

Кудіна В. В., Матвієнко О. В., Соловей М. І.

ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Київ
Видавничий центр КНЛУ
2025

УДК 371.132
К 88

Рецензенти:

- Черниш В. В.,** професор кафедри педагогіки та методики навчання іноземних мов Київського національного лінгвістичного університету, доктор педагогічних наук, професор;
- Плахотнік О. В.,** професор кафедри педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка, доктор педагогічних наук, професор;
- Шулигіна Р. А.,** професор Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, кандидат педагогічних наук, доцент

Кудіна В. В., Матвієнко О. В., Соловей М. І.

К 88 Педагогіка вищої школи. (4 вид., допов. і переробл.) Київ: Видавничий центр КНЛУ, 2025. 224 с.

ISBN 978-966-638-439-6

У навчальному посібнику на системній основі представлено основні змістові модулі дисципліни “Педагогіка вищої школи”. У структурі посібника тексти лекцій, завдання для самоконтролю різних рівнів складності та додатки для самостійного опрацювання. Тексти лекцій містять опорні схеми, таблиці.

Посібник розрахований на магістрантів, аспірантів, науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти. Книга буде корисною також усім, кого цікавлять проблеми вищої освіти.

**Видається за рішенням вченої ради
Київського національного лінгвістичного університету
(протокол № 18 від 26 червня 2023 року)**

ISBN 978-966-638-439-6

© В. Кудіна, О. Матвієнко М. Соловей, 2025
© Видавничий центр КНЛУ, 2025

ЗМІСТ

<i>ПЕРЕДМОВА</i>	4
------------------------	---

ЧАСТИНА I.

ТЕКСТИ ЛЕКЦІЙ	7
<i>Тема 1.</i> Методологія педагогіки вищої школи	8
<i>Тема 2.</i> Предмет і завдання педагогіки вищої школи	25
<i>Тема 3.</i> Організація процесу навчання у вищій школі	46
<i>Тема 4.</i> Форми організації та методи навчання у вищій школі	68
<i>Тема 5.</i> Система діагностики програмних результатів навчання в закладах вищої освіти	92
<i>Тема 6.</i> Система організації виховної роботи у вищій школі	107
<i>Тема 7.</i> Психолого-педагогічний аналіз діяльності викладача закладу вищої освіти	140
<i>Орієнтовні питання для підсумкового контролю з дисципліни “Педагогіка вищої школи”</i>	161
<i>Орієнтовна тематика кваліфікаційних робіт з педагогіки вищої школи</i>	163
<i>ЛІТЕРАТУРА</i>	165

ЧАСТИНА II.

ДОДАТКИ	173
<i>ГЛОСАРІЙ</i>	174
<i>Додаток А.</i> Професійний стандарт “Викладач закладу вищої освіти”	185
<i>Додаток Б.</i> Робоча програма навчальної дисципліни “Педагогіка і психологія вищої школи”	201
<i>Додаток В.</i> Методика діагностики соціально-психологічного клімату колективу	218
<i>Додаток Г.</i> Тест “Сприйняття індивідом групи”	222

ПЕРЕДМОВА

Початок ХХІ століття увійшов в історію освіти як період інтенсивного розвитку і якісних перетворень у сфері вищої освіти, самоідентифікації української національної вищої школи в умовах формування єдиного світового освітнього простору і найважливіших системних змін.

“Педагогіка вищої школи” як навчальна дисципліна покликана науково обґрунтовувати зміни, що відбуваються у вищій школі, закономірності і вимоги до сучасного освітнього процесу, сприяти переведенню викладання в закладі вищої освіти з рівня інформування на рівень управління розвитком, професійним становленням майбутніх фахівців.

Метою цього навчального посібника є надання студентам-магістрантам та аспірантам систематизованих знань з навчальної дисципліни “Педагогіка вищої школи”, формування комплексних компетентностей з кваліфікації “викладач закладу вищої освіти”, розвиток педагогічного мислення та сприяння професійному самовизначенню, набуттю професійно-педагогічної ідентичності.

Основними завданнями посібника є:

- розкрити основні теоретичні засади філософії педагогіки вищої школи, дидактики, теорії і практики виховання та педагогічної майстерності викладача вищої школи;
- дати загальну характеристику сучасного освітнього простору вищої школи, залучити студентів до аналізу його проблем і прогнозування перспектив розвитку;
- сформуванню у студентів уміння розв’язувати практичні завдання освітнього процесу у вищій школі;
- удосконалити навички самостійної навчальної роботи, зокрема уміння опрацювати наукові літературні джерела;
- сприяти опануванню майбутніми фахівцями методики підготовки та проведення різних форм організації занять у закладі вищої освіти; методик вивчення особистості і колективу студентів, що необхідно для розробки і застосування сучасних освітніх технологій, вибору оптимальної стратегії навчання і виховання.

Навчальний посібник систематизовано відтворює структуру навчальної дисципліни “Педагогіка вищої школи” відповідно до робочої програми і містить виклад семи основних змістових модулів дисципліни: методологічні засади педагогіки вищої школи, сутність її об’єкта і предмета; поняття освітнього процесу у

вищій школі і змісту вищої освіти; форми організації, методи та засоби здійснення навчальної діяльності; система діагностики результатів навчання студентів; система організації виховної діяльності в закладі вищої освіти; психолого-педагогічні основи формування професійної компетентності викладача вищої школи.

З метою організації ефективного самоконтролю засвоєного матеріалу до кожної теми пропонуються контрольні запитання двох рівнів складності: репродуктивно-продуктивного та творчого (перші позначені в переліку завдань знаком ?, інші, підвищеної складності, – знаком !). Для допомоги студентам у самостійній роботі над засвоєнням навчальної дисципліни окремі теми містять блоки додаткової інформації, що розширюють основний матеріал посібника.

Крім того, надаються список рекомендованої літератури, додатки для практичного опрацювання проблемних завдань, які студенти можуть виконати самостійно.

Частина 1

ТЕКСТИ ЛЕКЦІЙ

ТЕМА МЕТОДОЛОГІЯ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

1

1. Поняття методології педагогіки.
2. Рівні методологічного знання в педагогіці вищої школи.
3. Методи та етапи науково-педагогічного дослідження.

1

Початок ХХІ сторіччя пов'язаний з переходом до практичної реалізації нової освітньої парадигми, що спрямована на створення цілісної системи неперервної освіти, формування наукового стилю мислення та озброєння майбутніх фахівців мобільним теоретичним і практичним багажем.

Процеси, що відбуваються, відбивають регіональну, національну і місцеву специфіку, відрізняються зміною ролі і функцій вищої школи на цих рівнях під гаслами відповідності вимогам сучасності, якості й інтернаціоналізації і водночас характеризуються загальними для всіх систем і закладів вищої освіти тенденціями глобального характеру. Це природне призупинення кількісного росту в плані збільшення і студентів, і закладів для здобуття вищої освіти; диверсифікація інституціональних структур, програм, форм здобуття освіти і форм організації навчання; скорочення обсягів фінансування та економізація роботи закладів вищої освіти; зміна імперативів розвитку вищої освіти, створення економічно доцільних її форм; збільшення обсягу наукових досліджень; реформування вищої школи; оптимізація державного контролю і регулювання з одночасно подальшим розвитком демократії, автономії та академічної свободи; автономізація ЗВО щодо реалізації цілей освітнього процесу; гуманітаризація, гуманізація та професіоналізація вищої освіти; модернізація її змісту; реструктурування спеціальностей; інформатизація вищої школи та інше.

Крім того, відбувається філософське осмислення феномену виховання з метою розкрити те загальне, що характерне для практики різних країн, народів, історичних епох, цивілізацій. Саме тому моделі виховання, створені на підґрунті філософських концепцій та ідей, мають відповісти не тільки і не стільки на питання “що є змістом виховання”, скільки на питання, чому саме так здійснюється процес виховання, розкриваючи його ідеї та особливості як складника цілісного освітнього процесу.

Наука може розвиватися тільки тоді, коли вона поповнюється новими знаннями. Об'єктивність отриманого знання залежить перш за все від вибору методології дослідження.

Методологія (від грец. *methodos* – метод, шлях дослідження або пізнання, і *logos* – слово, поняття, вчення): 1) система принципів і способів організації і побудови теоретичної і практичної діяльності; 2) учення про принципи, форми і методи наукового пізнання; 3) сукупність методів, що застосовуються в кожній конкретній науці.

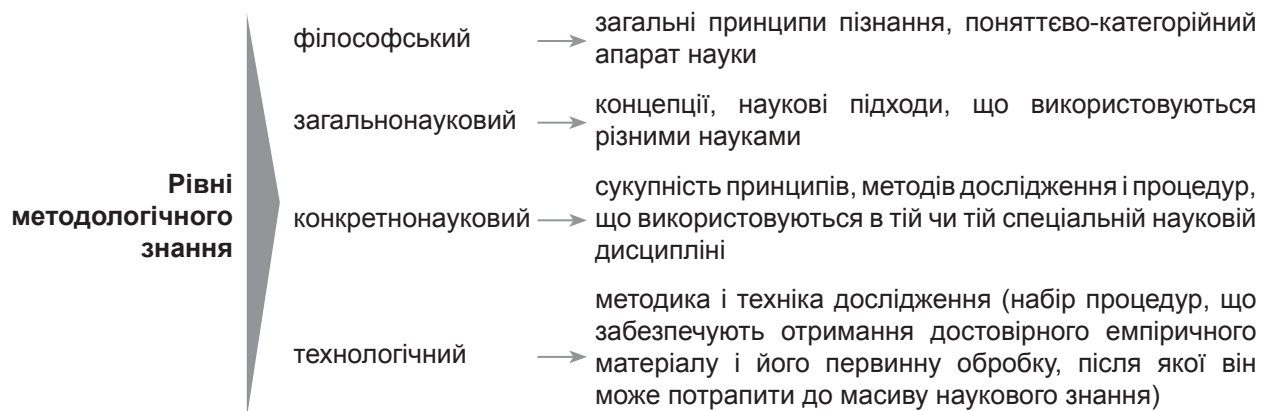
Методологія в педагогічній науці – це вчення про принципи, методи, форми і процеси пізнання і перетворення педагогічної дійсності. Це система знань про основи і структуру педагогічної теорії, про принципові підходи і способи

отримання знань, що відбивають педагогічну дійсність, а також система діяльності з отримання таких знань та обґрунтування програм, технологій проведення та оцінки якості дослідницької роботи.

Методологія науки дає характеристику компонентів дослідження: об'єкта і предмета аналізу, завдань дослідження, сукупності дослідницьких методів і засобів, необхідних для їх розв'язання, а також формує уявлення про етапи, послідовність руху в процесі розв'язання дослідницьких завдань.

2

У науці визнано існування ієрархії методологій. У структурі методологічного знання виокремлюють чотири рівні: **філософський**, **загальнонауковий**, **конкретнонауковий** і **технологічний**. Усі зазначені рівні методології знаходяться в певній підпорядкованості і створюють складну систему.



Філософський рівень методології виступає як змістова основа будь-якого методологічного знання, визначаючи світоглядні підходи, бачення процесу пізнання і перетворення дійсності. Сьогодні одночасно співіснують різні філософські вчення, що виступають методологією людинознавчих наук, зокрема й педагогіки: ідеалізм, екзистенціалізм, неотомізм, неопозитивізм, прагматизм, діалектичний матеріалізм та інші.

Ідеалізм у вихованні має основою ідеї Платона. Його послідовники розглядають процес виховання як створення для вихованців такого середовища, завдяки якому закладені в душі вічні й незмінні цінності, ідеї досягають розвитку, що і є передумовою формування повноцінної особистості. Основне призначення виховання – допомогти вихованцеві у відкритті вищого світу ідей і перетворенні останнього у зміст особистості вихованця. Засобами виховання і в процесі виховання здійснюється сходження від природного до вищого начала в людині – духовності.

Сучасні представники цього напрямку виходять з того, що в основі процесу виховання має бути високий інтелектуально-змістовий рівень взаємодії вихованця і вихователя, що полягає у присвоєнні вихованцем досягнень людської культури; основою виховання має бути самореалізація особистості вихованця, а майстерність вихователя полягає в розкритті глибинного потенціалу душі вихованця.

Екзистенціалізм – філософія існування, переживання людиною свого буття у світі. Основне поняття екзистенціалізму – існування (екзистенція) – індивідуальне буття людини, зануреної у своє Я. Екзистенціалісти заперечують існування об'єктивних істин і об'єктивного знання. На їхню думку, об'єктивний світ існує тільки завдяки буттю суб'єкта. Зовнішній світ такий, яким його сприймає внутрішнє Я кожної людини.

Екзистенціалісти вважають, що в сучасному світі відбувається деформація, відчуження особистості, губиться її своєрідність. Вихід з такого становища можливий, якщо індивід навчиться творити себе сам. Тому й мета виховання полягає в тому, щоб навчити тих, хто навчається, творити себе як особистість; вчити їх так, щоб вони самі творили себе. Головну роль при цьому відіграє не розум, а почуття, мрія, віра. Екзистенціалізм є, таким чином, філософським підґрунтям індивідуалізації навчання.

Неотомізм – вчення, згідно з яким світ дуальний, складається з духовного і матеріального. Духовний світ має більшу, вищу цінність, адже він багатший, благородніший. Це світ Бога, створений для вічного життя. Матеріальний світ – це світ низького рангу, він мертвий, не має мети і сутності, його вивченням займається наука. Наука збирає емпіричні дані, але вона не здатна розкрити сутність світу, визначену Богом. Тому, вважають неотомісти, вища істина пізнається тільки “надрозумом” через наближення до Бога і осягнення даного ним одкровення.

Неотомісти доводять визначну роль релігії у вихованні, звинувачують школу у надмірній раціональності, у тому, що вона зневажає передсвідоме прагнення наблизитися до Бога, а саме на цьому рівні знаходяться джерела щастя, любові, свободи і сенсу життя.

Неопозитивізм – вчення, що визнає правильним і випробуваним тільки те, що отримане за допомогою природничих наук і кількісних методів, тобто його представники абсолютизують природничі науки і методи, що ними застосовуються. Позитивісти оголошують псевдонауковими проблеми, пов'язані з розвитком суспільства, соціальними суперечностями. Слабкість педагогіки неопозитивісти вбачають у тому, що в ній домінують непотрібні ідеї та абстракції, а не реальні факти. Вони надають перевагу методам пізнання, а не змісту освіти. Головне, вважають вони, “не знання, а методи їх набуття”. Цю позицію поділяють у наші дні деякі видатні вчені – хіміки, фізики, математики, завдяки їх впливу відбулася перебудова змісту природничо-математичної освіти.

Прагматизм (від грец. *pragma* – справа) – філософська течія, що виникла у зв'язку з тим, що стрімкі темпи розвитку науки, техніки, промисловості підірвали основи абсолютного ідеалізму, який уже не міг протистояти матеріалізму. Прибічники цієї течії вважають, що прагматизм – нова філософія, яка стоїть поза ідеалізмом і матеріалізмом. Головне, стверджують вони, – це “досвід”, “справа”. Пізнання дійсності прагматисти зводять до індивідуального досвіду людини. Немає об'єктивного наукового знання. Будь-яке знання істинне, правдиве, коли воно отримане в процесі практичної діяльності людини і корисне для неї. Представники прагматизму розглядають виховання не як підготовку вихованця до майбутнього життя, а як саме життя. Тому й завданням виховання є навчити вихованця розв'язувати реальні життєві проблеми і з набуттям досвіду домогтися максимальних успіхів у рамках тих норм, які визначені соціальним середовищем його життєдіяльності. Звідси намагання покласти в основу змісту виховання сам процес розв'язання життєвих проблем. Вихованці мають навчитися загальним

принципам і методам розв'язання типових проблем, з якими стикається людина протягом життя, і накопичувати досвід розв'язання таких проблем у реальних умовах своєї життєдіяльності з тим, щоб не тільки успішно включитися у життя сучасного суспільства, але й стати провідником соціальних перетворень, тобто в процесі виховання вихователь має привчити вихованця не до пасивного пристосування до реальних умов, а до активного пошуку шляхів поліпшення свого добробуту, аж до перетворення умов у бажаному для себе напрямі.

Діалектичний матеріалізм як філософія виховання виходить з положення про передачу вихованцеві беззаперечних знань і досвіду, істин і цінностей культури в препарованому, підготовленому вигляді, шляхом розподілу цілісної реальності на предметне відображення з урахуванням вікових можливостей їх присвоєння. Виховання має будуватися як допомога вихованцеві в усвідомленні того, що природним способом спонукає його поведінку і діяльність. У результаті пріоритет надається методам виховного впливу на свідомість вихованця і практичну діяльність, при цьому недостатньо уваги приділяється розвитку емоційно-образної сфери особистості.

Слабке місце моделей виховання, що базуються на так званому матеріалістичному реалізмі, полягає в тому, що принижується роль знання про саму людину в процесі її виховання, не визнається її право на ірраціональність у вчинках, у життєдіяльності.

Діалектичний матеріалізм у педагогіці характеризується тим, що особистість визнається об'єктом і суб'єктом суспільних відносин. Її розвиток детермінований зовнішніми обставинами і природною організацією людини. Головна роль у розвитку особистості належить вихованню, яке є складним соціальним процесом, що має історичний і класовий характер. Особистість проявляється і формується в діяльності. Особистість і діяльність перебувають в єдності.

Гуманістична педагогіка передбачає особистісно центрований процес, орієнтований перш за все на допомогу в особистісному зростанні. Гуманістична концепція, як відомо, возвеличує людину. Її представники схильні розглядати людину як єство активне, здатне до позитивного росту, самоствердження.

Гуманістична теорія базується на засадах довіри до людської природи: природа людини гідна поваги, містить потужний потенціал для конструктивного розвитку. Кожен організм має вроджену тенденцію до розвитку своїх оптимальних здібностей. Однак впевненість у позитивній природі людини не заперечує можливих труднощів і проблем у зазначеному процесі.

Категорія сутності розкривається через визнання незалежності, гідності і цінності людини, її свідомої здатності до розвитку особистої компетентності і самоповаги. Найважливіший атрибут сутності людини – її свобода як здатність бути відповідальним суб'єктом власного життя. Сутність задана у вигляді потенційних можливостей самореалізації. Позитивний саморозвиток розглядається як процес становлення “людського в людині”, а розвиток (саморозвиток), розкриття глибинної сутності, потенційних можливостей, особистісний ріст – як пошук себе. При цьому джерело, рушійні сили і найважливіші ресурси розвитку, як стверджують К. Роджерс, А. Маслоу, Р. Бернс, В. Сухомлинський та ін., містяться у самій людині, у потенціалі особистісного росту. Серед умов включення внутрішніх механізмів особистісного росту звичайно виокремлюють соціальні відносини, насамперед міжособистісні, якість їх багато в чому вирішує долю розвитку людини.

Одне з найголовніших завдань – пробудити внутрішні сили людини, стимулювати власну роботу щодо особистісних змін і росту, спонукати людину

взяти на себе відповідальність за саморозвиток. Центральна роль відводиться мотивам, що забезпечують ріст конструктивного начала людського Я. Іншими словами, мета і призначення гуманістичної концепції – не формувати людину за визначеними (хоча й “культурними”) зразками та еталонами, а допомогти в самореалізації, розкритті і розвитку особистісного потенціалу, прийнятті і освоєнні своєї свободи і відповідальності за життєвий вибір. Таким чином, у контексті гуманістичної теорії предметом педагогіки стають власне “людські феномени” як вияви сутності людини: любов, свобода, відповідальність, гідність, совість, співчуття, сенс життя, творчість.

Отже, визначальними, принципово значущими положеннями для організації освітнього процесу стають такі:

○ **Принцип особистісної орієнтації**, який передбачає опору на особистісні якості: спрямованість, ціннісні орієнтації, особистісний сенс, життєві плани, сформовані установки, домінуючі мотиви діяльності і поведінки;

У Законі України “Про вищу освіту” він визначений як студентоцентроване навчання, тобто такий підхід до організації освітнього процесу, що передбачає:

- заохочення здобувачів вищої освіти до ролі автономних і відповідальних суб'єктів освітнього процесу;
- створення освітнього середовища, орієнтованого на задоволення потреб та інтересів здобувачів вищої освіти, зокрема надання можливостей для формування індивідуальної освітньої траєкторії;
- побудову освітнього процесу на засадах взаємної поваги і партнерства між учасниками освітнього процесу (ст. 1).

○ **Принцип педагогічного оптимізму**, що спирається на позитивне в людині: у будь-якій людині є позитивний, здоровий складник, її розвиток багато в чому визначається мірою прийняття її іншими значущими людьми;

○ **Принцип орієнтації на ціннісні відносини**. Розвиток особистісних цінностей як соціально, так і індивідуально значущих ідей, образів, понять вважається, без сумніву, однією з пріоритетних основ виховання.

Розробка філософського рівня методології вітчизняної педагогіки є сьогодні однією з найнагальніших її проблем.

