xxi-veka-novaia-realnost-v-obrazovanuu>.
46. Нагаєв В. М. Методика викладання у вищій школі : навч. посібник / Нагаєв В. М. – К. : ЦУЛ, 2007. – 232 с.
47. Найдьонов І. М. Викладання фінансово-економічних дисциплін : методика, технологія, управління / Найдьонов І. М. – К. : «Центр учбової літератури», 2014. – 432 с.
48. Нікітіна І. В. Суб'єктне самовизначення молодого людини в період повноліття : монографія / Нікітіна І. В. – К. : КТН, 2008. – 192 с.
49. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посібник / Ортинський В. Л. – Центр учбової літератури. 2017. – 472 с.
50. Падажа О. С. Сучасні педагогічні технології : навч. посібник / О. С. Падажа, О. Т. Шпак. – К. : Освіта, 2000. – 368 с.
51. Педагогічний практикум: методичні вказівки до виконання самостійної роботи з дисципліни «Педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі» для здобувачів освітнього ступеня «Магістр» усіх спеціальностей / Уклад. О. Б. Залюбівська. – Вінниця : ВНТУ, 2019. – 51 с.

52. Петровская Л. А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга / Петровская Л. А. – М. : Изд.-во МГУ, 1982. – 168 с.
53. Подласый И. П. Педагогика : учебник / Подласый И. П. – М. : Изд. Центр ВЛАДОС, 1996. – 432 с.
54. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : підручник / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – [5-е вид., стер.]. – К. : Каравела, 2017. – 360 с.
55. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи: практикум : навч. посібник / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – К. : Каравела, 2008. – 336 с.
56. Подольская Є. А. Особливості модернізації освіти в умовах трансформації суспільства / Подольская Є. А. // Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції «Наука і соціальні проблеми суспільства: Освіта, культура, духовність». Ч. 1. 20–21 травня 2008 року. – Харків : ХНПУ, 2008. – С. 26 – 27.
57. Прищак М. Д. До питання комунікативного підходу в освіті / М. Д. Прищак // Вісник «ВПШ». – 2013. – № 1. – С. 133–136.
58. Прищак М. Д. Комунікація, спілкування, комунікативність : категоріальний аналіз / М. Д. Прищак // Вісник Вінницького політехнічного інституту. – 2010. – № 2. – С. 5–8.
59. Прищак М. Д. Освіта ХХІ століття: пошук парадигми / М. Д. Прищак // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. – Випуск 55. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2018. – С. 24–29.
60. Прищак М. Д. Педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі: курс лекцій / М. Д. Прищак, О. Б. Залюбівська. – Вінниця : ВНТУ, 2019. – 150 с.
61. Прищак М. Д. Психологія. Ч. II. : навч. посібник для студентів заочної форми навчання / М. Д. Прищак, Л. А. Мацко. – Вінниця : ВНТУ, 2013. – 91 с.
62. Робінсон К. Школа майбутнього. Революція у вашій школі, що назавжди змінить освіту / Робінсон, К.. – Львів : Літопис, 2016. – 258 с.
63. Роджерс К. Вчитися бути вільним / Роджерс К. // Гуманістична психологія: Антологія: навч. посібник: У 3-х т. – К. : Пульсари, 2001. Том 1: Гуманістичні підходи в західній психології ХХ ст. – С. 37–59.
64. Роджерс К. Свобода учиться / К. Роджерс, Д. Фрейберг / пер. с англ. А. Б. Орлова, С. С. Степанова, Е. Ю. Патяевой – М. : Смысл, 2002. – 527 с.
65. Руснак І. С. Педагогіка і психологія вищої школи : навч.-методичний посібник / І. С. Руснак, М. Г. Іванчук. – [вид. 2-е доп. і перероб.]. – Чернівці: «Букрек», 2011. – 176 с.
66. Рюс Жаклін. Поступ сучасних ідей: Панорама новітньої науки / Пер. з франц. В. Шовкун. – К. : Основи, 1998. – 669 с.
67. Сагач Г. Риторика : навч. посібник / Сагач Г. – К. : Видавничий Дім «ІнЮре», 2000. – 568 с.

68. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
69. Семенов О. М. Культура наукової української мови / Семенов О. М. – К. : Академія, 2010. – 216 с.
70. Слюсаренко О. М. Розвиток найвищого університетського потенціалу в умовах глобалізації: монографія / Слюсаренко О. М. – К. : Пріоритети, 2015. – 384 с.
71. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). – К.: ТОВ «ЦС», 2015. – 32 с. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). – К.: CS Ltd., 2015. – 32 p.
72. Стрельников В. Ю. Сучасні технології навчання у вищій школі : навч. посібник / Ю. В. Стрельников, І. Г. Бритченко. – Полтава : ПУЕТ, 2015. – 309 с.
73. Татенко В. О. Суб'єктна парадигма у психології освіти / Татенко В. О. // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 2. – С. 11–23.
74. Татенко В. А. Субъект психической активности : поиск новой парадигмы / В. А. Татенко // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – № 3. – С. 23–35.
75. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навч. посібник / Туркот Т. І. – К. : Кондор, 2011. – 628 с.
76. Ушинський К. Д. Твори : у 6 т. / Ушинський К. Д. – К. : Рад. школа, 1952. – Т. 1. – 518 с.
77. Фейдл Ч. Четырёхмерное образование: Компетенции, которые нужны для успеха / Фейдл Ч., Бялик М., Триллинг Б. – М. : Центр образовательных разработок Московской школы управления СКОЛКОВО, 2015. – 212 с.
78. Філософські абрисы сучасної освіти : монографія / За ред. І. Предборської. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2006. – 226 с
79. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посібник / Фіцула М. М. – [2-е вид., доп.]. – К. : Академвидав, 2014. – 456 с.
80. Франкл В. Э. Человек в поисках смысла / Франкл В. Э. – М. : Прогресс, 1990. – 418 с.
81. Чепіль М. М. Педагогічні технології : навч. посібник / М. М. Чепіль, Н. З. Дудник. – К. : Академвидав, 2012. – 224 с.
82. Чернілевський Д. В. Педагогіка вищої школи : підручник / Чернілевський Д. В. – Вінниця : СКП, Глобус-Прес, 2010. – 408 с.
83. Чернілевський Д. В. Педагогіка та психологія вищої школи : навч. посібник / Д. В. Чернілевський, М. І. Томчук. – Вінниця : Вінницький соціально-економічний інститут університету «Україна», 2006. – 402 с.
84. Шлейхер А. Найкращий клас у світі: як створити освітню систему 21-го століття / Шлейхер А. – Львів : Літопис, 2018. – 296 с.
85. Media education / Morsy, Zaghoul. Paris : UNESCO, (ePub), 1984. 406 p. Режим доступу: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000062522>

Навчальне видання

**Прищак Микола Дем'янович
Залюбівська Оксана Броніславівна**

**Педагогіка, психологія та методика
викладання у вищій школі**

Навчальний посібник

Рукопис оформлено: *М. Прищак*

Редактор *О. Ткачук*

Оригінал-макет підготовлено: *О. Ткачук*

Підписано до друку 30.01.2020.
Формат 29,7×42¼. Папір офсетний.
Гарнітура Times New Roman.
Друк різнографічний. Ум. друк. арк. 9,6.
Наклад 50 (1-й запуск 1–21) пр. Зам. № 2020-020.

Видавець та виготовлювач
Вінницький національний технічний університет,
інформаційний редакційно-видавничий центр.
ВНТУ, ГНК, к. 114.
Хмельницьке шосе, 95,
м. Вінниця, 21021.
Тел. (0432) 65-18-06.
press.vntu.edu.ua;
E-mail: kivc.vntu@gmail.com.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
серія ДК № 3516 від 01.07.2009 р.