Сучасні загально- та конкретнонауковий рівні методології педагогіки базуються на різноманітних наукових концепціях і підходах. Загальнонауковий рівень методології представлений історичним, логічним, синергетичним, системним та іншими підходами. **Системний** підхід орієнтує дослідника і практика підходити до явищ життя як до систем, що мають певну побудову і свої закони функціонування. Сутність системного підходу полягає в тому, що відносно самостійні компоненти розглядаються не ізольовано, а у взаємозв'язку, розвитку, русі. Зі зміною одного компонента системи змінюються інші. Це дозволяє виявити інтегративні системні якості і якісні характеристики, які відсутні в окремих елементах – складниках системи. **Історичний** підхід вимагає єдності генетичних і структурних зв'язків у розвитку теорії науки, єдності історії та теорії науки і практики, єдності історичних і сучасних методів наукового дослідження тощо. **Синергетичний** підхід передбачає дослідження процесів переходу складних систем, що мають невпорядкований стан, у впорядкований і розкриття таких зв'язків між елементами цієї системи, за якими їх сумарна дія в рамках системи перевищує за своїм ефектом просту суму функцій дії елементів, узятих окремо.

Конкретнонауковий рівень методології кожної науки і відповідно практики, що обслуговується нею, розкривається за допомогою специфічних підходів і принципів.

У сучасній педагогіці такими підходами є: **особистісний, діяльнісний, діалогічний, культурологічний, етнопедагогічний, технократичний, педоцентричний, дитиноцентричний, соціетарний, аксіологічний, акмеологічний** та інші.

Основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості є діяльність. Цей факт обумовлює необхідність реалізації в педагогічному дослідженні і практиці особистісного і діяльнісного підходів.

Особистісно орієнтований (антропологічний) підхід виходить із розуміння людини як непересічної цінності. Тому в процесі виховання і освіти враховуються інтереси та індивідуальні особливості і дитини, і її батьків, і педагога. Антропологічний підхід є одним із тих, що відроджуються останнім часом. Він означає системне використання даних усіх наук про людину як предмет виховання і врахування їх у побудові і здійсненні освітнього процесу. Особистісний підхід передбачає послідовне ставлення до вихованця як особистості, як до самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку і як до суб'єкта виховної взаємодії; передбачає допомогу вихованцеві в усвідомленні себе особистістю, у виявленні, розкритті її можливостей, становленні самосвідомості, самореалізації і самоствердженні (Ярмаченко (2001). Педагогічний словник, с. 351).

Діяльнісний підхід ґрунтується на визначенні діяльності основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості. Діяльнісний підхід вимагає спеціальних зусиль, спрямованих на відбір і організацію діяльності вихованців, на активізацію і переведення їх у позицію суб'єкта пізнання, спілкування, праці, що, у свою чергу, передбачає формування умінь обирати мету, планувати діяльність, організовувати, виконувати, регулювати, контролювати її, аналізувати, оцінювати й коригувати власну діяльність.

Діалогічний підхід виходить з того, що сутність людини значно багатша, різноманітніша і складніша за її діяльність. Діалогічний підхід заснований на вірі в позитивний потенціал людини, в її необмежені творчі здібності до постійного розвитку і самовдосконалення. Важливим при цьому є те, що активність особистості, її потреба у самовдосконаленні розглядаються не ізольовано. Вони розвиваються тільки в умовах взаємовідносин з іншими людьми, побудованих за принципом діалогу, який при цьому передбачає перетворення позиції педагога (вихователя) і позиції дитини в особистісно рівноправні. Це пов'язано зі зміною ролей і функцій учасників освітнього процесу. Педагог активізує, організовує, стимулює самопізнання, саморозвиток здобувача освіти, прагне повної саморегуляції останнього на засадах партнерських стосунків між ними. Таким чином, діалогічний підхід в єдності з особистісним і діяльнісним становлять сутність методології гуманістичної педагогіки.

Реалізація вищезазначених методологічних підходів здійснюється у взаємозв'язку з **культурологічним підходом**. Культура при цьому розглядається як специфічний спосіб людської діяльності. Будучи універсальною характеристикою діяльності, вона, у свою чергу, як вважають прихильники зазначеного підходу, визначає спрямованість того чи того виду діяльності, її ціннісних типологічних особливостей і результатів. Таким чином, освоєння особистістю культури передбачає опанування нею способів творчої діяльності.

Людина живе і навчається в конкретному соціокультурному середовищі, належить до певного етносу. У зв'язку з цим культурологічний підхід трансформується в **етнопедагогічний**. У такій трансформації виявляється єдність загальнолюдського, національного та індивідуального.

Сутність **технократичного** підходу виявляється у своєрідному світогляді, основними рисами якого є примат засобів над метою, завдань освіти над її сутністю, технологій цивілізації над загальнолюдськими інтересами, техніки над цінностями. Процес виховання, вважають прихильники такого підходу, має бути чітко спрямованим, керованим і контрольованим, технологічно організованим, а отже, відтворюваним і прогнозованим. У такому підході, застерігають опоненти, криється загроза маніпулювання людиною, виховання людини-функціонера.

Педагоцентричний підхід розглядає виховання і навчання як головні чинники розвитку дитини, де основна роль належить педагогу. У межах зазначеного підходу методика, новаторство і творчість педагога є визначальними в аналізі процесів навчання і виховання. При цьому особистісні якості, інтелектуальні здібності та інтереси дитини враховуються недостатньо. “Педагоцентричний” підхід сприймається як альтернатива “дитиноцентричному”.

Водночас **дитиноцентричний** підхід орієнтує на створення сприятливих умов для розвитку всіх дітей, урахування і розвиток індивідуально-особистісних якостей, здібностей та інтересів.

Зразком **соціетарного** підходу виступають принципи державного управління суспільством, вони визначають характер і мету виховання та освіти. Такий підхід орієнтований на виконання соціального замовлення як вищої цінності для певної групи людей, яке передбачає тенденційний підбір змісту і засобів виховання в малих (сім'я, шкільний колектив, референтна група тощо) і великих соціальних групах (суспільні, політичні, релігійні співтовариства, нація, народ тощо). Визначальним за такого підходу є той факт, що всі цінності, крім прийнятих у суспільстві або соціальній групі, визнаються хибними.

Аксіологічний (від грец. *axios* – цінність), або **ціннісний**, підхід виходить з того, що цінностями є не тільки явища та їх властивості, предмети, необхідні людям певного суспільства для задоволення їх потреб, а й ідеї, спонукання у вигляді норм та ідеалів. Ціннісні орієнтації особистості є однією з головних характеристик особистості, а їх розвиток – основним завданням виховання.

Цінності не є спільними, однаково значущими для всіх. З іншого боку, цінності є історично зумовленими феноменами. До суспільних цінностей належать тільки ті позитивно значущі явища і їх властивості, що відповідають соціальному прогресу. До таких, що визнавалися цінностями на різних етапах розвитку людства, належать життя, любов, освіта, краса, творчість тощо.

З позицій аксіологічного підходу Є. М. Шиянов, І. Б. Котова [Берещук М., с. 36], наприклад, розглядають **гуманність** не як рису особистості, а як її базову якість. Автори визначають її як “інтегральну характеристику особистості”, яка включає комплекс якостей особистості, що визначають ставлення людини до людини. Ці якості виявляються і формуються у сфері людських взаємовідносин, які можуть бути гуманними і негуманними. Саме гуманне ставлення до людей становить гуманістичну сутність особистості.

Акмеологічний підхід (від грец. *акте* – пік, вершина, вищий, сутність чого-небудь), започаткований у 1928 р. вченим-психологом М. О. Рибниковим, розвинений у 60-х роках ХХ ст. Б. Г. Ананьєвим, досліджує цілісну людину як суб'єкта творчої, навчально-пізнавальної, професійної та управлінської діяльності, розглядаючи **зрілість** як **здатність** до психічного, фізичного, морального, інтелектуального самовдосконалення засобами самоорганізації, самоконтролю, самокорекції, самореорганізації людиною власної діяльності на основі пізнання

свого Я. Ідея “самості” (саморозвиток, самовдосконалення, самокорекція і т. ін.) виконує пріоритетну роль в акмеології особистості. Акмеологія інтегрує знання з психології, філософії освіти, педагогіки, соціології, валеології, генетики, екології, методики.

Виокремлені методологічні підходи дозволяють цілісно і в діалектичній єдності проаналізувати усю сукупність найбільш значущих освітніх проблем і встановити їх ієрархію.

Протягом радянського періоду розвитку вищої педагогічної освіти в Україні можна виокремити історично змінювані моделі підготовки фахівця. Кожна з них відповідала соціальному замовленню, методологічному підходу, оформлялася залежно від домінування певного, відповідного їм ідеального образу фахівця-вчителя.

“Академічна”, предметоцентрична модель характеризується пріоритетом у педагогічній освіті теоретичних знань з певного фахового предмета (предметів), знання якого (яких) необхідні вчителю у майбутній професійній діяльності.

“Методична” модель передбачає зміщення акценту з пріоритету знань певного фахового предмета (предметів) на пріоритет знання методів, прийомів, форм організації навчання і уміння застосовувати їх під час викладання предмета, а також конкретних тем навчальної дисципліни.

“Технологічна” модель стала своєрідним світоглядом, суттєвою рисою якої є вузькопрагматична спрямованість у підготовці фахівців, озброєних певними освітніми технологіями і здатними їх продукувати. Згідно з технологічною моделлю процес навчання і виховання має бути чітко спрямованим, керованим і контрольованим, технологічно організованим, а отже, відтворюваним і таким, що веде до запроєктованих результатів.

Сутність “професійної” моделі, що формується в сучасній Україні, характеризується збагаченням і розширенням змісту педагогічної освіти. Наука перестала бути самоцінною. У результаті вища педагогічна школа почала концентрувати і розширювати не тільки спектр наукових знань, але й вищі зразки соціокультурної і професійної діяльності. У певному сенсі вона є інтеграцією “академічної”, “методичної” та “технологічної” моделей.

Компетентнісна модель в українській педагогіці розробляється з кінця 1990 років ХХ сторіччя. Основна її ідея – відхід від структурування змісту освіти в межах кожного окремого навчального предмета (це давало великий обсяг знань, кількісне їх нарощування і багатопредметність), натомість вона передбачає фокусування змісту освіти на результатах у вигляді компетентностей, на міжпредметних зв'язках, практикоспрямованому освітньому процесі, запровадженні в ньому оцінних технологій, що наближені до життєвих ситуацій; інтегрованості з особистісними якостями, які забезпечують ефективну реалізацію компетентностей задля досягнення мети освіти.

Технологічний рівень методології становлять методика і техніка дослідження, тобто набір процедур, що забезпечують отримання достовірного емпіричного матеріалу і його первинну обробку, після якої він може потрапити до масиву наукового знання. На цьому рівні методологічне знання носить чітко виражений нормативний характер.

Загалом методологія вказує, як саме треба здійснювати науково-дослідницьку і практичну діяльність.

Науково-педагогічне дослідження – процес і результат наукової діяльності, спрямованої на отримання нових знань про закономірності навчання, виховання і освіти, їх структуру і механізми, принципи, зміст і технології.

Педагогічні дослідження за змістом поділяються на теоретичні та дослідно-експериментальні; за спрямованістю – на фундаментальні, прикладні та розробки.

- **Фундаментальні** дослідження передбачають як результат узагальнюючі концепції, які підводять підсумок теоретичних і практичних досягнень педагогіки або пропонують моделі розвитку педагогічних систем на прогностичній основі. Такими, наприклад, є “Велика дидактика” видатного чеського педагога Я. А. Коменського, або дослідження методів навчання відомим українським дидактом А. М. Алексюком (“Загальні методи навчання”).
- **Прикладними** дослідженнями є підручники, прикладні дослідження спрямовані на поглиблене вивчення окремих сторін освітнього процесу, розкриття закономірностей різнобічної педагогічної практики. Прикладами таких досліджень є: шляхи вдосконалення самостійної роботи студентів, контроль за навчально-пізнавальною діяльністю студентів, виховна робота куратора академічної групи студентів закладу вищої освіти тощо.
- **Розробки** обґрунтовують конкретні науково-практичні рекомендації, що враховують уже відомі теоретичні положення. Наприклад, навчально-методичні посібники: “Організація педагогічної та науково-асистентської практики магістрантів Київського національного лінгвістичного університету”, “Методичні рекомендації з написання і захисту курсових робіт” тощо.

Науково-педагогічні дослідження мають спиратися на такі **принципи**:

- об’єктивності і обумовленості педагогічних явищ (вони існують і розвиваються завдяки внутрішнім об’єктивним законам, суперечностям, причинно-наслідковим зв’язкам);
- цілісного підходу у вивченні педагогічних явищ і процесів;
- вивчення явища в його розвитку;
- вивчення конкретного явища в його зв’язках і взаємодії з іншими явищами;
- застосування комплексу взаємодоповнюючих методів для розв’язання будь-якої наукової проблеми;
- адекватності методів дослідження суті предмета, який вивчається;
- розгляду процесу розвитку як саморуху і саморозвитку, обумовленого притаманними йому внутрішніми суперечностями, що виступають як рушійна сила і джерело розвитку;
- моральності (відмови від проведення експерименту, якщо він суперечить моральним нормам, здатний зашкодити особистості, освітньому процесу).

У процесі науково-педагогічних досліджень використовують різноманітні методи. **Методи педагогічного дослідження** – це способи отримання наукової інформації з метою встановлення закономірних зв’язків, відносин, залежностей і побудови наукових теорій виховання, навчання, освіти.

МЕТОДИ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ			
Теоретичні	Власне педагогічні	Соціально-психологічні	Математичні
<ul style="list-style-type: none"> ▪ аналіз ▪ синтез ▪ порівняння ▪ індукція ▪ дедукція ▪ традиція ▪ абстрагування ▪ конкретизація ▪ узагальнення ▪ моделювання 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ педагогічне спостереження ▪ педагогічний експеримент ▪ педагогічний консиліум ▪ педагогічна експедиція 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ анкетування ▪ інтерв'ю ▪ рейтинг ▪ соціометрія ▪ тестування ▪ тренінг 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ранжування ▪ шкалування ▪ кореляція ▪ регресія

Теоретичні методи

дають змогу уточнити, розширити і систематизувати наукові факти, пояснити і передбачити явища, підвищити надійність отриманих результатів, перейти від конкретного до абстрактного знання, встановити взаємозв'язок між різними поняттями і гіпотезами, виокремити серед них найбільш суттєві і другорядні

Аналіз – мисленнєве розкладання досліджуваного цілого на складники, виокремлення ознак і якостей явища.

Синтез – мисленнєві поєднання ознак, якостей явища у смислове (абстрактне) ціле.

Порівняння – встановлення подібності і відмінності між явищами, що розглядаються.

Індукція і дедукція – логічні методи узагальнення даних, отриманих емпіричним шляхом. *Індуктивний метод* передбачає рух думки від конкретних суджень до загального висновку, *дедуктивний* – від загального судження до конкретного висновку.

Абстрагування – мисленнєве відокремлення якої-небудь ознаки або якості предмета від інших його ознак, якостей, зв'язків.

Конкретизація – мисленнєва реконструкція, відтворення предмета на основі виокремлених раніше абстракцій (за логічною природою протилежна абстрагуванню).

Узагальнення – виокремлення в процесах і явищах загальних рис, логічний процес переходу від одиничного до загального, від менш загального до більш загального знання; узагальнення тим переконливіше, чим більша кількість суттєвих ознак явищ підлягає порівнянню, зіставленню.

Моделювання – дослідження процесів і явищ за допомогою їх реальних або ідеальних моделей.

Теоретичні методи педагогічних досліджень, що розглядають предмет на рівні його сутності, глибоко пов'язані з емпіричними, які вивчають той самий предмет на рівні явища.

ЕМПІРИЧНІ (ПРАКТИЧНІ) МЕТОДИ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ				
Методи збору і накопичення даних	Методи контролю і виміру	Методи обробки даних	Методи оцінювання	Методи впровадження результатів дослідження в педагогічну практику
<ul style="list-style-type: none"> ▪ спостереження ▪ бесіда ▪ анкетування ▪ тестування ▪ педагогічна експедиція ▪ вивчення продуктів діяльності ▪ вивчення педагогічного досвіду 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ шкалування ▪ зрізи ▪ тести 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ математичні ▪ статистичні ▪ графічні ▪ табличні 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ самооцінка ▪ рейтинг ▪ узагальнення незалежних характеристик ▪ педагогічний консиліум 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ експеримент ▪ дослідне навчання ▪ масштабне впровадження та ін.

Дамо характеристики окремих емпіричних методів педагогічних досліджень.

Спостереження – цілеспрямоване, систематичне вивчення певного педагогічного явища	→ риси вимоги	– цілеспрямованість; – аналітичний характер; – комплексність; – систематичність; – системність
	→ переваги	дозволяє вивчити предмет: – загалом; – у природних умовах; – у багатогранних зв'язках і проявах
	→ недоліки	– не дозволяє охопити велику кількість осіб, явищ; активно втручатися у процес, що вивчається, змінювати його або спеціально створювати певні ситуації; – вимагає багато часу; – не виключає похибок, пов'язаних із особистістю дослідника-спостерігача; – не всі явища і процеси доступні для спостереження

ВИДИ СПОСТЕРЕЖЕНЬ	за часовою організацією	неперервне дискретне (у певні проміжки часу)
	за обсягом	широке (суцільне) – фіксує всі особливості поведінки особи або групи загалом вузькоспеціальне (вибіркове) – спрямоване на вияв окремих сторін явища або окремих об'єктів
	за способом отримання даних	безпосереднє (пряме) – спостерігач реєструє безпосередньо побачені факти непряме (опосередковане) – спостерігається не сам предмет або процес, а його результат
	за способом зв'язку спостерігача і досліджуваного	включене – передбачає, що спостерігач сам є членом групи, поведінку якої вивчає невключене – передбачає сприйняття явища збоку самоспостереження
	за умовами проведення	польове (у природних умовах) лабораторне (у спеціально створених умовах, із застосуванням спеціального обладнання)
	за плановістю	неформалізоване (вільне) – немає наперед встановленої програми і процедури проведення формалізоване – ведеться за продуманою програмою і строго її дотримується незалежно від того, що відбувається під час спостереження
	за частотою застосування	постійне повторне одноразове багаторазове
	за роллю спостерігача у спостереженні	пряме – спостерігач сам проводить спостереження непряме – через опис подій, явищ іншими людьми, які безпосередньо їх спостерігали

Анкетування – метод масового збору матеріалу за допомогою спеціально розроблених опитувальних листків (анкет).

ВИДИ АНКЕТ	<ul style="list-style-type: none"> ➤ відкриті – вимагають самостійного конструювання відповіді; ➤ закриті – вимагають однієї або (можливо) кількох відповідей з альтернативних; ➤ напівзакриті (напіввідкриті) – дають готові відповіді і можливість додавати власні; ➤ іменні – вимагають вказати прізвище досліджуваного; ➤ анонімні – без прізвища автора відповідей; ➤ повні; ➤ неповні (урізани); ➤ пропедевтичні – попередні; ➤ контрольні; ➤ “полярні” – мають бальні оцінки, що включають позитивну і негативну градації (наприклад: -5, -4, -3, -2, -1, 0, +1, +2, +3, +4, +5)
-------------------	---

Тестування – цілеспрямоване, однакове для всіх досліджуваних обстеження, що проводиться в умовах, які строго контролюються, що дозволяє об’єктивно вимірювати характеристики освітнього процесу, що вивчаються.

Тест (від англ. *test* – випробування, дослідження) – стандартизована процедура виміру. Як правило, складається з відносно коротких випробувань, ними можуть бути різноманітні задачі, завдання, запитання, ситуації.

ВИДИ ТЕСТІВ			
<p>Тести успішності (оцінюють наявні знання і вміння)</p>	<p>Тести здібностей (дозволяють виявити той рівень знань або вмінь, досягнення якого є ймовірним для респондента за певних умов навчання (виховання))</p>		<p>Загальних здібностей (тести інтелекту)</p> <p>Спеціальних здібностей (тести на сприйняття музики, живопису тощо)</p>
			<p>Індивідуальні тести (призначені для виявлення й оцінювання якостей темпераменту та характеру особистості)</p>

ВИМОГИ ДО ТЕСТУ			
<p>Надійність (достатньо повний обсяг інформації, стійкість результатів тестування)</p>	<p>Валідність (відповідність тесту меті діагностики)</p>	<p>Диференціувальна сила завдань (здатність тесту диференціювати, ділити тих, хто проходить тестування, за ступенем вияву характеристики, яка досліджується)</p>	<p>Здатність оперативно надавати інформацію</p>

Вивчення продуктів діяльності, зокрема документів – один із методів педагогічного дослідження, за якого використовують систему прийомів, спрямованих на збір, систематизацію та аналіз продуктів діяльності людини. **Документом** називають предмет, спеціально створений людиною і призначений для передачі і зберігання інформації.

ВИДИ ДОКУМЕНТІВ ЗА ФОРМОЮ ФІКСАЦІЇ ІНФОРМАЦІЇ				
Письмові документи	Статистичні дані	Іконографічна документація	Фонетичні документи	Технічні продукти
<ul style="list-style-type: none"> ▪ класні журнали; ▪ щоденники учнів, студентів (наприклад з практики); ▪ робочі плани викладачів; ▪ навчальні плани; ▪ навчальні програми; ▪ зошити здобувачів освіти, контрольні роботи та ін. 	<p>(в основному цифрова інформація)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ кіно-/відеодокументи; ▪ фотодокументи; ▪ картини; ▪ малюнки тощо. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ аудіозаписи; ▪ касети; ▪ диски 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ креслення; ▪ технічна творчість; ▪ саморобки

До методів педагогічного дослідження належить також **вивчення і узагальнення педагогічного досвіду**. Цей метод має на меті аналіз стану педагогічної практики.

ОБ'ЄКТ ВИВЧЕННЯ	<ul style="list-style-type: none"> ➤ масовий досвід – слугує виявленню провідних тенденцій ➤ негативний досвід – необхідний для виявлення характерних помилок і недоліків ➤ передовий досвід – для виявлення і узагальнення елементів нового, ефективного в діяльності організаторів освітнього і управлінського процесів
----------------------------	---

Передовий педагогічний досвід	
<p>Педагогічна майстерність (полягає в раціональному використанні рекомендацій науки і практики)</p>	<p>Новаторство (власні методичні знахідки, новий зміст, нова педагогічна технологія)</p>

Шкалування – метод педагогічного дослідження, який дозволяє перетворити якісні фактори в кількісні ряди. За допомогою шкалування можна, наприклад, якості особистості представити у вигляді шкали (односторонньої або двосторонньої).

Наприклад, ставлення студента до самоврядування можна оцінити за п'ятибальною односторонньою шкалою:

- 1 – негативне,
- 2 – байдуже,
- 3 – зацікавлене,
- 4 – активне,
- 5 – дуже активне.

Ставлення до конкретного виду інтелектуальної праці можна оцінити за триступінчатою двосторонньою шкалою:

- +1 – задоволений роботою
- 0 – байдужий
- 1 – не задоволений роботою.

Різновидом шкалування є метод **парного зіставлення**.

Шкалування, за яким оцінюються якості особистості за допомогою компетентних експертів (суддів), називається **рейтингом**.

До методів наукового педагогічного дослідження належить також метод **узагальнення незалежних характеристик**, який передбачає вияв і аналіз думок про особистість, отриманих від різних людей. Цей метод підвищує об'єктивність висновків. Наприклад, вивчаючи особистість, дослідник дізнається про неї від педагогів, батьків, ровесників тощо.

Метод педагогічного консиліуму передбачає колективне обговорення і оцінювання результатів вивчення виховання, вияв причин можливих відхилень у формуванні тих чи тих рис особистості, колективне напрацювання способів подолання виявлених недоліків.

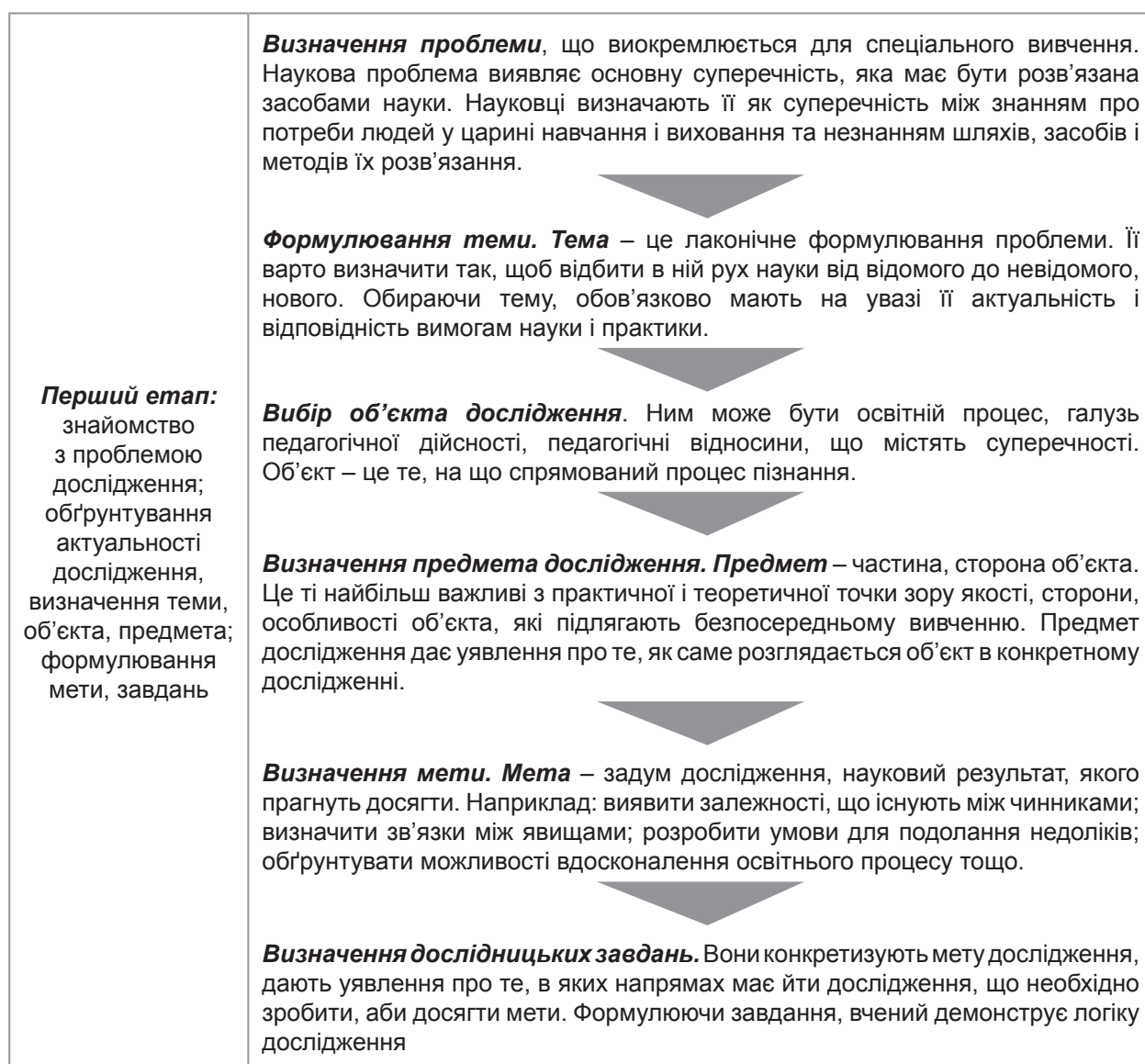
Педагогічний експеримент – навмисне внесення змін в освітній процес, глибокий якісний аналіз і кількісний вимір результатів зміни процесу.

Тема 1. Методологія педагогіки вищої школи



Варто зазначити, що наведений перелік не вичерпує багатства методів педагогічного дослідження. Кожен з методів виконує свою специфічну роль і допомагає вивченню тільки окремих сторін (проблем) освітнього процесу. Для всебічного вивчення застосовується комплекс методів дослідження.

Процес наукового дослідження в галузі педагогіки передбачає такі основні етапи:




<p>Другий етап: вибір методології, вихідної концепції дослідження, методів пізнання</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Системний підхід – розкриття цілісності об’єкта, вияв його внутрішніх зв’язків і відношень. ▪ Комплексний підхід – вивчення групи явищ у сукупності. ▪ Цілісний підхід – цілісне представлення об’єкта, причому ціле не є простою сумою частин. ▪ Особистісний підхід – ставлення до особистості як до самостійного суб’єкта власного розвитку і як до суб’єкта виховної взаємодії. ▪ Діяльнісний підхід – визнання єдності психіки і діяльності, єдності в побудові внутрішньої і зовнішньої діяльності, діяльнісного опосередкування міжособистісних відносин. ▪ Історичний підхід – вивчення конкретно-історичної генези і розвитку об’єкта дослідження. ▪ Якісний підхід – виявлення своєрідності явища, що вивчається, його відмінних характеристик ▪ Кількісний підхід – аналіз і оцінка явищ і процесів у кількісних величинах і цифрах. ▪ Феноменологічний підхід – опис характеристик явища, що вивчається і спостерігається ззовні. ▪ Сутнісний підхід – виявлення стійких характеристик, внутрішніх зв’язків, механізмів і рушійних сил явища, що вивчається. ▪ Інші
--	--


<p>Третій етап: побудова гіпотези дослідження</p>	<p>Гіпотеза – це науково обґрунтоване передбачення, що потребує подальшої експериментальної і теоретичної перевірки. Вона формулюється таким чином, щоб дати нове бачення або розуміння того, що вивчається. Гіпотези поділяють на індуктивні і дедуктивні.</p> <p>За індуктивної гіпотези виходять зі спостережень окремих чинників, на базі яких роблять узагальнюючі висновки, що мають бути дійсними стосовно усіх явищ певного виду.</p> <p>Основа дедуктивної гіпотези – будь-яке загальне положення, що є базою для висновків про зв’язки між окремими явищами.</p> <p>У педагогічних дослідженнях переважають індуктивні гіпотези. Обґрунтованість гіпотези дослідник має перевірити і довести за допомогою експерименту</p>
--	---

<p>Четвертий етап: вибір методів дослідження</p>	<p>На освітній процес, його результати одночасно впливають багато чинників. Це вимагає зваженого використання різноманітних взаємодоповнюючих дослідницьких методів, прийомів. Під час констатувального експерименту накопичують і аналізують факти, всебічно вивчають вихідний стан предмета дослідження до проведення формувального експерименту</p>
---	--

<p>П’ятий етап: організація і проведення формувального експерименту</p>	<p>Це основний етап дослідження. Експеримент – науково поставлений дослід перетворення педагогічної дійсності в точно розрахованих умовах. Під час формувального експерименту вносяться зміни у зміст і хід освітнього процесу, перевіряється переконливість викладених у гіпотезі положень</p>
--	--



<p>Шостий етап: аналіз, інтерпретація і оформлення результатів дослідження</p>	<p>Обробляються результати спостережень, анкетувань, бесід, експериментів тощо. Результати порівнюються шляхом використання математичних, статистичних методів; це дозволяє визначити рівень ефективності нововведень. Формулюються висновки, створюється теорія. Теорією є фактично будь-яка доведена гіпотеза, що застосовується в різних умовах (якщо вона стосується загальних, фундаментальних, а не конкретних питань). Оцінюється ефективність дослідження</p>
---	---



<p>Сьомий етап: розробка практичних рекомендацій</p>

ЗАВДАННЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЮ



1. Що вивчає методологія?
2. Визначте і схарактеризуйте рівні методологічного знання.
3. Проаналізуйте різноманітні наукові підходи до педагогічних досліджень, знайдіть спільне і відмінне в них.
4. Охарактеризуйте класифікацію методів науково-педагогічного дослідження.
5. Визначте функції кожної групи методів педагогічних досліджень.
6. Назвіть види науково-педагогічного експерименту.
7. Охарактеризуйте види педагогічного спостереження, їх ознаки і вимоги до них.
8. Проаналізуйте кілька психолого-педагогічних тестів (на вибір) щодо дотримання їх укладачами загальних вимог до тестів.
9. Проаналізуйте один з авторефератів дисертації з педагогіки щодо дотримання його автором структури науково-педагогічного дослідження.



ЛІТЕРАТУРА

Обов'язкова:

Закон України “Про вищу освіту” № 1556-VII-ВР (2014).

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (Статті 1, 8, 10–18).

Закон України “Про освіту” № 2145-VIII-ВР (2017).

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

Національна стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022 – 2032 роки.

<https://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455>

Президія НАПН України. Постанова “Про Національну програму виховання дітей та учнівської молоді в Україні” № 1-7/6-98 (2004).

<https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v6-98601-04#Text>

Соловей, М. І., Кудіна, В. В., & Спіцин, Є. С. (2009) *Методологія та технологія науково-педагогічних досліджень*. (2-ге вид., переробл. і допов.). Ленвіт. Україна. Кабінет Міністрів України. Постанова “Про затвердження Національної рамки кваліфікацій” № 1341 (2011)
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text>

Додаткова:

- Алексюк, А. М. (1998). *Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія*. Либідь.
- Андрущенко, В. (2019). Глобальні тренди розвитку освіти ХХІ століття. *Вища освіта України*, 3, 15 – 21.
- Бартенева, І. О., Богданова, І. М., Бужина, І. В., Дідусь, Н. І., Дмитришева, М. С., Курлянд, З. Н., Левіна, І. А., Ліненко, А. Ф., Ломонова, М. Ф., Орищенко, В. Г., Осипова, Т. Ю., Семенова, А. В., Хмелюк, Р. І., Шевченко, Н. А., Цокур, О. С., Яворська, Г. Х. & Яцій О. М. (2005). *Педагогіка вищої школи* (З. Н. Курлянд, ред.). Знання.
- Виноградова, В. Є. & Юрченко, В. І. (2020). *Психологія вищої школи: Практикум*. Ліра-К.
- Вітвицька, С. С. (2011). *Основи педагогіки вищої школи*. (2-ге вид.). Центр учбової літератури.
- Вітвицька, С. С. (2005). *Практикум з педагогіки вищої школи*. Центр навчальної літератури.
- Головенкін, В. П. (2019). *Педагогіка вищої школи*. (2-ге вид., переробл. і доповн.). КПІ імені Ігоря Сікорського.
- Дем'яненко, Н. (2006). Педагогічна парадигма вищої школи України. *Філософія освіти*, 2(4), 256–265.
- Ельбрехт, О. М. (2008). *Науково-практичні основи вищої освіти*. Фенікс.
- Косенко, О. (2012). Європейський Союз та Україна: спільне і відмінне у вищій школі. *Вища освіта*, (1), 81–86.
- Кузьмінський, А. І. (2005). *Педагогіка вищої школи*. Знання.
- Левківський, К. (2019). Вища освіта в Україні у роки незалежності. *Вища школа*. № 11. С. 7–38.
- Левченко, Т. І. (2017). *Концептуальна парадигма розвитку вищої освіти*. Нова книга.
- Національний інститут стратегічних досліджень при Президентові України “Глобальні тенденції і проблеми розвитку освіти: наслідки для України: аналітична записка” (2014).
<http://www.niss.gov.ua/articles/1537/>
- Похресник, А. (2019). Стратегія реформування вищої освіти України в контексті нових інформаційних викликів. *Вища освіта України*. (3). 21–27.
- Прищак, М. Д. & Залюбівська, О. Б. (2019). *Педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі*. ВНТУ.
- Сисоєва, С. О. & Кристопчук, Т. Є. (2012). Виклики ХХІ століття європейським системам освіти, *Освітні системи країн Європейського Союзу : загальна характеристика*. (с. 253–269). Видавництво Овід.
<https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/4390/1/Sysoieva%20Osvitni%20os.pdf>
- Шапран, О. І., Новак, О. М. (2018). *Педагогіка вищої школи*. Домбровська Я. М.
http://ephseir.phdpu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/8989898989/3682/%D0%9F%D0%92%D0%A8_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Яблонський, В. (2002). До історії освітніх реформ. *Освіта і управління*. 2, 1, 80–86.

ТЕМА ПРЕДМЕТ І ЗАВДАННЯ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

2

1. Місце педагогіки вищої школи в структурі педагогічних наук.
2. Закони, закономірності, принципи вищої освіти.
3. Моделі вищої освіти.
4. Структура, функції вищої освіти в Україні.
5. Модернізація системи вищої освіти України і Європейський освітній процес.

1

Традиційно в системі педагогічних наук виокремлюють самостійні галузі: *загальну педагогіку*; *історію педагогіки*, яка вивчає педагогічні ідеї і системи освіти в їх історичному розвитку; *порівняльну педагогіку*, що займається аналізом, зіставленням освіти і виховання в різних державах; *спеціальну педагогіку*, яка досліджує закономірності виховання, освіти і навчання людей з особливими освітніми потребами; *вікову педагогіку* – вона вивчає специфіку освітньої діяльності всередині певних вікових груп; *професійну педагогіку*, яка займається дослідженням процесів виховання і освіти людей, що включені в певні галузі професійної діяльності (інженерна, медична, військова педагогіка); *предметні методика*, що вивчають закономірності викладання і вивчення конкретних навчальних дисциплін в усіх типах закладів освіти (методика навчання української мови, української літератури, іноземної мови, історії, математики тощо) та ін.

Педагогіка вищої школи є структурною одиницею вікової педагогіки. Однак можна вважати, що вона має подвійне підпорядкування, адже належить одночасно і до професійної педагогіки: готує фахівця певної спеціалізації і кваліфікації.

Майже до середини минулого століття психологія і педагогіка в нашій державі і за кордоном розвивалася в основному як дитяча психологія і педагогіка.

В Україні перші дослідження проблем педагогіки вищої школи розпочато науковцями і викладачами Одеського державного університету (І. І. Кобиляцький) та Дніпропетровського державного університету, де І. О. Рейнгардом і В. І. Ткачуком у 1980 році було видано друком навчальний посібник з основ педагогіки вищої школи для слухачів факультету підвищення кваліфікації. Суттєві ж зрушення відбулися тільки на початку 90 років минулого сторіччя, коли були створені науково-дослідні інститути педагогіки і психології професійної освіти, вищої школи; започатковані періодичні видання з проблем організації освітнього процесу у вищій школі; до освітньо-професійних програм підготовки магістрів різних галузей і спеціальностей введено дисципліну “Педагогіка вищої школи”; розгорнуто ґрунтовні дослідження кафедрами педагогіки Харківського державного університету (В. О. Михайловський), Київського національного лінгвістичного університету (В. М. Галузинський, М. Б. Євтух), Київського державного університету імені Тараса Шевченка (А. М. Алексюк). А. М. Алексюком розроблено інноваційну систему вивчення курсу педагогіки вищої школи, яка побудована на сучасних засадах модульного навчання і стала поштовхом для наступних наукових розробок.

Широкомасштабні дослідження, проведені в галузі педагогіки і психології вищої школи, допомогли розкрити багато загальних і окремих закономірностей навчання

студентів, їх професійного становлення і особистісного розвитку. Доведені великі можливості навчання дорослих за допомогою сучасних педагогічних технологій, коли вони використовуються в різноманітних формах і сполученнях. 40-річне вивчення психолого-педагогічних проблем вищої школи дозволило суттєво поновити не тільки методичні основи педагогіки, але й її концептуальний апарат: визначені спільні й відмінні характеристики педагогіки загальної середньої та вищої освіти; описані об'єкт і предмет педагогіки вищої школи як галузі педагогіки і навчального предмета; визначені та охарактеризовані основні категорії; окреслений зміст педагогіки вищої школи, дослідження ж його складників тривають.

Відомо, що кожна наука має свій **об'єкт** і **предмет** дослідження. Єдиної точки зору щодо визначення об'єкта і предмета педагогіки вищої школи серед науковців немає. Палітра поглядів українських дослідників є тому підтвердженням.

СИСТЕМА ПОГЛЯДІВ УКРАЇНСЬКИХ ДОСЛІДНИКІВ НА ОБ'ЄКТ ТА ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

	Об'єкт педагогіки вищої школи	Предмет педагогіки вищої школи
А. М. Алексюк	складна система відносин взаємодіючих елементів, провідним стержнем якої, її внутрішньою пружиною є мета виховання студентів як майбутніх спеціалістів; система вищої освіти і педагогічний процес у ній (Алексюк, 1998, с. 11)	процес створення і функціонування дійсних відношень студентів вищих навчальних закладів, які забезпечують можливість формування духовно багатого, добропорядного, свідомого громадянина, спеціаліста вищої кваліфікації різних галузей народного господарства, науки, техніки, культури, освіти тощо, патріота України (Алексюк, 1998, с. 11)
С. С. Вітвицька	педагогічна система вищої освіти і педагогічних процесів у ній (Вітвицька, 2011, с. 6)	навчально-виховний процес та процес професійної підготовки спеціаліста, культурної еліти сучасного суспільства, вивчення закономірних зв'язків, які існують між розвитком, вихованням і навчанням у ВНЗ; розробка на цій основі методологічних, теоретичних та проблем становлення сучасного висококваліфікованого спеціаліста у будь-якій галузі матеріального чи духовного виробництва (Вітвицька, 2011, с. 8)
Н. А. Шевченко	–	дослідження особливого виду педагогічної діяльності, спрямованої на розкриття закономірностей і пошук раціональних шляхів навчання та формування спеціаліста вищої кваліфікації (Курлянд, 2005, с. 7)
А. І. Кузьмінський	–	навчання і виховання студентів (Кузьмінський, 2005, с. 201)
В. П. Головенкін	–	процес виховання та навчання, підготовки та перепідготовки фахівців з вищою освітою (Головенкін, 2019, с. 9)
Л. М. Калашнікова, О. А. Жерновникова	педагогічна система вищої освіти (Калашнікова & Жерновникова, 2016, с. 12)	навчально-виховний процес та процес професійної підготовки спеціалістів; вивчення закономірних зв'язків, які існують між розвитком, вихованням та навчанням у закладах вищої освіти (Калашнікова & Жерновникова, 2016, с. 12)
М. М. Фіцула	–	процес формування духовно багатого, свідомого, гідного громадянина, спеціаліста вищої кваліфікації різних галузей народного господарства, науки, техніки, культури, освіти тощо (Фіцула, 2014, с. 14)

Наведені дефініції різняться перш за все своїм вектором: в одних йдеться про визначення об'єкта і предмета наукової дисципліни “педагогіка вищої школи”, інші – формулюють об'єкт і предмет її дослідження.

Поділяючи точку зору А. М. Алексюка щодо об'єкта педагогіки вищої школи, предметом її вважаємо спеціально і цілеспрямовано організований процес взаємодії викладачів і студентів, спрямований на досягнення поставленої освітньої мети.

Метою педагогіки вищої школи є дослідження закономірностей розвитку освіти, навчання і виховання студентської молоді, її наукової і професійної підготовки відповідно до вимог суспільства і розробка на цій основі шляхів удосконалення процесу підготовки кваліфікованих фахівців.

Завдання педагогіки вищої школи полягають у:

- дослідженні закономірностей функціонування системи вищої освіти і її складників (освітній (виховний, навчальний, розвивальний) процеси, управління, викладач, студент і т. д.);
- вивченні, аналізі та узагальненні практики, досвіду педагогічної діяльності у закладах вищої освіти;
- розробці нових технологій, нових форм організації, методів, засобів навчання, виховання, управління в системі вищої освіти (інноватика);
- прогнозуванні вищої освіти на найближче і віддалене майбутнє;
- розробці теоретичних, методологічних основ інноваційних процесів, раціональних зв'язків теорії і практики, наближенні дослідницької, практичної та самоосвітньої діяльності.

Які ж функції педагогіки вищої школи, обумовлені її предметом і завданнями? Педагогіка вищої школи здійснює ті самі функції, що й будь-яка інша наукова дисципліна: опис, пояснення і передбачення явищ дійсності, яку вона вивчає, а також впровадження теоретичних надбань у практику життя закладу вищої освіти.

Виокремлюють такі **функції** педагогіки вищої школи: загальнотеоретичну (аналітичну), прогностичну і практичну (прикладну, проєктивно-конструктивну).

Загальнотеоретична полягає в аналізі закономірностей освітнього процесу вищої школи, описі педагогічних фактів, явищ, процесів, з'ясуванні, за якими закономірностями, за яких умов, чому вони відбуваються; їх узагальненні й оцінці.

Прогностична функція полягає в обґрунтованому передбаченні розвитку педагогічної реальності (якою, наприклад, буде вища школа майбутнього, як зміняться відповідно до мети суспільства освітній (навчальний і виховний) процес у ній, якою буде політика освітнього моніторингу й керівництва тощо). На базі науково обґрунтованого прогнозу стає можливим більш упевнене та ефективне планування. У галузі освіти значущість наукових прогнозів виключно велика, адже за своєю сутністю освіта спрямована в майбутнє.

Практична (прикладна, проєктивно-конструктивна) функція полягає в тому, що на основі фундаментального знання вдосконалюється педагогічна практика вищої освіти, розробляються нові технології навчання і виховання студентської молоді, управління освітніми структурами.

Наука є розвиненою, коли має власний поняттєво-категорійний апарат. Педагогіка вищої школи користується поняттєво-категорійним апаратом загальної педагогіки, конкретизуючи основні поняття відповідно до свого предмета.

Українські науковці користуються кількома номенами: поняття, категорія, термін, визначення. Схарактеризуємо їх.

Вважається, що центральною ланкою цього апарату є **поняття**. Поняття визначають як форму мислення, яка відображає предмети в їх загальних та істотних ознаках. Ознаками один предмет відрізняється від іншого. Кожна істотна ознака є необхідною, а сукупність істотних ознак є достатньою умовою суттєвого визначення поняття. Поняття є вузловими елементами, цеглинами наукового знання.

Найбільш фундаментальні поняття називають **категоріями**. Категорія (грец. *kategoria* – висловлювання, ознака) – за Словником української мови (1973) – основне логічне поняття, що відбиває найзагальніші закономірні зв'язки й відношення, які існують у реальній дійсності. До прикладу, у педагогіці це категорії “виховання”, “освіта”, “навчання”.

Визначення, у свою чергу, – логічна операція, за допомогою якої розкривається зміст поняття, тобто робиться перелік ознак, які в ньому мисляться, або з'ясовується найменування відповідного денотата.

Поняття, у свою чергу, позначається **терміном** (від лат. *terminus* – межа, кордон) – слово, словосполучення, що застосовується для позначення певного поняття. Науковий термін має точно й однозначно визначати чітко окреслене спеціальне поняття будь-якої галузі науки, техніки, мистецтва, суспільного життя тощо і його співвідношення з іншими поняттями в межах соціальної сфери. Він, на відміну від номенів загальнономовних, які часто є багатозначними, невпорядкованими, у межах сфери застосування є однозначними.

У розвиненій науці поняття і терміни утворюють певну взаємопов'язану систему цих первісних клітин знання. Особливу роль у ній відіграють так звані поняттєво-термінологічні системи. Поняттєво-термінологічні системи – це сукупність понять і відповідних їм термінів, що взаємопов'язані спільним вихідним, базовим поняттям. До прикладу, візьмемо поняття і термін “виховання” і “виховний”. У поняттєво-термінологічній системі вони є базовими для багатьох інших так само дуже важливих понять. Зокрема, до поняттєво-термінологічної системи цього поняття (і терміна) входять *сімейне виховання, процес виховання, виховна система* та інші. Отже, поняттєво-термінологічні системи – це своєрідні грона понять і термінів.

Знання основних педагогічних категорій і понять дає можливість зрозуміти педагогіку вищої школи як наукову галузь знання. Основні категорії і поняття педагогіки вищої школи глибоко взаємопов'язані і взаємозумовлені. Тому, характеризуючи їх, необхідно виокремлювати головну, сутнісну функцію кожного з них і на цій основі відрізнити від інших педагогічних категорій і понять.

Традиційним для світобачення українського суспільства є розуміння **виховання** як найширшої, визначальної категорії (на відміну, до прикладу, від західноєвропейського, яке такою категорією має **освіту**). Так, С. І. Гесен трактує педагогіку як осмислення виховання, а А. В. Мудрик розглядає педагогіку як рефлексію фрагмента соціальної реальності, що називають вихованням (містить у собі й освіту), відбитого у текстах і переказах.

Під терміном **виховання** в традиційній педагогічній літературі визначають п'ять різних понять:

- вплив на людину соціального ладу і навколишньої дійсності;
- передачу новим поколінням накопиченого суспільно-історичного досвіду (знань, умінь, способів мислення, духовних надбань тощо);
- весь освітній процес у закладі освіти;

- спеціальну виховну діяльність щодо формування системи певних переконань, поглядів тощо;
- формування окремих якостей особистості.

Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні визначає **виховання** як “процес залучення особистості до засвоєння вироблених людством цінностей, створення сприятливих умов для реалізації нею свого природного потенціалу та творчого ставлення до життя, спрямований на утвердження суспільно значущих норм і правил поведінки особистості” (Національна програма..., 2004, с. 6).

Одна з основних і універсальних функцій виховання – передача новому поколінню накопиченого людством досвіду – здійснюється через **освіту**. Освіта є тим складником виховання, який містить систему наукових і культурних цінностей, накопичених попередніми поколіннями. Через спеціально організовані заклади освіти, що об’єднані в єдину систему освіти, здійснюється передача і засвоєння досвіду поколінь відповідно до цілей, програм за допомогою спеціально підготовлених педагогів.

Освіта означає й деяку завершеність виховання. У цьому сенсі освіта трактується як певний результат засвоєння людиною досвіду поколінь у вигляді системи знань, умінь, навичок, способів мислення, відносин – компетентностей. Згідно із Законом України “Про вищу освіту” (2014), “вища освіта – сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у закладі вищої освіти (науковій установі) у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти, що за складністю є вищими, ніж рівень повної загальної середньої освіти”.

Підготовка фахівців з вищою освітою здійснюється за відповідними освітньо-професійними, освітньо-науковими програмами на таких рівнях вищої освіти: початковий (короткий цикл) вищої освіти, перший (бакалаврський) рівень, другий (магістерський) рівень, третій (освітньо-науковий/освітньо-творчий) рівень. Зазначеним рівням відповідають ступені вищої освіти, що присуджуються здобувачам вищої освіти: молодший бакалавр, бакалавр, магістр, доктор філософії/доктор мистецтва.

Під **освітою** згідно із Законами України “Про освіту” (2017), “Про вищу освіту” (2014) розуміють, по-перше, процес в якому в єдності відбувається навчання, виховання і розвиток особистості, по-друге, результат засвоєння людиною соціального досвіду, системи знань, умінь і навичок, необхідних для життя в суспільстві та навчання впродовж життя, тобто компетентностей; по-третє, сукупність спеціально організованих закладів, де можна здобути освіту. Освіта, у свою чергу, може бути організованою як у вигляді навчання, так і в формі самоосвіти, тобто без присутності викладача у прямому сенсі.

У терміні “освіченість” явно присутня ознака певного рівня “завершеності” особистості, зв’язку набутих у процесі навчання знань і умінь з рівнем особистісного розвитку.

Основний спосіб здобуття освіти – **навчання**.

Навчання – процес безпосередньої передачі та засвоєння досвіду поколінь у взаємодії викладача і студента. Отже, як процес, навчання містить два складники: **викладання (діяльність викладача)**, під час якого здійснюється передача (трансформація) системи знань, умінь, досвіду діяльності, та **учіння (діяльність студента)** – процес засвоєння досвіду через його сприйняття, осмислення, перетворення (засвоєння) і використання.

У процесі освіти (виховання і навчання) здійснюється також і розвиток особистості. **Розвиток** – об’єктивний процес внутрішніх послідовних кількісних і якісних змін фізичних і духовних начал людини. Здатність до розвитку – визначальна якість особистості протягом усього її життя. Фізичний, психічний і соціальний розвиток особистості здійснюється під впливом зовнішніх і внутрішніх, соціальних і природних, керованих і некерованих чинників, серед яких найважливішими є цілеспрямоване навчання і виховання, діяльність і спілкування.

Близьким до розвитку людини є інший процес – формування особистості, в якому основним є соціальний чинник. **Формування особистості** – процес соціального розвитку молодшої людини, становлення її як суб’єкта діяльності, члена суспільства, громадянина.

2

Проблема педагогічних законів, закономірностей і принципів є однією з найбільш актуальних у педагогіці вищої школи. Вона є предметом обговорення, аналітичних статей, але чіткого розмежування цих понять досі наука не має: іноді закономірності підміняються принципами, ототожнюються закони і закономірності.

Найбільш стриманий підхід учених спостерігається насамперед до формулювання педагогічних законів. Справа в тому, що педагогічні закони виявляються в умовах впливу на процеси навчання і виховання великої кількості чинників, а тому не завжди дають чітко визначений, гарантований результат. Вони, як правило, мають прогностичний, імовірнісний, стохастичний характер на відміну, скажімо, від фізичних, хімічних, біологічних законів. Крім того, в соціальній сфері прояви закону складно побачити, відстежити і зафіксувати. Одні й ті самі чинники, закономірності освітнього процесу в різних умовах, з різними суб’єктами можуть давати зовсім різні, а інколи й протилежні наслідки (Кузьмінський, 2005, с. 201).

Поняття “закон” і “закономірність” вживаються в педагогіці вищої школи як філософські категорії.

Закон – це необхідні, суттєві, стійкі, повторювані відносини між явищами. Отже, закон відбиває об’єктивні, суттєві, стійкі зв’язки всередині явища, які виявляють порядок, самоорганізацію, зміни і розвиток. Якщо ж такий характер зв’язку відбувається за певних умов, тобто не завжди, то такі зв’язки виражають **закономірності**.

Основний закон педагогіки більшість дослідників формулюють як закон соціальної обумовленості цілей, змісту, форм організації і методів освітньої діяльності. Соціальний лад, соціально-економічні відносини, рівень науково-технічного та культурного розвитку, а також рівень розвитку педагогічної науки мають певний вплив на основні компоненти освітнього процесу вищої школи: його мету, завдання, зміст, форми організації, методи та результати.

Є різні підходи і навіть класифікації закономірностей педагогіки вищої школи. Зокрема В. М. Галузинський та М. Б. Євтух (1995) виокремлюють такі:

- процес формування особистості студента (у процесі його навчання, виховання і розвитку) є єдиним і взаємозумовленим;
- виховання, навчання і освіта студента, його переростання у фахівця є так само історично зумовленим соціальним процесом;

- загальний і специфічний характер виховання студента (у широкому розумінні цього слова) є також єдиним і взаємозумовленим. Чим повніша ця єдність, тим вищим постає результат виховання;
- професійно-педагогічна діяльність викладача і навчальна діяльність студента є також взаємозумовленими і взаємозалежними;
- формування особистості студента відбувається в структурі внутрішньокolleктивних стосунків (Галузинський & Євтух, 1995).

До основних закономірностей педагогіки вищої школи, на наш погляд, доречно віднести й такі:

- чим умотивованішим є вибір студентом майбутнього фаху і закладу вищої освіти, тим ефективнішим є освітній процес;
- результати навчання і виховання залежать передусім від активності самої особистості, від того, наскільки продуктивною є її діяльність. На результати впливають також технології, що застосовуються, методи і форми організації освітнього процесу;
- чим педагогічно доцільніше побудований освітній процес у закладі вищої освіти, тим сильнішим є його вплив на особистість майбутнього фахівця;
- чим повніше впливає освітній процес на усі сфери (вербальну, сенсорну та ін.) особистості, тим швидше відбувається розвиток і виховання студента.

Закономірності знаходять свій конкретний вияв у принципах і правилах, що з них випливають.

Під **принципами** вищої освіти розуміють вихідні, нормативні вимоги до оптимальної організації і здійснення освітнього процесу у вищій школі.

Серед основних принципів назвемо такі: гуманізація, гуманітаризація, фундаменталізація, інформатизація, стандартизація, індивідуалізація, диференціація, багаторівневість, безперервність, інтернаціоналізація.

Гуманізація освіти – це орієнтація освітньої системи і усього освітнього процесу на становлення і розвиток відносин взаємної поваги студентів і викладачів, в основі яких повага прав кожної людини, підтримка почуття власної гідності, розвиток особистісного потенціалу. Саме така освіта гарантує студентам право вибору індивідуального шляху розвитку.

Гуманітаризація – це орієнтація на засвоєння того складника змісту освіти незалежно від її рівня і типу, який дозволяє розв'язувати головні соціальні проблеми на благо та в ім'я людини; вільно спілкуватися з представниками різних національностей і народів, будь-яких професій і спеціальностей; добре знати рідну мову, історію і культуру; вільно володіти іноземними мовами; бути економічно і юридично освіченою людиною.

Фундаменталізація – посилення взаємозв'язку теоретичної і практичної підготовки молодшої людини до сучасного життя. Особливе значення надається тут глибокому і системному засвоєнню науково-теоретичних знань з усіх дисциплін, визначених певною освітньою програмою.

Інформатизація освіти пов'язана з широким і масовим використанням інформаційних технологій в освітньому процесі. Інформатизація освіти отримала найбільше поширення у світі саме в останні десятиріччя у зв'язку з доступністю для системи освіти і відносною простотою користування різноманітними видами сучасної відео-, аудіотехніки і комп'ютерів.

Стандартизація – орієнтація освітньої системи на реалізацію насамперед єдиного в державі освітнього стандарту – набору обов'язкових компетентностей

і результатів навчання, із чітко визначеними вимогами до опанування кожного з рівнів вищої освіти.

Індивідуалізація – розкриття, врахування і розвиток особливостей студентів в усіх формах взаємодії з ними в освітньому процесі.

Диференціація – це орієнтація установ освіти на досягнення студентів з урахуванням, задоволенням і розвитком їх інтересів, нахилів і здібностей. Диференціація може втілюватися на практиці в різні способи: через групування студентів за ознакою рівня знань (наприклад, з іноземної мови); розподіл освітніх компонентів на обов'язкові та за вибором студента; створення індивідуальних програм для студентів відповідно до їх інтересів і професійної орієнтації і т. ін. Диференціація передбачає, у свою чергу, *поліваріантність* – створення в освітній системі умов вибору і надання кожному суб'єкту шансу на успіх, стимулювання студентів до самостійного вибору і прийняття відповідального рішення, забезпечення розвитку альтернативного і самостійного мислення. На практиці поліваріантність виявляється в можливості обирати темп навчання, досягати різного рівня освіченості, обирати тип закладу освіти, а також диференціацію умов навчання залежно від індивідуальних особливостей студентів (у групі, індивідуально, дистанційно тощо) та ін.

Багаторівневість – це організація багатоетапного освітнього процесу, що забезпечує можливість досягнення на кожному освітньому етапі того рівня освіченості, який відповідає можливостям та інтересам людини. Кожен рівень – це період, який має свої цілі, терміни і свої характерні особливості. Завершення навчання на кожному з етапів є якісним завершенням освіти.

Безперервність означає не раз і назавжди отриману освіту, а процес постійної протягом усього життя освіти – самоосвіти людини відповідно до швидкозмінюваних умов життя в сучасному суспільстві.

Інтернаціоналізація означає підготовку таких фахівців, що здатні конкурувати на міжнародному ринку праці і передбачає значну інтернаціоналізацію змісту, процесів, освітніх і навчальних програм університетської освіти.

3

За визначенням фахівців, сьогодні у світі склалися такі освітні моделі.

Американська модель: школа (ясельна, початкова, середня, старша) – коледж – університет (бакалаврат, магістратура, докторантура).

Французька модель: школа (материнська, початкова, коледж, ліцей) – професійний (технологічний) інститут – університет (ліценціат, магістратура, докторантура) – великі школи.

Німецька модель: школа (початкова, основна, реальна, об'єднана, гімназія) – університет, вища фахова школа – докторантура.

Англійська модель: школа (ясельна, початкова, об'єднана, граматична, сучасна) – коледж – університет (бакалаврат, магістратура, докторантура).

В основу наведеної класифікації покладено структурний критерій.

За змістовою ознакою наприкінці ХХ ст. в економічно розвинених країнах світу склалися п'ять моделей вищої освіти: 1) *британська*, підґрунтям якої є вільне навчання особистості; 2) *шотландська*, що ґрунтується на цінностях корисного знання; 3) *німецька*, що спирається на цінності інтелектуального дослідження; 4) *американська (чиказька)*, в основу якої покладено цінності вільного розвитку

індивідуальних здібностей вільної особистості; 5) японська, що орієнтована на максимальну реалізацію особистістю свого творчого потенціалу; формування креативності і самостійності як визначальних рис фахівця.

<p>Англійська школа (ясельна, початкова, об'єднана, граматична, сучасна)</p> <p>↓</p> <p>Коледж</p> <p>↓</p> <p>Університет (бакалаврат, магістратура, докторантура)</p>	<p>Американська школа (ясельна, початкова, середня, старша)</p> <p>↓</p> <p>Коледж</p> <p>↓</p> <p>Університет (бакалаврат, магістратура, докторантура)</p>
СУЧАСНІ ОСВІТНІ МОДЕЛІ	
<p>Німецька школа (початкова, основна, реальна, об'єднана, гімназія)</p> <p>↓</p> <p>Університет, вища фахова школа</p> <p>↓</p> <p>Докторантура</p>	<p>Французька школа (материнська, початкова, коледж, ліцей)</p> <p>↓</p> <p>Професійний (технологічний) інститут</p> <p>↓</p> <p>Університет (ліценціат, магістратура, докторантура)</p> <p>↓</p> <p>Великі школи</p>

Найпривабливішою виявилася американська. Її взяли в більшості країн за зразок для наслідування. Широкий розвиток тут післясередньої освіти, поступове трансформування її з елітарної в масову, а потім – в загальну вивело США на передній край з охопленням вищою освітою молоді з 30 % у перші повоєнні роки ХХ ст., до 60 % у середині ХХ століття (проти 5 % і 15 % в Європі). У другій половині минулого століття у США різко зросла кількість ЗВО “короткої” (дво-, трирічної) освіти. З'явилися проміжні заклади між середньою та університетською освітою (Яблонський, 2002).

20-та сесія Генеральної конференції ЮНЕСКО (1978) визнала вищу освіту третім рівнем освіти, що має три підрівні:

- 1) освіта з дво-, трирічним терміном навчання, що забезпечує набуття кваліфікації, не адекватної першому університетському ступеню;
- 2) три-, п'ятирічна післясередня освіта, що забезпечує набуття першого університетського ступеня (бакалавр чи магістр). В окремих країнах це ступінь доктора медицини, права чи інженерії (що рівнозначне вітчизняній кваліфікації лікаря, юриста, інженера);
- 3) післядипломна освіта, що завершується отриманням вищих університетських ступенів чи звань (магістр, доктор філософії чи мистецтва).

Всесвітня конференція ЮНЕСКО з визнання навчальних курсів і свідоцтв про вищу освіту (1992) віднесла до вищої освіти всі види навчання третього рівня, що забезпечується акредитованими закладами вищої освіти.

Реформування вищої освіти стало на межі століть глобальною проблемою. Особливо складною є ступенева освіта, яка в країнах світу довгий час була різною. В американській системі освіти виділяють три ступені: бакалаврат (як правило, чотири роки навчання), магістратура (ще два роки) і докторантура (доктор філософії – ще два-три роки).

Прийнята в Україні система вищої освіти є трирівневою: коледжі; академії; інститути; університети. Вони забезпечують здобуття трьох ступенів вищої освіти – молодшого бакалавра, бакалавра, магістра. Те саме стосується наукових

ступенів. У більшості країн першим академічним ступенем вважають магістра і другим (в деяких країнах – першим) – доктора філософії. В окремих європейських країнах є два ступені доктора: доктор філософії та габлітований доктор. В Україні найпоширенішим науковим ступенем є доктор філософії – освітній і водночас науковий ступінь, що здобувається на третьому рівні вищої освіти на основі ступеня магістра. Доктор мистецтва – освітньо-творчий ступінь, що здобувається на третьому рівні вищої освіти на основі ступеня магістра

Молодший бакалавр – це освітній або освітньо-професійний ступінь, що здобувається на початковому рівні (короткому циклі) вищої освіти і присуджується закладом вищої освіти в результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти освітньої програми, обсяг якої становить 120 кредитів ЄКТС.

Бакалавр – це освітній ступінь, що здобувається на першому рівні вищої освіти та присуджується закладом вищої освіти в результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти освітньо-професійної програми, обсяг якої становить 180–240 кредитів ЄКТС.

Магістр – це освітній ступінь, що здобувається на другому рівні вищої освіти та присуджується закладом вищої освіти (науковою установою) у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньої програми. Ступінь магістра здобувається за освітньо-професійною або за освітньо-науковою програмою. Обсяг освітньо-професійної програми підготовки магістра становить 90–120 кредитів ЄКТС, обсяг освітньо-наукової програми – 120 кредитів ЄКТС. Освітньо-наукова програма магістра обов'язково включає дослідницьку (наукову) компоненту обсягом не менше 30 відсотків.

Доктор філософії – це освітній і водночас науковий ступінь, що здобувається на третьому рівні вищої освіти на основі ступеня магістра. Ступінь доктора філософії присуджується разовою спеціалізованою вченою радою закладу вищої освіти або наукової установи за результатами успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньо-наукової програми та публічного захисту дисертації у разовій спеціалізованій вченій раді.

Обсяг освітнього складника освітньо-наукової програми підготовки доктора філософії становить 30-60 кредитів ЄКТС.

Доктор мистецтва – освітньо-творчий ступінь, що здобувається на третьому рівні вищої освіти на основі ступеня магістра. Ступінь доктора мистецтва присуджується спеціалізованою радою з присудження ступеня доктора мистецтва закладу вищої освіти мистецького спрямування за результатом успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньо-творчої програми та публічного захисту творчого мистецького проєкту в порядку визначеному Кабінетом Міністрів України.

Ступінь доктора наук присуджується спеціалізованою радою закладу вищої освіти або наукової установи за результатами публічного захисту наукових досягнень у вигляді дисертації або опублікованої монографії, або за сукупністю статей, опублікованих у вітчизняних і міжнародних рецензованих фахових виданнях, перелік яких затверджується центральним органом виконавчої влади у сфері освіти і науки.

Серед головних тенденцій подальшого розвитку вищої освіти виокремлюють п'ять.

Вища освіта поширюватиметься в усіх країнах світу як головний чинник стабілізації економічних і політичних систем, а також міжнародних відносин, як фундамент зростання добробуту людей.

Найближчим часом вища освіта стане обов'язковою для здійснення кар'єри в усіх економічно розвинутих країнах світу, а згодом – і в усьому світі.

Розвиток вищої освіти ґрунтуватиметься на використанні вже здобутих наукових знань і технічних досягнень, послідовності розвитку наукових досліджень і розробці новітніх технологій, інтеграції освітніх досягнень закладів вищої освіти світу.

Бурхливий розвиток здобудуть різні форми наближення вищої освіти до користувача: дистанційне навчання з використанням телекомунікаційних комп'ютерних мереж, зокрема Інтернет; "віртуальні" заклади освіти; навчання без відриву від виробництва (заочне навчання); комбіновані форми (дуальне) навчання з поєднанням навчання і праці, а також популярне на Заході "навчання на робочому місці", самостійне навчання протягом усього життя.

Особливої ваги набуде гуманітарний складник вищої освіти, що стає необхідною умовою збереження і розвитку культури світу.

4

Структуру вищої освіти в Україні можна представити таким чином:

СТРУКТУРА ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Рівні вищої освіти	Кваліфікаційний рівень за Національною рамкою кваліфікацій	Ступінь вищої освіти
початковий рівень (короткий цикл)	→ п'ятий кваліфікаційний рівень	→ молодший бакалавр
перший (бакалаврський) рівень	→ шостий кваліфікаційний рівень	→ бакалавр
другий (магістерський) рівень	→ сьомий кваліфікаційний рівень	→ магістр
третій (освітньо-науковий/ освітньо-творчий) рівень	→ восьмий кваліфікаційний рівень	→ доктор філософії/ доктор мистецтва

Функціями вищої вітчизняної освіти є:

- **загальнокультурна**, яка полягає у "передачі генетичного коду суспільства". Це передача наступним поколінням не тільки сукупності знань, а й моральних та етичних норм, традицій, прийнятих у суспільстві. Освіта є глибоко суспільним явищем, яке визначає напрями розвитку людської цивілізації, формує ідеали та цінності особистості, суспільну свідомість;
- **освітня**, що передбачає як масову підготовку кваліфікованих фахівців, створення і впровадження професійних стандартів, так і формування еліти з тих людей, які згодом візьмуть на себе прийняття стратегічних рішень у різних галузях життя держави, тобто підготовку високоосвічених фахівців, що становитимуть основний національний ресурс;
- **науково-дослідна** – сутністю якої є створення національного наукового продукту, а також підготовка науковців-дослідників;

- **виховна** функція була і залишається надзвичайно актуальною у вітчизняній вищій освіті. Освіта без виховання не формує особистості й громадянина. Пріоритети духовності, гуманістичного світосприйняття мають в історії нашої вищої школи глибоке коріння і для молодих людей можуть стати важливим ціннісним орієнтиром, запорукою самореалізації та стабільності.

Заклади вищої освіти державної, комунальної та приватної форми власності мають рівні права у провадженні освітньої, наукової та інших видів діяльності

В Україні заклад вищої освіти – окремих вид установи, яка є юридичною особою приватного або публічного права, діє згідно з виданою ліцензією на провадження освітньої діяльності на певних рівнях вищої освіти, проводить наукову, науково-технічну, інноваційну та/або методичну діяльність, забезпечує організацію освітнього процесу і здобуття особами вищої освіти, післядипломної освіти з урахуванням їхніх покликань, інтересів і здібностей.

Заклад вищої освіти **державної** форми власності – заклад вищої освіти, заснований державою, фінансується з державного бюджету і підпорядковується відповідному органу виконавчої влади.

Заклад вищої освіти **комунальної** форми власності – заклад вищої освіти, заснований місцевими органами влади, фінансується з місцевого бюджету і підпорядкований місцевим органам влади.

Заклад вищої освіти **приватної** форми власності – заклад вищої освіти, заснований на приватній власності і підпорядкований власнику (власникам).

Університет – багатогалузевий (класичний, технічний) або галузевий (профільний, технологічний, педагогічний, фізичного виховання і спорту, гуманітарний, богословський/теологічний, медичний, економічний, юридичний, фармацевтичний, аграрний, мистецький, культурологічний тощо) заклад вищої освіти, що провадить інноваційну освітню діяльність за різними ступенями вищої освіти (зокрема, доктора філософії), проводить фундаментальні та/або прикладні наукові дослідження, є провідним науковим і методичним центром, має розвинуту інфраструктуру навчальних, наукових і науково-виробничих підрозділів, сприяє поширенню наукових знань та провадить культурно-просвітницьку діяльність.

Академія, інститут – галузевий (профільний, технологічний, технічний, педагогічний, богословський/теологічний, медичний, економічний, юридичний, фармацевтичний, аграрний, мистецький, культурологічний тощо) заклад вищої освіти, що провадить інноваційну освітню діяльність, пов'язану з наданням вищої освіти на першому і другому рівнях за однією чи кількома галузями знань, може здійснювати підготовку на третьому і вищому науковому рівнях вищої освіти за певними спеціальностями, проводить фундаментальні та/або прикладні наукові дослідження, є провідним науковим і методичним центром, має розвинуту інфраструктуру навчальних, наукових і науково-виробничих підрозділів, сприяє поширенню наукових знань та провадить культурно-просвітницьку діяльність.

Коледж – галузевий заклад вищої освіти або структурний підрозділ університету, академії чи інституту, що провадить освітню діяльність, пов'язану зі здобуттям ступенів бакалавра та/або молодшого бакалавра, проводить прикладні наукові дослідження та/або творчу мистецьку діяльність.

Ті самі функції виконує й зарубіжна вища школа. Відмінність полягає в особливостях їх реалізації в різних державах. Якщо в Європі науково-дослідна

функція – прерогатива насамперед університетів та академій, у складі яких діють наукові структури, в Україні це справа, в першу чергу, профільних науково-дослідних інститутів, а вже в другу – закладів вищої освіти. Є національні відмінності і в реалізації виховної функції.

**СТРАТЕГІЧНІ ЦІЛІ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ
У 2022–2032 РОКАХ**

1. Ефективність управління в системі вищої освіти	<ul style="list-style-type: none"> → → → 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ збільшення бюджетного фінансування та удосконалення формули розподілу за результатами діяльності; ▪ розширення бюджетного кредитування здобуття вищої освіти та освіти дорослих; ▪ модернізація мережі, укрупнення закладів вищої освіти, підтримка дослідницьких університетів
2. Довіра громадян, держави та бізнесу до освітньої, наукової, інноваційної діяльності закладів вищої освіти	<ul style="list-style-type: none"> → → → → 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ розширення сфери застосування зовнішнього незалежного оцінювання, адресного розміщення та проведення конкурсу; ▪ сприяння проведенню закладами вищої освіти досліджень і консалтингу для бізнесу; ▪ створення умов для розвитку державно-приватного партнерства у сфері вищої освіти; ▪ запровадження ефективних механізмів виявлення порушень академічної доброчесності та процедур притягнення до академічної відповідальності
3. Забезпечення якісної освітньо-наукової діяльності, конкурентоспроможної вищої освіти, яка є доступною для різних груп населення	<ul style="list-style-type: none"> → → → → 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ підтримка національної та міжнародної академічної мобільності студентів, а також направлення на навчання до іноземних університетів; ▪ надання особливої підтримки мешканцям тимчасово окупованих територій, незахищеним і вразливим групам населення; ▪ створення особливих умов для вступників із видатними досягненнями; ▪ сприяння використанню інноваційних технологій і новітніх засобів навчання в освітньому процесі, розвитку дослідницьких інфраструктур
4. Інтернаціоналізація вищої освіти України	<ul style="list-style-type: none"> → → → → 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ гармонізація структури вищої освіти відповідно до зобов'язань країн-членів Європейського простору вищої освіти; ▪ розвиток національної системи кваліфікацій; ▪ спрощення процедур визнання іноземних освітніх кваліфікацій; ▪ трансформація освіти в секторі безпеки та оборони відповідно до доктринальних підходів і принципів НАТО
5. Привабливість закладів вищої освіти для навчання та академічної кар'єри	<ul style="list-style-type: none"> → → → → → 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ дотримання підходів до студентоцентрованого навчання в організації освітнього процесу; ▪ розширення перехресного вступу, спільних, міждисциплінарних і подвійних програм, дуальної та інших форм здобуття освіти; ▪ розвиток загальних компетентностей, правової культури, спорту та студентських змагань; ▪ розвиток програм управлінської підготовки керівного складу та перспективних лідерів закладів вищої освіти (кадровий резерв), тренінгів на підтримку реформ; ▪ проведення комунікаційних кампаній для підтримки реформ у системі вищої освіти тощо

Організація вищої освіти в економічно розвинутих країнах має як багато спільного (що зумовлено взаємним впливом економічних і політичних систем), так і особливого, національного. Традиційно вищу освіту в цих країнах надають класичні та профільні університети, академії, інститути, коледжі й різноманітні професійно орієнтовані вищі школи. Найістотніше для країн Західної Європи – переважаюча державна вища освіта. Відмінними є методи і форми її надання, терміни навчання, градація і престижність освітніх ступенів, характер впливу держав на регулювання і контроль вищої освіти. Спільним є обов'язкова дванадцятирічна середня освіта для вступників, а також деякі проблеми щодо можливості отримання вищої освіти, її якості й ефективності. Безкоштовної вищої освіти (як і освіти загалом) немає – навчання або оплачує студент (його батьки чи спонсори), або населення країни через відповідні податки до бюджету і соціальні програми. Розбіжності у фінансуванні освіти у високорозвинутих країнах полягають у тому, який відсоток вартості навчання оплачується за рахунок державного бюджету (соціальних програм), а який сплачує сам студент (його батьки чи спонсори).

У закладах вищої освіти, до прикладу, США і Японії навчання платне. Вартість навчання різна й залежить від конкретного закладу вищої освіти. Однак є й інший, демократичний принцип: навчатися у ЗВО можуть усі, хто має для цього інтелектуальні здібності. Для цього державні, місцеві, комунальні, благодійні та інші фонди підтримки вищої школи надають стипендії малозабезпеченим, інвалідам і навіть іноземним студентам. У ЗВО існують стипендії, адекватні вартості навчання, стимулюється активна участь студента у культурному і спортивному житті закладу вищої освіти. Все залежить від бажання, старання, хисту й наполегливості студентів, їхньої активної позиції, повноцінної участі в житті закладу освіти. Студенти мають змогу та офіційний дозвіл у вільний від занять час працювати, щоб покрити витрати на навчання, можуть переривати навчання, відвідувати заняття на кількох факультетах або в кількох закладах вищої освіти одночасно.

Головне досягнення вищої освіти економічно розвинутих країн – демократичний принцип її функціонування та керівництва нею; автономія, самостійність, децентралізація; право адміністративного і науково-педагогічного персоналу на самоуправління і вибір керівників (у державних ЗВО), їхня обов'язкова підзвітність своїм виборцям, гласність і висока професійність. Вища освіта в усіх економічно розвинутих країнах доступна молоді, дає їй змогу самореалізуватися, здійснити кар'єру, досягти мети.

5

XXI сторіччя висуває нові вимоги до вітчизняної освіти й водночас надає їй нові можливості, пов'язані зі вступом України до Болонського процесу.

Історія Болонського процесу бере початок у 1998 році, коли на конференції у Сорбонні міністри освіти Франції, Німеччини, Великої Британії та Італії підписали так звану Сорбонську декларацію, яка починається словами: “Останнім часом європейський процес набув надзвичайно великого розвитку. Та якими б суттєвими не були ці здобутки, вони не повинні затінити той факт, що Європа – це не тільки зона євро, банків та економічних інститутів: вона також має бути Європою знань” (Колот, 2004, с. 20).

Ідеї, сформульовані в Сорбонській декларації, було розвинуто в Болонській конвенції, підписаній у 1999 р. 29 європейськими країнами. Ця подія стала основною для розвитку так званого Болонського процесу. Болонський процес –

це своєрідний рух освітніх національних систем до єдиних критеріїв і стандартів, які утверджуються в Європі. У травні 2005 року документи про приєднання до Болонського процесу підписала й Україна. Нині у Болонському процесі 47 країн-учасниць, тисячі закладів вищої освіти (у квітні 2022 року було призупинено членство у Болонському процесі росії і білорусі через повномасштабні військові дії проти України). Однією з головних причин, що зумовили цей процес, є докорінні перетворення в економічних системах усіх розвинених країн. Можна стверджувати, що нині відбувається небувала за масштабами революція в економічній сфері.

Друга причина пов'язана з тим, що конкуренція сьогодні все більше переноситься в наукову сферу. Сьогодні виграє той, хто здатен швидше розробити і впровадити у виробництво новий товар. Враховуючи те, що наука і творчість починають відігравати провідну роль у розвитку економіки, установи прагнуть брати на роботу не просто високоосвічених фахівців, а молодь до 30 років, яка здатна до нестандартного, творчого мислення.

Третя причина – це внутрішня зацикленість системи освіти, іншими словами – орієнтир внутрі закладів вищої освіти на фахову підготовку безвідносно до вимог роботодавців і ринків праці. Практика ж доводить, що система освіти, не пов'язана з виробництвом, не може ефективно готувати фахівців для практичної роботи.

Є й інші причини, зумовлені ситуацією, що склалася в Європі: США значно випереджають європейські країни з багатьох показників, які стосуються системи освіти. Наприклад, частка фахівців, що мають вищу освіту, у Європі вдвічі нижча, ніж у США. Отже, й загальний потенціал європейських країн відповідно нижчий. Про рівень освіти свідчить і показник кількості іноземних студентів: у США він перевищує 500 тис. осіб, що значно більше, ніж кількість студентів-іноземців, які здобувають освіту в європейських університетах. Або, наприклад, показник інтенсивності народження наукового потенціалу: США щороку виділяють на фінансування наукових досліджень більше ніж 3 % валового національного доходу. Країни ж Європи вкладають у науку в середньому 1,9 %.

І, нарешті, ще одна причина, що зумовила необхідність проведення європейськими країнами реформ у сфері освіти, – це прагнення об'єднати свої розрізнені потенціали в єдиний економічний механізм. Адже після створення Європейського Союзу, формування загальноєвропейських правових норм (так званого європейського права), введення єдиної грошової одиниці (євро) Європа мала б стати єдиною, проте реально цього не відбулося. Виникли проблеми, пов'язані з різними рівнями підготовки фахівців, відмінністю дипломів про вищу освіту та розбіжностями в трудових законодавствах європейських країн, що стало на перешкоді переміщенню населення в межах Європи з метою одержання роботи.

Керівники європейських держав сподіваються ліквідувати цей бар'єр у результаті поетапних дій. На першому етапі відбулося наближення рівнів освіти в різних державах, створено загальноєвропейську систему освіти з порівнянними національними переліками напрямів підготовки, близькими термінами навчання та високою якістю підготовки фахівців. А на другому відбувається коригування національних законодавств про працю таким чином, щоб випускник будь-якого університету Європи зміг отримати роботу в будь-якій країні Європи.

Отже, цілі Болонського процесу такі:

- підвищення якості освітніх послуг та набуття європейською освітою незаперечних конкурентних переваг;
- розширення доступу до європейської освіти;
- формування єдиного ринку праці вищої кваліфікації в Європі;

- розширення мобільності студентів і викладачів;
- прийняття порівнянної системи ступенів вищої освіти з видачею зрозумілих в усіх країнах Європи додатків до дипломів.

Основний зміст Болонської декларації полягає в тому, що країни-учасниці зобов'язалися протягом 10 років (до 2010 р.) привести свої освітні системи у відповідність до єдиного стандарту. Насправді повністю досягти цієї мети виявилось не так просто через об'єктивні і суб'єктивні чинники.

Положення, що розглядаються і мають виконуватися в рамках Болонського процесу, зводяться до шести основних позицій.

1. **Введення двох циклів навчання:** перший цикл – для отримання ступеня бакалавра (3–4 роки); другий – для отримання ступеня магістра (1–2 роки навчання після бакалаврату) або для отримання ступеня доктора.
2. **Введення кредитної системи.** Пропонується ввести в усіх національних системах освіти єдину систему обліку трудомісткості навчальної роботи в кредитах і зробити цю систему накопичувальною, здатною працювати в рамках концепції “навчання протягом всього життя”.
3. **Контроль якості освіти.** Оцінка якості освіти має ґрунтуватися не на тривалості або змісті навчання, а на тих знаннях, уміннях і навичках, яких набули випускники. Передбачено встановлення стандартів транснаціональної освіти. Оцінку закладам освіти мають давати акредитаційні агентства, незалежні від національних урядів та міжнародних організацій.
4. **Розширення мобільності.** На основі виконання попередніх пунктів передбачається розвиток мобільності студентів і викладацького складу, а також внесення змін до національних законодавчих актів у галузі працевлаштування іноземців.
5. П'ятий складник Болонської декларації – це **забезпечення працевлаштування випускників.** Проголошується орієнтація ЗВО на кінцевий результат: знання випускників мають застосовуватися і використовуватися в усій Європі. Усі академічні ступені та інші кваліфікації мають реалізовуватися на європейському ринку праці. Професійне визнання кваліфікації має бути полегшене.
6. Шостий складник – **забезпечення привабливості європейської системи освіти.** Одним із завдань, що мають бути розв'язані в ході Болонського процесу, є залучення в Європу великої кількості студентів з інших регіонів світу. Вважається, що реалізовані нововведення приведуть до підвищення інтересу всього світу до вищої освіти.

Приєднання України у 2005 році до Болонського процесу, до загальноєвропейського освітнього простору – нагальна внутрішня потреба, зумовлена запитами ринку праці та загальноосвітніми тенденціями розвитку освітньої діяльності.

Головна мета модернізації освіти в нашій країні: за рахунок розширення її доступності і поліпшення якості примножити наше основне багатство – знання, творчі здібності та ділову енергію людей. Враховуючи зарубіжний досвід, українська система освіти змінюється, вбирає все краще з нього, з поправкою на особливості української системи.

Дворівнева система освіти, наприклад, застосовується у ЗВО України, однак часто має штучний характер і не зіставна з американською або французькою, адже останні створені за інших економічних умов. З приводу зацікавленості наших роботодавців у дипломованих магістрах, то вона пов'язана з привабливою назвою і необґрунтованою впевненістю, що диплом магістра – це значно вищий рівень фахівця, ніж диплом класичного спеціаліста чи бакалавра.

Наступний напрям реформування пов'язаний з індивідуалізацією освітнього процесу у вищій школі, яка в багатьох західних і американських ЗВО виявляється найбільш яскравою завдяки системі залікових балів (кредитної системи – Credit Point System – CPS або європейської ECTS).

Під час вступу до закладу вищої освіти західноєвропейському чи американському вступнику досить визначитися з напрямом або галуззю науки, в якій він сподівається спеціалізуватися, або визначити тільки факультет, який готує фахівців з десятка професій. На першому-другому роках навчання студенти вивчають кілька обов'язкових предметів, за цей період вони отримують можливість глибше вникнути в суть обраної спеціальності, а викладачі – упевнитися в правильності вибору студента, визначити його науковий потенціал. Тільки на третьому році навчання він обирає спеціальність, і на цьому етапі йде інтенсивне вивчення спеціальних дисциплін за програмами відповідних департаментів (кафедр) і курсів за вибором, які студент обирає сам відповідно до своїх інтересів, свого розкладу або графіка роботи, часто орієнтуючись на викладача, який читає курс.

У вітчизняній системі освіти розмірність виявляється в годинах аудиторних і самостійних занять з тієї чи тієї дисципліни, які студент зобов'язаний прослухати. Але години – показник кількісний, він ніяк не пов'язаний з якістю. За зарубіжної кредитної системи розмірність навчання визначається кількістю кредитних балів, які необхідно набрати для отримання диплома. Наприклад, щоб стати економістом, студент має набрати 240 кредитних балів. Це можна зробити за 1 рік, а можна, розподіливши кількість балів по 60 на кожен рік, набирати їх поступово протягом 4-х років. Кредитні бали – це свого роду “ціна” дисципліни, і чим ближчий її зміст до освіти, якої прагнуть, тим вища її “вартість”.

Кредитні бали збираються у “кредитний кошик”, 40–65 % якого мають становити кредити з обов'язкових дисциплін, а решту обсягу можна набрати за допомогою так званих елективних предметів. Тобто в рамках економічної освіти студент має право вивчати, наприклад, філософію Давнього Єгипту (Яблонський, 2002).

Подібний підхід дозволяє студенту не тільки брати участь у складанні власної програми навчання, але й обирати його форму – у Європі немає поняття “очної”, “заочної” або “вечірньої” форми здобуття освіти: предмет “коштує” певну кількість балів і їх треба набрати, яким чином це буде досягнуто – не має значення. Набираючи кредитні бали, студент закінчує навчання, маючи можливість прискорити процес навчання. Набуті одного разу кредити є безстроковими, завдяки чому можна перервати навчання, а досягнуті результати не пропадуть, хоча допускаються певні обмеження. За необхідності можна чітко регламентувати процес заробляння студентами “кредитів” на семестр.

Для студента можливий перехід на інший факультет, в інший університет або в деяких випадках студент, крім основної, отримує другу спеціальність, крім того може слухати лекції і складати іспити на різних факультетах, а це означає, що він може отримати одночасно не один, а два і більше дипломів.

Українська ж вища школа, намагаючись зберегти свій багатовіковий самобутній досвід, і кардинально не змінюючи організаційних засад освітнього процесу на кшталт західноєвропейської або американської, разом з тим здійснює певні реформації, що відповідають умовам входження до єдиного європейського освітнього простору:

- коригує перелік галузей і спеціальностей вищої освіти;
- розробляє стратегію рівнів освіти, які могли б узгоджуватися з європейськими;
- створила Національну рамку кваліфікацій;

- створює державні стандарти вищої освіти на компетентнісному підході та засадах кредитно-модульної системи організації освітнього процесу;
- впроваджує модульно-рейтингову систему оцінювання знань, результатів навчання студентів та нові академічні довідки й додатки до дипломів про вищу освіту на базі вітчизняної і загальноєвропейської шкали оцінок (ECTS);
- створює принципово нове науково- та навчально-методичне забезпечення освітнього процесу;
- активно опановує інноваційні технології навчання, зокрема ті, що базуються на новітніх інформаційних джерелах.

ЗАВДАННЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЮ



1. *“Виховання не є предметом педагогіки, але є одним з явищ, на яке педагогіка не може не звернути уваги; предметом педагогіки повинна і може бути тільки освіта”*, вважають окремі діячі культури. Серед сучасних викладачів закладів вищої освіти теж побутує думка, що педагогіка вищої школи не має займатися вихованням, її необхідно обмежити дидактикою та управлінням.
Висловіть свою точку зору із зазначеної проблеми.
2. Проаналізуйте визначення науковцями предмета педагогіки вищої школи. Оберіть те, що, на Вашу думку, найкраще відповідає сутності наукової галузі. Свою відповідь обґрунтуйте.
3. Доведіть, що “гуманізм” є вихідною категорією для характеристики понять “гуманізація навчання” і “гуманітаризація виховання”.
4. Схарактеризуйте закон і закономірності вищої освіти.
5. Назвіть основні принципи, на яких ґрунтується державна політика у сфері вищої освіти. Виокреміть ті з них, які можна назвати національними.
6. Сформулюйте функції вищої освіти економічно розвинутих країн світу (на вибір). Знайдіть спільне й відмінне в них.
7. Сформулюйте мету і основні завдання Болонського процесу.
8. Зіставте відомі Вам моделі освіти. Знайдіть спільне й відмінне в них.
9. Проаналізуйте соціокультурні чинники, що визначають Болонський рух.
10. Проаналізуйте основні тенденції загального розвитку вищої освіти. Сформулюйте власне бачення подальшого реформування вітчизняної вищої школи.
11. Погоджуючись з тим, що рух у європейській освітній простір не має альтернативи, деякі дослідники намагаються застерегти від “бездушної уніфікації за західними зразками”. *Чи підтверджуються сучасною практикою прогнози вченого? Висловіть і обґрунтуйте власну точку зору на проблеми, викладені І. Добрянським (2004, с. 22–28).*



...Починаючи чергове реформування, слід принаймні з'ясувати такі питання: чому у нас, у пострадянських державах, і у них, на Заході, склалися зовсім різні системи вищої освіти? Які ми нині маємо здобутки і які втрати від перманентного реформування вищої школи України, яке триває вже понад 30 років? Чи можемо ми у найближчому майбутньому повністю перейти на західну модель вищої освіти?

Не відповівши чесно й об'єктивно на ці питання, не варто починати реформування, бо воно найвірогідніше закінчиться черговим провалом. А крилатий вислів: "Хотіли як краще, а вийшло як завжди", – навряд чи заспокоїть тих, хто зазнав реальних втрат.

Відмінність нашої і західної вищих шкіл закладена передусім в ідеології наших суспільств та ціннісних орієнтирах. У нас річ, машина завжди коштувала начебто дорожче, ніж людина. У них – навпаки. Це наші комсомольці в 30 роки ХХ сторіччя пірнали у крижану воду за випущеним з рук ломом, ціною власного життя рятуючи колгоспний трактор.

І ми, і вони прагнемо одержати максимальний ефект, докладаючи мінімальних зусиль. Але відмінність наших ціннісних оцінок привела до різних систем цінностей: і ми, і вони використовуємо те, що є економічно вигідним. Ми експлуатуємо людину, викладача. У нашій вищій школі переважно вербальні методи навчання. Є факультет, курс, потік, академічна група, і є викладач, який читає лекції, проводить практичні, семінарські, лабораторні заняття, перевіряє контрольні роботи, приймає заліки й іспити. Його праця дуже дешева, тому використовується максимально. В Україні на одного викладача припадає до 10 студентів.

У них послуги людини, фахівця надзвичайно дорогі. Тому живе спілкування викладача і студента є досить обмеженим. Лівову частку часу студент там самостійно здобуває знання. Контроль за цим процесом неперервний і досить щільний. Його здійснює переважно комп'ютер, який на Заході набагато дешевший, ніж людина. Тому на одного викладача там припадає 10-20 студентів. Здійснюючи ринкові перетворення, ми рухалися шляхом спроб і помилок, імпровізацій і мавпування із західних моделей. У результаті можна залишити найгірше від своєї старої системи і запозичити нове, чуже, не найкраще. Досвід реформування вищої школи показав, що, маючи певні здобутки (насамперед те, що галузь вижила), не вдалося уникнути некритичного запозичення західних зразків, штучного перенесення деяких новацій на наш, принципово інший, ґрунт. Частина викладачів-практиків і вчених-педагогів переконані, що відмова від власної системи вищої школи і перехід на західну в Україні у принципі неможливі. Болонський процес потребує не революції, а конвергенції, зближення наших систем та їх інтеграції.

Виявилось, що досить легко запровадити кредити, важче, але реально ввести модулі. Певних зусиль потребує уніфікація стандартів вищої освіти, система конвертованих дипломів. Але водночас у вищій школі України ще довго пануватиме лекційно-практична система та курсовий тип організації освітнього процесу. Одним із наслідків попереднього реформування стало об'єктивно зумовлене зниження рівня вищої освіти в Україні. Причини цього зниження досить глибокі і є темою окремого дослідження. Можна лише зазначити, що будь-які революції лише погіршують у найближчому майбутньому загальну ситуацію, що спостерігається, а перманентні революції роблять це погіршення стабільним і застійним. На часі не чергова революція, а еволюція, трансформація нашої вищої школи.

Зберігши своє, випробуване часом, домінування лекційно-практичної системи, курси й академічні групи, потрібно взяти у західної вищої школи кращий її наробок. Це – гнучкість, адаптована до наших умов, комп'ютеризація всього освітнього процесу, насамперед системи контролю за якістю знань студентів.

...Разом із тим виникає суттєва проблема, пов'язана зі збереженням вітчизняних культурних та освітніх надбань і традицій, що не піддаються цілковитій технологізації та стандартизації. Йдеться насамперед про роль особистості в освітньому процесі та суспільстві загалом. В європейському освітньому просторі, окресленому Болонським процесом, така роль чітко не визначена. Це може означати, що, прямуючи у визначений освітній простір, ми будемо змушені приймати стандарти, які, з одного боку, істотно розширюють можливості та ефективність освітнього процесу як такого, та з іншого – не менш суттєво обмежують і навіть атрофують роль і можливості викладача чи

студента як особистості. За євростандартами випускник вищої школи формується процесом навчання як технологічною системою, побудованою за кредитно-модульним принципом. Згідно з традиціями вітчизняної вищої школи випускник як фахівець-професіонал і як особистість формується насамперед за допомогою іншого фахівця-професіонала й особистості, тобто викладача.



ЛІТЕРАТУРА

Обов'язкова:

Закон України “Про вищу освіту” № 1556-VII-ВР (2014).

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (Статті 1, 8, 10–18).

Закон України “Про освіту” № 2145-VIII-ВР (2017).

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

Національна рамка кваліфікацій. Затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 23.11.20011 № 1341 (у редакції постанови Кабінету Міністрів України від 25.06.2020 № 519)

Національна стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022 – 2032 роки.

<https://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455>

Соловей, М. І., Кудіна, В. В., & Спіцин, Є. С. (2009). *Методологія та технологія науково-педагогічних досліджень*. (2-ге вид., переробл. і допов.). Ленвіт.

Додаткова:

Алексюк, А. М. (1998). *Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія*. Либідь.

Андрущенко, В. (2019). Глобальні тренди розвитку освіти ХХІ століття. *Вища освіта України*, 3, 15 – 21.

Бартенєва, І. О., Богданова, І. М., Бужина, І. В., Дідусь, Н. І., Дмитршєва, М. С., Курлянд, З. Н., Левіна, І. А., Ліненко, А. Ф., Ломонова, М. Ф., Орищенко, В. Г., Осипова, Т. Ю., Семенова, А. В., Хмельюк, Р. І., Шевченко, Н. А., Цокур, О. С., Яворська, Г. Х. & Яцій О. М. (2005). *Педагогіка вищої школи* (З. Н. Курлянд, ред.). Знання.

Виноградова, В. Є., & Юрченко, В. І. (2020). *Психологія вищої школи: Практикум*. Ліра-К.

Вітвицька, С. С. (2011). *Основи педагогіки вищої школи* (2-ге вид.). Центр учбової літератури.

Вітвицька, С. С. (2014). Термінологічна система педагогіки вищої школи – основа формування, поглиблення, збагачення педагогічних знань студентів магістратури. У О. А. Дубасенюк (Ред.), *Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання* (с. 107–139). Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

Галузинський, В. М., Євтух, М. Б. (1995). *Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні*. ІНТЕЛ.

Головенкін, В. П. (2019) *Педагогіка вищої школи* (2-ге вид., переробл. і допов.). КПП ім. Ігоря Сікорського.

https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/29032/3/Higher_School_Pedagogy_2019.pdf

Джуринський, А. Н. *Порівняльна педагогіка: підручник онлайн*.

https://stud/com/ua/72549/pedagogika/porivnyalna_pedagogika

- Добрянський, І. (2004). Сучасні тенденції розвитку вищої школи: соціокультурний, регіональний та особистісний аспект. *Вища школа. (1)*. 22–28.
- Дубасенюк, О. А. (2018). Сучасні тенденції розвитку вищої освіти. *Інноваційні аспекти підготовки фахівців в умовах модернізації освітнього простору. Вип. 1.* (с. 12–21).
http://eprints.zu.edu.ua/28858/1/%D1%81%D1%82_%D0%94%D1%83%D0%B1%D0%B0%D1%81.pdf
- Кловак, Г. Т. (2003). *Основи педагогічних досліджень*. Чернігів. держ. центр наук.-техн. і економ. інформації.
- Кузьмінський, А. І. (2005). *Педагогіка вищої школи*. Знання.
- Левківський, К. (2019). Вища освіта в Україні у роки незалежності. *Вища школа, 11*, 7–38.
- Левківський, М. & Пащенко, Д. (2021). *Історія педагогіки*. Центр учбової літератури
- Ортинський, В. Л. (2017). *Педагогіка вищої школи*. Вид-во Львівської політехніки.
- Порівняльна педагогіка: методологічні орієнтири українських компаративістів: хрестоматія (авт. кол.). (2015). Педагогічна думка.
http://lib.iitta.gov.ua/714839/1/maket_2pdf
- Сбруєва, А. А. (2021). *Порівняльна педагогіка вищої школи: національний, європейський та глобальний контексти*. Сум. ДПУ імені А. С. Макаренка.
- Сисоєва, С. О., Топузов, О. М., Дічек, Н. П., Култаєва, М. Д., Антонець Л. Б. & Ладоня К. Ю. (Ред.) (2020). *Історія та філософія освіти в незалежній Україні: здобутки і стратегії*. Інститут педагогіки НАПН України.
<https://undip.org.ua/library/istoriia-ta-filosofii-osvity-v-nezalezhniy-ukraini-zdobutky-i-stratehii-zbirnyk-tez-vseukrainskoi-naukovo-praktychnoi-konferentsii-z-mizhnarodnoiu-uchastiu/>

ТЕМА ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

3

1. Система організації процесу навчання у вищій школі.
2. Типи навчального процесу.
3. Структура навчального процесу.
4. Поняття змісту освіти, його складники.
5. Стандарти вищої освіти.

Освітній процес – це інтелектуальна, творча діяльність у сфері вищої освіти і науки, що провадиться у закладі вищої освіти (науковій установі) через систему науково-методичних і педагогічних заходів та спрямована на передачу, засвоєння, примноження і використання знань, умінь та інших компетентностей у осіб, які навчаються, а також на формування гармонійно розвиненої особистості (*Закон України “Про вищу освіту”, ст. 47*).

Таким чином, освітній процес має в своїй структурі два взаємопов’язані структурні складники – процес навчання і процес виховання

1

Передавання знань, умінь, навичок, способів пізнавальної діяльності підростаючим поколінням почалося ще на зорі розвитку суспільства. Зосередження цих функцій у суспільних інституціях пов’язано з народженням цивілізації. Відтоді освіта і навчання не тільки озброюють молоде покоління необхідними знаннями, а й покликані формувати світогляд, духовне обличчя особистості.

Проблеми ефективної організації освіти і навчання у закладі вищої освіти розглядає такий розділ педагогіки вищої школи, як дидактика.

Дидактика вищої школи – розділ педагогіки вищої школи, який розробляє теорію вищої освіти і навчання в закладі вищої освіти.

Основні завдання дидактики вищої школи

- дослідження методологічних засад, суті, закономірностей вищої освіти та принципів навчання в закладі вищої освіти;
- вивчення закономірностей навчально-пізнавальної діяльності студентів;
- визначення педагогічних засад змісту вищої освіти;
- розробка стандартів вищої освіти;
- розробка теорії та системи методів, прийомів і засобів навчання;
- розробка та вдосконалення форм організації навчання;
- підвищення ефективності діагностики результатів навчання.

Світовій вищій освіті відомі принаймні три системи організації освітнього (і зокрема навчального) процесу.

Курсова система навчання передбачає організацію освітнього процесу по роках навчання – курсах і семестрах, при цьому дотримуються логіко-структурної схеми його побудови, тобто послідовність вивчення освітніх компонентів обов’язково враховує міжпредметні зв’язки. Семестр закінчується заліково-екзаменаційною

сесією. Відвідування лекційних, семінарських, практичних, лабораторних занять, виконання курсових, кваліфікаційних робіт, передбачених навчальним планом, є обов'язковим для всіх студентів, крім тих, хто навчається за індивідуальною програмою, і відбувається виключно в терміни, передбачені графіком освітнього процесу. Саме така система дісталася від радянської освіти у спадок українській вищій школі.

Предметна система, популярна у зарубіжних освітніх системах, використовується там, починаючи зі старшої середньої школи. І, таким чином, є природною для вищої школи. Студент самостійно (за порадою і допомогою методиста-“тьютора”) визначає перелік обов'язкових і додаткових (за вибором) дисциплін, що вивчатимуться. Підсумковий контроль відбувається щойно студент опанував навчальну дисципліну. Таким чином, студент виконує навчальний план в індивідуальному темпі і умовно переведеним на наступний курс вважається тоді, коли опанував певну визначену кількість кредитів (предметів), а не виключно за наслідками перевідної сесії, як правило, літньої за вітчизняною практикою. Наприклад, в американській вищій школі немає поняття “курс”, “академгрупа”, “фіксований термін навчання”. Після відповідної кількості навчальних курсів і позитивних оцінок на фінальних іспитах студенти отримують спеціальні градації: Freshmen (не має жодного кредиту); Sophomores (набрав 30 кредитів); Juniors (має 60 кредитів); Seniors (90 кредитів); Graduate Students (120 кредитів); студентів, які отримують освіту, вищу за рівень бакалавра, називають Undergraduate Students (124 кредити); магістрантам належить опанувати ще 30 навчальних кредитів.

Предметна система є основою **кредитно-модульної**, надзвичайно популярної сьогодні у закладах вищої освіти розвинених країн. Під модулями звичайно розуміють самостійний розподіл курсу на частини, у межах яких вивчаються одне чи група споріднених фундаментальних понять, явищ, законів. За іншими підходами, критеріями поділу навчальної дисципліни на модулі є: а) опанування конкретними знаннями; б) на їх основі формування навичок, умінь; в) контроль якості та міцності знань, навичок, умінь. Більшість сучасних освітніх кредитних систем є такими, що акумулюють кредити. Така кредитна система розробляється для окремого ЗВО і є внутрішньою. У ній “трудомісткість процесу пізнання”, необхідного для здобуття певного академічного ступеня, сегментується і “нормується” (тобто кожному сегменту присвоюється визначене число кредитів). Студенту надається освітній ступінь після того, як студент накопичив визначене навчальним планом число кредитів. При цьому час, протягом якого допускається процес акумуляції, певною мірою є довільним, хоча й передбачає певні обмеження. Очевидні переваги такої системи – гнучкість (кожен студент вибирає траєкторію і темп набуття кредитів, які можуть акумулюватися, не втрачаючи своєї ваги, протягом усього життя). Система дає змогу ефективніше реалізовувати концепцію індивідуалізації процесу навчання; підвищується як якість освітнього процесу, так і його економічна ефективність.

2

Слідом за А. М. Алексюком (1998) українські дидакти вищої школи В. М. Вакуленко, М. Б. Євтух, М. І. Приходько, враховуючи історичний досвід розвитку педагогіки й освіти, а також сучасний її стан, визначають еволюцію трьох типів

навчання: а) інформаційно-повідомляючого; б) пояснювально-ілюстративного; в) проблемно-дослідницького.

Інформаційно-повідомляючий тип навчального процесу спирається на пам'ять, запам'ятовування того, що вивчається. Викладач виступає в ролі ретранслятора фактичного матеріалу, студенти – в ролі приймачів. При цьому від останніх не вимагається усвідомлення, навчання будується на механічному запам'ятовуванні, зазубрюванні і дослівному відтворенні завченого. Такий тип характерний для схоластичного навчання в університетах і академіях середньовіччя.

Історично наступний тип навчання – **пояснювально-ілюстративний** – пов'язаний з іменем видатного чеського педагога Яна Амоса Коменського. Основою його є природо- і культуровідповідне навчання, що базується на свідомому засвоєнні, відтворенні і застосуванні знань і умінь з якнайширшим використанням наочності. Принцип наочності Я. А. Коменський визначав як “золоте правило дидактики”. Саме цей тип навчання, маючи майже 400-річну історію, залишається провідним у практиці сучасної вітчизняної вищої школи.

Однак, залишаючись по суті репродуктивним типом навчання, він не може сповна відповідати вимогам часу. Йдеться насамперед про надзвичайно швидке зростання загального обсягу знань з кожної дисципліни, взаємопроникнення і розгалуження наук. Це робить обсяг знань, необхідних для засвоєння сучасним фахівцем, практично безмежним. Нагальною постає проблема навчання впродовж усього життя, що в свою чергу потребує навичок самоосвіти, здатності до творчої діяльності.

Дослідники зазначають актуальність у сучасній вищій школі третього типу навчання – **проблемно-дослідницького**, розвиток якого припадає на середину ХХ сторіччя. Сутність його у широкому застосуванні методики проблемного навчання, формуванні у студентів відповідних способів мислення і діяльності; цілеспрямованому управлінні самостійною роботою, організації самоосвіти тощо. Такий тип навчання є особистісно орієнтованим. Викладач не тільки несе інформацію, а й відповідає за керування пізнавальною діяльністю студентів у навчальний і позанавчальний час. Студент є активним учасником освітнього процесу на високому рівні складності, із зацікавленням “шукаючи” знань, яких йому не вистачає, долаючи пізнавальні труднощі, задовольняючи і розвиваючи творче мислення, творчий підхід до діяльності.

На сучасному етапі у світовій практиці організації загальної середньої і вищої освіти домінує **компетентнісний** тип. В українській педагогіці він розробляється з кінця 1990 років. Поняття “компетентність” запроваджене у 1965 р. американським ученим Н. Хомським у контексті мовної освіти. У кінці ХХ ст. обговорення природи компетентності вийшло на міжнародний рівень – у розробку цього питання зробили внесок ООН, Рада Європи, ОЕСР (Організація економічного співробітництва і розвитку, об'єднує 38 країн), ЄС. Він означає відхід від структурування змісту освіти в межах предмета (що давало великий обсяг знань, кількісне їх нарощування і багатопредметність). Компетентнісний підхід передбачає:

- фокусування змісту освіти на програмних результатах у вигляді компетентностей;
- міжпредметний підхід;
- практичне спрямування змісту освіти;
- запровадження оцінних технологій, що наближені до життєвих ситуацій;
- формування soft skills, важливих для становлення фахівця і громадянина.

Крім того, характеристики компетентнісного підходу такі: освітній результат, що є компетентністю, відповідає загальній меті освіти – підготовці громадянина, здатного до активної соціальної адаптації, самостійного життєвого вибору, до трудової діяльності та продовження професійної освіти та самовдосконалення. Компетентнісний підхід має яскраво виражену інтегрованість, що об'єднує відповідні знання і уміння, які належать до широких сфер діяльності, з особистісними якостями, які забезпечують ефективне застосування знань, умінь, навичок для досягнення мети.

3

Одним з провідних процесів, що становлять цілісний освітній процес, є процес навчання (навчальний процес).

У сучасній дидактиці розрізняють поняття **навчання**, яким визначається явище, і поняття **процес навчання**, яке пов'язано з розвитком навчання у часі і просторі та означає послідовність (систему) відповідних дій, руху вперед.

Процес навчання у вищій школі – надзвичайно складний процес об'єктивної дійсності, що містить багато різноманітних зв'язків, відношень, структурних елементів і компонентів, які в свою чергу є взаємозалежними і перебувають у складних взаємовідносинах. Ось чому дати вичерпне визначення процесу навчання надзвичайно важко.

Деякі з дослідників (В. М. Галузинський, М. Б. Євтух), не виокремлюючи з цілісного освітнього процесу процес навчання, вважають, що “дефініція навчально-виховного процесу полягає у взаємодії викладача та студентів по підготовці останніх до майбутньої професійної діяльності” (Галузинський & Євтух, 1995).

Процес навчання визначають і як систему організаційних і дидактичних заходів, спрямованих на реалізацію змісту освіти на певному освітньому рівні відповідно до певної освітньої програми, яка, в свою чергу, відповідає певному стандарту вищої освіти.

Узагальнивши різні підходи до визначення процесу навчання вітчизняних педагогів, пропонуємо таку дефініцію:



Знання – узагальнений досвід людей, нагромаджений у процесі суспільно-історичної практики. Виявляються знання у поняттях, уявленнях, фактах, термінах, судженнях, теоріях тощо.

Структура
знань

- основні поняття та терміни;
- факти щоденної дійсності та наукові факти;
- основні закони науки;
- теорії;
- методологічні знання;
- оцінні знання про норми і ставлення до різних явищ життя;
- теоретичні і практичні знання (Вакуленко, 2001, с. 21)

Навичка – здатність до безпомилкової діяльності, яка шляхом багаторазового повторення автоматизується. Відповідно до видів діяльності розрізняють рухові, мислительні, інтелектуальні, сенсорні, перцептивні навички.

Уміння прості – здатність застосовувати отримані знання на практиці.

Уміння складні – здатність людини свідомо виконувати певні дії на основі знань, використовувати набуті навички у нових, нестандартних ситуаціях (умовах).

Знання → **уміння прості** → **навички** → **уміння складні**

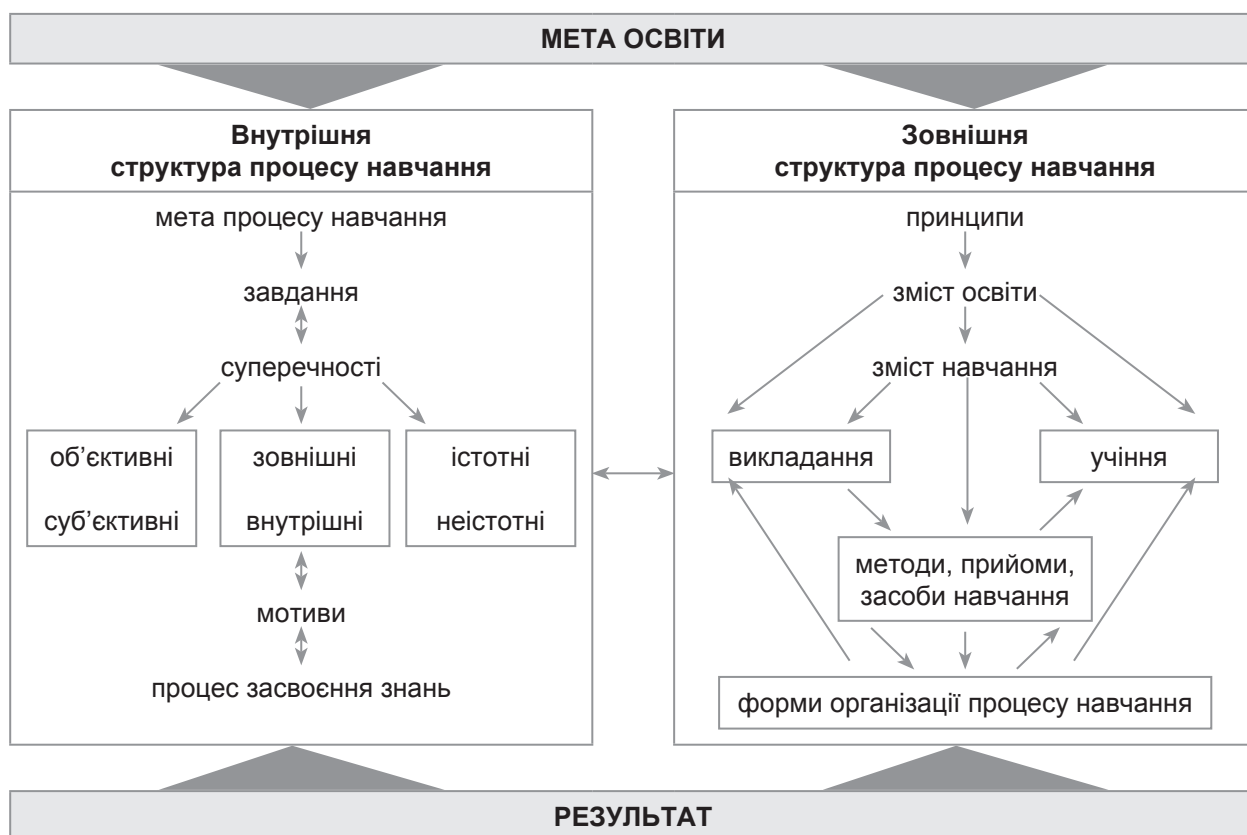
ФУНКЦІЇ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ

освітня функція	пронизує увесь освітній процес, сприяє перетворенню знань у надбання особистості, що навчається, виробленню умінь використовувати знання на практиці;
виховна функція	передбачає привнесення елементів виховання в освітній процес і виявляється у формуванні у студентів світогляду, моральних і фізичних якостей, естетичних смаків, трудових умінь, усвідомленого ставлення до професії;
розвивальна функція	спрямована на формування творчої особистості і виявляється у цілеспрямованому розвитку мислення студентів; навчальних інтересів, мотивів, здібностей; формуванні волі, емоційно-почуттєвої сфери;
дослідницька функція	залучення студента до самостійної дослідницької діяльності, сприяння оволодінню ними методологічними і теоретичними знаннями, здатності самостійно виконувати індивідуальні та колективні дослідницькі завдання;
самоосвітня функція	передбачає розвиток пізнавальних, творчих навчальних здібностей, способів мислення, організаційних, навчальних умінь; стимулювання самостійності у розв'язанні теоретичних і практичних завдань, розвиток таких особистісних якостей, як: відповідальність, самостійність, наполегливість тощо;
функція професіоналізації	є інтегруючою, її мета – цілеспрямоване і системне формування фахівця. Відповідним змістом мають бути насичені всі без винятку освітні компоненти, але в першу чергу фундаментальні та професійно орієнтовані, а також навчальна та виробнича практика. Крім того, метою функції професіоналізації є розвиток способів діяльності та якостей особистості, що відповідають вимогам до кваліфікації фахівця.

Процес навчання є складною системою, структуру якої становлять дві підсистеми: зовнішня і внутрішня.

Системоутворювальним елементом системи є *загальна мета освіти*, яку, як уже було зазначено, визначає суспільство. Вона відбивається у державних документах, передусім Законах України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, а також у Національній рамці кваліфікацій, стандартах вищої освіти, і конкретизується в освітніх програмах, робочих програмах навчальних дисциплін, навчальній літературі, дидактичних матеріалах.

СТРУКТУРА ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ



Мета освіти визначає *мету навчання* – ідеальне передбачення кінцевого результату процесу навчання, те, до чого прагнуть педагоги і студенти.

Оптимальна організація процесу навчання передбачає чітке визначення його мети на рівні держави, конкретного закладу вищої освіти, прийняття і усвідомлення накреслених цілей кожним студентом.

Результат, продукт, на створення якого спрямований процес навчання, – це фахівець, який набув необхідних компетентностей, тобто опанував необхідні знання, уміння, навички творчої діяльності, має відповідний світогляд та ерудицію, інтелектуальний розвиток (способи мислення і пізнавальної діяльності); набув навичок самоосвіти, в якого сформовані професійні якості, моральна, фізична, естетична, екологічна тощо культура.

**Результат
(продукт)
процесу
навчання**

- знання;
- уміння;
- навички;
- світогляд;
- кругозір, ерудиція;
- якості розуму, інтелектуальний розвиток особистості (операції та прийоми мислення, способи, форми, методи пізнавальної діяльності);
- професійні якості;
- уміння вчитися, потреба здобувати і поповнювати знання;
- навички самоосвіти;
- працездатність (розумова і фізична);
- ціннісні ставлення;
- вихованість (моральна, естетична, екологічна, політехнічна тощо);
- здатність взаємодіяти з іншими;
- креативність.

СКЛАДНИКИ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ

Об'єктивні результати:

- знання,
- уміння,
- навички,
- уміння застосовувати набутий досвід навчальних дій,
- досвід творчої діяльності,
- навички самоосвіти,
- якості розуму, інтелектуальний розвиток особистості (операції та прийоми мислення, способи, форми, методи пізнавальної діяльності).

Особисті надбання:

- активність, ініціативність,
- старанність, наполегливість,
- комунікабельність, здатність співпрацювати,
- самостійність, відповідальність,
- ціннісні ставлення,
- працездатність (розумова і фізична).

Мета навчання, спрямована на досягнення моделі фахівця, визначає завдання процесу навчання і процесу учіння кожного студента, які по суті є конкретизацією мети в процесі поступу до її досягнення.

Діалектичні суперечності у внутрішній структурі відіграють роль рушійних сил процесу навчання. У процесі навчання у вищій школі діє велика кількість таких різноманітних за характером і сферою дії суперечностей: суперечності об'єктивні і суб'єктивні, зовнішні і внутрішні, істотні та неістотні. Об'єктивний характер мають ті суперечності, які наявні у самому предметі, фактах і явищах пізнання. Суб'єктивний характер мають ті суперечності, які проявляються не в самому предметі, фактах і явищах пізнання, а у процесі пізнання. До них належать суперечності між науковим знанням і життєвим уявленням; між наявним рівнем знань і вимогами вищого рівня; між наявними знаннями і здатністю застосовувати їх на практиці або за нових умов.

Внутрішні суперечності, наприклад, у мотиваційній сфері навчальної діяльності студентів, існують між спонукальними причинами мети діяльності студентів і невідповідними їм реальними цілями навчання; у системі операціонального блоку навчально-пізнавальної діяльності (умінь і навичок) студентів – між складним навчальним завданням і наявним багажем способів їх розв'язання.

Зовнішні суперечності існують між викладанням і учінням, тобто між діями викладача (постановка навчальних і практичних завдань, зокрема висунення проблемних питань, вимога самостійного виконання їх, контроль навчальної діяльності тощо) і можливостями студента (недостатня сформованість способів і прийомів навчальної діяльності, умінь і навичок тощо); між вимогами майбутньої практичної діяльності фахівця і ступенем її моделювання на заняттях у закладі вищої освіти; між звичкою працювати в режимі шкільної системи навчання і вимогами нової, університетської системи навчальної праці та інші.

Основною серед суперечностей процесу навчання дидакти визначають суперечність між вимогами суспільства до рівня необхідної підготовки фахівця і недостатнім наявним рівнем знань, навичок і умінь, способів мислення тощо тих, хто навчається, аби відповідати цим вимогам.

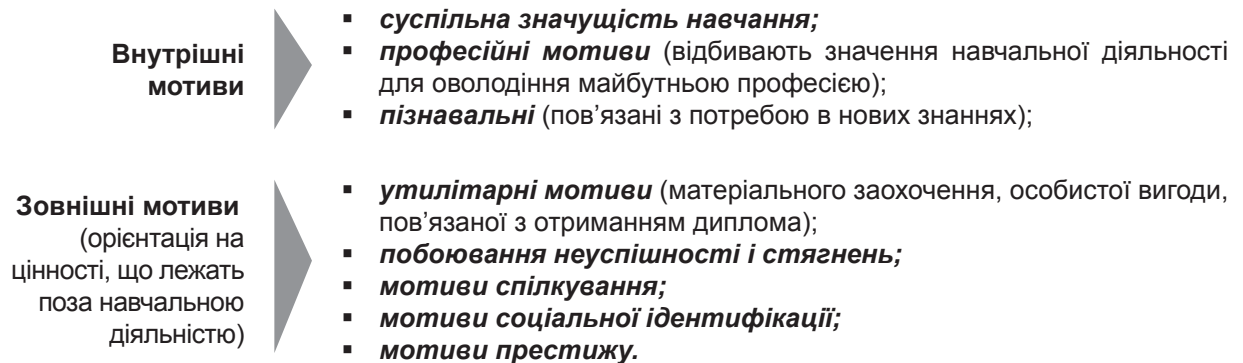
Рушійна сила процесу навчання

суперечність (внутрішня) між знаннями, уміннями та навичками, необхідними для розв'язання поставлених перед студентами нових завдань, і досягнутим ними рівня знань, умінь і навичок

Головна умова перетворення основної суперечності в рушійну силу процесу навчання – його відповідність (посильність) пізнавальним можливостям студентів. Завдання викладача – виявляти, створювати та використовувати суперечності для активізації пізнавальної діяльності студентів.

Традиційно якість успішності в навчальній діяльності пов'язується перш за все з рівнем інтелектуального розвитку особистості. Саме такий підхід був покладений і в основу конкурсного відбору вступників, коли на вступних випробуваннях визначався переважно рівень розвитку когнітивної сфери майбутнього студента. Безумовно, не можна недооцінювати значення цього чинника, однак залишається відкритою проблема співвідношення мотиваційного та інтелектуального чинників успішності навчання. Частково цю проблему наразі намагаємося розв'язати додаванням до результатів ЗНО (зовнішнього незалежного оцінювання) / НМТ (національного мультипредметного тесту) мотиваційних листів вступників.

Серед мотивів навчальної діяльності студентів визначають такі:



Мотиваційне поле навчальної діяльності студентів створює інтеграція обох груп мотивів, однак дослідження доводять, що по-справжньому позитивно впливають на процес учіння студентів саме внутрішні мотиви.

За ступенем впливу різних внутрішніх і зовнішніх мотивів психологи виокремлюють чотири групи студентів:

- студенти з вираженою професійною і предметною мотивацією;
- з вираженою професійною, але слабкою предметною мотивацією;
- тільки з предметною мотивацією;
- з відсутністю і предметної, і професійної мотивації.

Під час спеціального дослідження ролі мотивів серед відрахованих за неуспішність студентів було виявлено 94,7 % студентів четвертої групи і тільки 6,9 % – першої.

Результати, отримані в дослідженнях з педагогічної психології, дозволяють стверджувати, що висока позитивна мотивація може відігравати роль компенсаторного чинника за умови недостатньо високого рівня розвитку спеціальних здібностей чи прогалин у необхідних знання, уміннях і навичках студента. У зворотному ж напрямі такої компенсаторної залежності не спостерігається. Це означає, що ніякий високий рівень інтелектуальних здібностей студента не може компенсувати низьку навчальну мотивацію та безпосередньо сприяти успішній навчально-професійній його діяльності (Слепкань, 2014).

Фахівці виокремлюють три види спрямованості навчальної діяльності студентів:

- **вузькоспрямовану**, що характеризується недостатньою спрямованістю мотивації навчання, прагненням отримати позитивну оцінку, вивчивши основну літературу, маючи хороші конспекти тощо;
- **навчально-професійну спрямованість**, якій притаманне розуміння значущості навчання для розв'язання завдань професійної підготовки, стійкі пізнавальні інтереси, володіння способами й прийомами учіння, висока

інтелектуальна активність на заняттях, потреба в спілкуванні з викладачами, участь у роботі предметних гуртків тощо;

- **професійно-творчу спрямованість**, якій характерні глибоке розуміння студентами цілей навчання у закладі вищої освіти; висока самостійність у пошуку й засвоєнні навчального матеріалу, посилення ролі професійних мотивів самоосвіти й самовиховання, активна участь у науково-пошуковій роботі тощо.

Усвідомлення визначальної ролі мотивації для навчальної діяльності призвело до формування **принципу мотиваційного забезпечення процесу навчання**. Багато фахівців висловлюють думку про необхідність цілеспрямованого формування у студентів мотивації навчально-професійної діяльності, що має професійно-творчу спрямованість. Водночас підкреслюється, що управління процесом розвитку мотивів навчання тісно пов'язане з формуванням навчальних дій та операцій.

Процес пізнання є індивідуальним для кожного студента і передбачає таку послідовність інтелектуальних операцій:

Структура
процесу
засвоєння
знань

- **сприймання** – полягає у відбитті у свідомості особистості предметів, явищ, форм існування матерії;
- **осмислення** (розуміння) – встановлення зв'язків між явищами та предметами, з'ясування структури, призначення, розкриття причини явищ або різноманітних залежностей;
- **узагальнення, систематизація** передбачають виокремлення та об'єднання загальних значних рис предметів і явищ;
- **закріплення** забезпечує міцне запам'ятовування, поглиблює знання, здійснює їх перенесення в нові умови (ситуації), розвиває навчально-пізнавальні уміння та навички;
- **застосування** – уміння використовувати знання на практиці в освітньому процесі та в житті;
- **аналіз і самоаналіз** досягнень студента.

Вихідною теоретичною умовою ефективної організації процесу навчання є дотримання науково доведених принципів навчання, які, виконуючи нормативну та регулятивну функції, відбивають певні суспільні потреби і є нормами, вимогами до всіх компонентів зовнішньої структури процесу навчання у вищій школі.

При визначенні номенклатури принципів навчання враховуються цілі навчання, обумовлені суспільними потребами, об'єктивні закономірності навчання, конкретні умови здійснення процесу навчання, а також способи реалізації його змісту (методи, прийоми, засоби, форми, форми організації, технології). Саме тому принципи мають конкретно-історичний характер: одні втрачають свою актуальність, інші вдосконалюються, розвиваються, народжуються нові.

У дослідженнях з дидактики вищої школи є найрізноманітніші підходи до визначення і класифікації принципів навчання. Одні автори принципи навчання у загальноосвітній школі механічно переносять на умови вищої школи. Інші намагаються знайти і обґрунтувати особливі, специфічні принципи процесу навчання у закладі вищої освіти. Цей підхід мотивують особливостями організації процесу навчання у вищій школі, а саме: наближенням навчальної роботи студентів до наукової; високою активністю студентів у самостійній навчально-пізнавальній діяльності; професіоналізацією змісту навчання; опануванням у вищій школі не основ наук, а самої науки в її розвитку.

Поділяємо точку зору тих дослідників, які вважають, що існують основні дидактичні принципи, що є спільними для школи і закладу вищої освіти, але

функціонують все ж по-різному. По-друге, допустима наявність деяких специфічних принципів, що діють тільки у вищій школі. Таким чином, визначаючи систему принципів навчання у вищій школі, з одного боку, варто враховувати загальні закономірності навчання в ній, її специфіку, з іншого – положення загальної теорії навчання. Дослідники дидактики вищої школи пропонують приблизно однакову номенклатуру **принципів навчання**:

**Принципи
навчання**

- науковість;
- гуманізм, демократизм;
- доступність;
- систематичність і послідовність;
- наступність;
- зв'язок теорії з практикою;
- свідомість, активність і самостійність студентів у навчанні;
- забезпечення єдності в науковій і навчальній діяльності студентів;
- наочність;
- міцність знань;
- виховуючо-розвивальний характер навчання;
- професійна спрямованість навчання;
- незалежність процесу навчання від втручання будь-яких політичних партій, громадських і релігійних організацій.

Останнім часом висувуються ідеї про класифікацію груп принципів навчання у вищій школі, які б синтезували всі існуючі принципи:

- орієнтованості вищої освіти на розвиток особистості майбутнього фахівця;
- відповідності змісту освіти сучасним і прогнозованим тенденціям розвитку науки (техніки) і виробництва (технологій);
- оптимального поєднання фронтальних, групових та індивідуальних форм організації процесу навчання в закладі вищої освіти;
- раціонального застосування сучасних методів і засобів навчання на різних етапах підготовки фахівців;
- відповідності результатів підготовки фахівців вимогам, які висувуються конкретною сферою їх професійної діяльності, забезпечення їх конкурентоздатності.

Дотримання одного, окремо взятого принципу суттєвого позитивного результату не дає. В організації процесу навчання необхідно дотримуватися ідеї системності, одночасно дотримання низки принципів навчання.

Зовнішня структура процесу навчання також включає:

- зміст освіти і навчання;
- спільну діяльність педагога (викладання) і студентів (учіння), у процесі якої викладач спрямовує, інформує, організовує, стимулює, коригує і оцінює діяльність студента, а студент засвоює теоретичні знання; оволодіває уміннями і навичками практичного застосування знань; здійснює повторення, узагальнення, систематизацію вивченого матеріалу з метою поглиблення знань та вдосконалення практичних умінь і навичок;
- методи, прийоми, засоби, форми, форми організації навчання.

Компоненти процесу навчання, визнані багатьма дидактами, є, на наш погляд, явищами складними і багатовимірними, призначеними інтегрувати внутрішній і зовнішній складники процесу навчання.

Цільовий компонент забезпечує усвідомлення науково-педагогічними працівниками і передачу студентам узагальненої мети освіти і мети навчання кожної навчальної дисципліни зокрема; передбачає чітке визначення освітньої, виховної, розвивальної та професійної мети в організації процесу навчання. Цільовий компонент мотивує зміст і характер усіх складників процесу навчання.

Стимуловально-мотиваційний компонент є продовженням цільового, забезпечує спонукання студентів до активної пізнавальної діяльності, формування в них відповідної мотивації. Проведене експериментальне дослідження дало змогу визначити деякі умови, від яких залежить формування позитивної мотивації навчання:

- усвідомлення ближніх (безпосередніх) і кінцевих (перспективних) цілей професійного навчання;
- усвідомлення теоретичної і практичної значущості знань, що засвоюються;
- емоційна форма викладу наукової інформації;
- нарощування змісту й новизни навчального матеріалу;
- професійна спрямованість навчальної діяльності студентів;
- вибір адекватних навчальних завдань, які породжують інформаційно-пізнавальні суперечності в самій структурі навчальної діяльності студентів;
- підтримання допитливості й “пізнавального” психологічного клімату в студентській академічній групі.

Змістовий компонент об’єднує всі складники змісту освіти і навчання в закладі вищої освіти.

Операційно-діяльнісний компонент визначає шляхи і способи опанування змісту навчання. Охоплює методи та їх складники – прийоми навчання, а також засоби та форми і форми організації навчальної діяльності студентів.

Контрольно-регулювальний компонент є продовженням попереднього: охоплює методи, прийоми, засоби, форми і форми організації контролю та самоконтролю. Сутність його в регулюванні навчально-пізнавальної діяльності студентів через отримання зворотного зв’язку на кожній стадії і співвіднесення набутих студентами знань і умінь з цільовими установками і завданнями процесу навчання.

Оцінно-результативний компонент передбачає оцінювання і самооцінювання якості знань, умінь тих, хто навчається.

Оцінка викладачами і самооцінка студентами результатів, досягнутих у процесі навчання, є важливим стимулом для подальшого навчання, адже можуть сприяти формуванню мотивів, які тісно пов’язані з інтересом до учіння, почуттям задоволення від успіхів, радістю від подолання труднощів і досягнення мети.

Емоційно-вольовий компонент – виявляється у розвитку волі, емоційних процесів, що дозволяє інтенсифікувати пізнавальну діяльність студентів;

Ресурсний компонент відбиває соціально-економічні, морально-психологічні, санітарно-гігієнічні та інші умови функціонування освітнього процесу загалом у вищій школі, його нормативно-правове, інформаційно-методичне, матеріально-технічне та фінансове забезпечення, передбачає забезпечення освітнього процесу висококваліфікованими кадрами науково-педагогічних працівників; створення ефективної матеріально-технічної бази.

4

Зміст як філософська категорія визначає внутрішню сутність явища, процесу, що є його рушійною силою. Таке уявлення стосується й змісту вищої освіти. В історії розвитку педагогічної думки й вищої освіти існували різні підходи до визначення суті поняття “зміст освіти” та власне наповнення його. Різниця в підходах визначається,

в першу чергу, завданнями, які суспільство ставило перед вищою школою, а звідси й специфікою розуміння співвідношення системи знань, умінь, навичок, способів мислення, особистісних якостей, що відповідають професіограмі фахівця.

Традиційна педагогіка радянської доби була орієнтована переважно на реалізацію освітньої функції вищої школи. Зміст освіти містив передусім систему наукових знань і пов'язаних із ними практичних умінь і навичок, якими мають оволодіти майбутні фахівці. Це так званий знаннево орієнтований підхід до визначення сутності змісту освіти, за якого в центрі уваги знаходяться знання як соціальні цінності, накопичені у процесі історичного розвитку людства. За такого підходу знання затуляють собою формування творчої, самостійно мислячої, компетентної особистості, здатної розв'язувати складні професійні завдання.

У другій половині ХХ сторіччя під впливом ідей гуманізації освіти утверджується особистісно орієнтований підхід до визначення сутності змісту освіти (І. Я. Лернер, М. М. Скаткін, В. С. Ледньов, В. В. Краєвський та ін.).

Особистісна орієнтація лежить в основі визначення поняття **змісту вищої освіти** і в першому Законі України “Про вищу освіту” часів незалежної України: “Зміст вищої освіти – обумовлена цілями та потребами суспільства система знань, умінь і навичок, професійних, світоглядних і громадянських якостей, що має бути сформована в процесі навчання з урахуванням перспектив розвитку суспільства, науки, техніки, технологій, культури та мистецтва” (Закон України “Про вищу освіту”, 2002).

Згідно з таким підходом студенти мали не тільки оволодівати певним навчальним змістом, у них мали бути сформовані ціннісно значущі запити і наміри, специфічні психологічні якості, професійні здібності і уміння.

Зміст вищої освіти за такого підходу розглядається як педагогічно адаптований соціальний досвід в усій його структурній повноті, що складається з чотирьох елементів:

Зміст
вищої
освіти

- **досвід пізнавальної діяльності**, який фіксується у формі результатів – знань про природу, суспільство, техніку, мислення і способи діяльності. Оскільки у роботі педагога виокремлюють перцепційні, репродуктивні та творчі типи діяльності, то й у процесі навчання студент, до прикладу, майбутній педагог має опанувати аналогічні типи навчально-пізнавальної діяльності;
- **досвід здійснення відомих способів діяльності** – у формі умінь діяти за зразком (інтелектуальні та практичні уміння й навички);
- **досвід творчої діяльності** – у формі умінь приймати нестандартні рішення у проблемних ситуаціях (способи виявлення суперечностей, формулювання проблеми, дії за ситуації невизначеності тощо);
- **досвід здійснення емоційно-ціннісних ставлень** у формі особистісних орієнтацій (ставлення до навколишнього світу, до людей, до себе, до норм моралі, світоглядних ідей) та самоорганізаційної діяльності (способи самостійної постановки цілей, самоаналіз, самоконтроль, самооцінка, саморегуляція, рефлексія).

Л. Момот (2004) пропонує кваліфікувати перший із зазначених елементів як предметний, два наступних в сукупності – як діяльнісний.

Між елементами змісту освіти, так само, як між елементами соціального досвіду, існують специфічні зв'язки: кожний із попередніх елементів зумовлює існування наступних, оскільки виконує специфічну функцію, яка не може бути замінена функціями інших елементів.

Досвід реалізації способів діяльності забезпечує відтворення відомих стереотипних способів діяльності. Досвід творчої діяльності формує у студента навички перетворення наукової і навчальної інформації на новому якісному рівні –

виявлення невідомих раніше студентові зв'язків між явищами, тобто навички розв'язання проблем і проблемних ситуацій.

Психічний досвід – це образи-еталони сформованих у студентські роки видів мислення, розумових, інтелектуальних, навчально-пізнавальних дій, педагогічних здібностей, умінь, які є основою психічного потенціалу майбутнього вчителя. Розуміння сутності психічного досвіду допомагає усвідомити ті психічні новоутворення, які розвиваються у студента під час навчання.

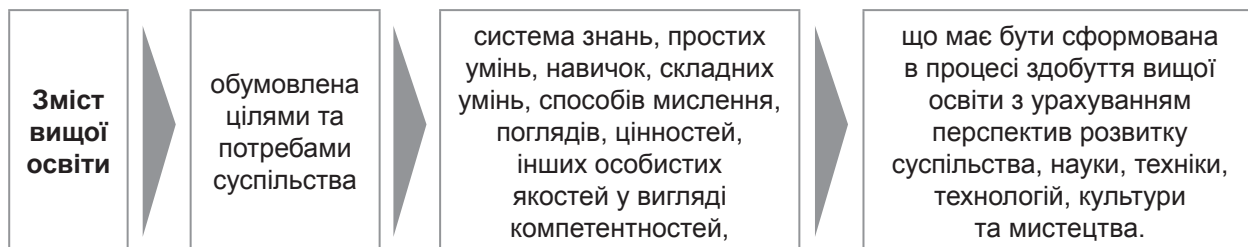
Емоційно-чуттєвий досвід відображає і формує емоційну культуру, потребово-мотиваційну сферу як студента, так і майбутнього фахівця. Виконуючи сигнальну і регуляторну функції, емоційно-чуттєвий досвід зумовлює ставлення студента до навчання, оцінювання своєї навчальної діяльності у співвіднесенні її з фахово-значущими потребами і мотивами. Елементи змісту освіти діють системно. Кожний з них, переданий ізолювано, не забезпечує збереження функцій вилучених елементів (Євсєєва, 2003).

На сучасному етапі у світовій практиці домінує логічне продовження і поглиблення особистісно-орієнтованого підходу до визначення і формування змісту освіти у вигляді компетентнісного. На початку XXI сторіччя українська педагогіка долучилася до розробки і впровадження його в освітній процес вищої школи. Компетентнісний підхід засвідчив відмову від зосередження змісту освіти в межах навчальної дисципліни, що передбачало накопичення великого обсягу знань, кількісного їх нарощення, багатопредметність. Натомість компетентнісний підхід передбачає фокусування змісту вищої освіти на результатах навчання, сформульованих у вигляді загальних і професійних компетентностей, на міжпредметному підході, практичному спрямуванні змісту освіти, запровадженні оцінних технологій. Сутність компетентності визначають як здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей. Закон України “Про освіту” (2014) визначив також важливість формування на рівні повної загальної середньої освіти ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності, а саме:

- вільне володіння державною мовою;
- здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами;
- математична компетентність;
- компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій;
- інноваційність;
- екологічна компетентність;
- інформаційно-комунікаційна компетентність;
- навчання впродовж життя;
- громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей;
- культурна компетентність;
- підприємливість та фінансова грамотність;
- інші компетентності, передбачені стандартом освіти.

Спільними для всіх компетентностей є такі наскрізні вміння: читання з розумінням, вміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, здатність логічно обґрунтовувати позицію, творчість, ініціативність, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, здатність співпрацювати з іншими людьми.

Тема 3. Організація процесу навчання у вищій школі



У сучасній дидактиці вищої школи розрізняють зміст вищої освіти і похідний від нього **зміст навчання**, який визначають як структуру, зміст і обсяг навчальної інформації, визначеної кожною окремою освітньою програмою і засвоєння якої забезпечує особі можливість здобуття вищої освіти і певної кваліфікації (освітньої і професійної).



- У змісті навчання виокремлюють нормативну (обов'язкову) і вибірку частини:
- нормативну частину змісту навчання становить обов'язковий для засвоєння зміст навчання, сформований відповідно до вимог певного стандарту вищої освіти і закріплений у відповідній освітній програмі у вигляді освітніх компонентів із зазначенням їх обсягу і рівня засвоєння, а також форм атестації;
 - вибірку (варіативну) частину змісту навчання становлять рекомендовані для засвоєння освітні компоненти, із зазначенням їх обсягу та форм атестації, призначені для задоволення потреб і можливостей особистості студента, регіональних потреб у фахівцях певної спеціальності (спеціалізації), з урахуванням досягнень наукових шкіл і ЗВО та запропоновані до вільного вибору студента. Відповідно до Закону України “Про вищу освіту” обсяг вибіркової частини змісту навчання має становити не менше 25 %.

Цікавими видаються сучасні підходи до змісту, до прикладу, педагогічної освіти у зарубіжній вищій школі. Так, у Циркулярі Міністерства освіти і науки Англії 24/89 “Базова підготовка вчителів: затвердження програм” мета сучасної професійної підготовки пов'язується із задоволенням потреби школи в новому типі вчителя, який є суб'єктом педагогічної праці. У документі сформульовані основні принципи змісту навчання у вищій школі:

- *забезпечення суб'єктної позиції студента в галузі саморозвитку, формування своєї особистості і моделювання своєї професійної діяльності;*
- *максимальне наближення змісту професійної підготовки вчителя до змісту його педагогічної діяльності (Кіщенко, 2015).*

5

Згідно із Законами України “Про освіту” та “Про вищу освіту” в нашій державі діють **стандарти вищої освіти**. Зазначені стандарти є тим механізмом, який забезпечує існування єдиного в державі освітнього простору. Сьогодні в Україні впроваджуються стандарти вищої освіти третього покоління.

Поняття “стандарт” походить від латинського *standard*, що означає *зразок, норма*.

Стандарт вищої освіти визначається як сукупність вимог до освітніх програм вищої освіти, які є спільними для всіх освітніх програм у межах певного рівня вищої освіти та спеціальності.

Стандарти вищої освіти розробляються для кожного рівня вищої освіти в межах кожної окремої спеціальності відповідно до Національної рамки кваліфікацій і використовуються для визначення та оцінювання якості змісту та результатів освітньої діяльності закладів вищої освіти (наукових установ).

Структура стандарту вищої освіти містить:

- *загальну характеристику* (зазначається рівень вищої освіти, ступінь вищої освіти, галузь знань, спеціальність, обмеження щодо форм навчання, освітня кваліфікація, кваліфікація в дипломі, опис предметної області, академічні права випускників);
- *обсяг кредитів ЄКТС, необхідний для здобуття відповідного ступеня вищої освіти;*
- *перелік компетентностей випускника* (зазначається інтегральна, загальні та спеціальні (фахові, предметні) компетентності);
- *нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання;*
- *форми атестації здобувачів вищої освіти (зокрема й вимоги до кваліфікаційної роботи);*
- *перелік нормативних документів, на яких базується стандарт вищої освіти;*
- *Таблиця 1. Матриця відповідності визначених стандартом компетентностей дескрипторам НРК;*
- *Таблиця 2. Матриця відповідності визначених Стандартом результатів навчання та компетентностей.*

Норми і вимоги, які встановлюються стандартом, є основою оцінки якості вищої освіти та професійної підготовки, а також якості освітньої діяльності закладів вищої освіти незалежно від їх типів, рівнів акредитації та форм здобуття освіти.

Виокремлюють три основні рівні формування змісту освіти, що є певною ієрархією в проектуванні як змісту освіти, так і змісту навчання.

**Рівні
формування
змісту освіти**

Перший – рівень загального теоретичного уявлення – необхідний зміст фіксується у вигляді узагальненого уявлення про основні компоненти соціального досвіду, яким мають оволодіти студенти у процесі підготовки, у взаємозв'язках і функціях цих компонентів, системно розглянутих з педагогічної точки зору, їх ролі у становленні фахівця. Фіксується у відповідних стандартах вищої освіти та освітніх програмах.

Другий – рівень навчального предмета – розгортається робота над окремими (в межах певної науки) елементами змісту і деталізуються їх специфічні цілі та функції в загальному контексті змісту, що проектується. Тут формуються і конкретизуються уявлення про основні форми реалізації змісту в освітньому процесі, які послідовно фіксуються у відповідних нормативних документах – навчальних планах і програмах.

Третій – рівень навчального матеріалу – реалізується розробка змісту освіти у структурі, характері і змісті того матеріалу, який стає безпосереднім предметом або засобом навчальної діяльності студента, – підручниках, навчальних посібниках, збірниках задач, вправ, методичних керівництвах, рекомендаціях, що забезпечують засвоєння відповідних компонентів соціального досвіду, які відбито у змісті навчальної дисципліни.

Загалом ці три рівні розглядають як педагогічну модель соціального замовлення. У ній зміст освіти фіксується як задана норма, як відношення змісту запроєктованого до змісту, що реалізований в освітньому процесі.

Отже, зміст освіти і навчання регламентується освітніми програмами підготовки фахівців, навчальними планами, робочими навчальними планами, робочими програмами навчальних дисциплін, фіксується у підручниках, навчальних посібниках і на електронних носіях інформації (комп'ютерних програмах, електронних підручниках, посібниках тощо).

Найважливішим документом, що фіксує зміст освіти на рівні загального теоретичного уявлення та практичних вимог до підготовки фахівця є **освітня програма**.

Освітні програми кожен заклад вищої освіти створює і ухвалює на підставі вимог стандартів вищої освіти.

Закон України “Про внесення змін до деяких законів України щодо розвитку індивідуальних освітніх траєкторій та вдосконалення освітнього процесу (2024)” визначає такі вимоги стандарту вищої освіти до освітніх програм:

- обсяг кредитів ЄКТС, необхідний для здобуття відповідного ступеня вищої освіти за відповідною спеціальністю (для третього рівня вищої освіти – обсяг освітнього складника освітньо-наукової/освітньо-творчої програми);
- мінімальний обсяг практичної підготовки для освітньо-професійних програм;
- опис предметної області, що містить: інформацію про об'єкт (об'єкти) вивчення та/або діяльності; теоретичний зміст; методи, методики та технології, необхідні для практичного використання; інструменти та обладнання, які випускник повинен вміти використовувати у своїй професійній діяльності;
- вимоги до освіти осіб, які можуть розпочати навчання за цією програмою;
- перелік обов'язкових компетентностей випускника;
- форму (форми) атестації здобувачів вищої освіти;
- додаткові вимоги та обмеження (за наявності) для міждисциплінарних освітніх програм;
- вимоги законодавства та/або професійних стандартів, необхідні для здобуття відповідних професійних кваліфікацій (за наявності)”.

Згідно із зазначеним Законом освітня програма має обов'язково мати такі компоненти:

- опис освітньої програми має містити: назву освітньої програми; рівень вищої освіти; галузь знань (галузі знань, за потреби – для міждисциплінарних освітніх програм); спеціальність (спеціальності – для міждисциплінарних освітніх програм); спеціалізацію або предметну спеціальність (за наявності); опис предметної області; цілі освітньої програми; тип освітньої програми (освітньо-професійна, освітньо-наукова чи освітньо-творча); тип диплома (спільний (подвійний) диплом) (за наявності); найменування партнера за узгодженою спільною освітньою програмою (за наявності); мову (мови) викладання;
- кількість кредитів ЄКТС, необхідних для виконання цієї програми; форми здобуття освіти за цією освітньою програмою та розрахункові строки виконання освітньої програми за кожною з них;
- вимоги до освіти осіб, які можуть розпочати навчання за цією програмою (відповідно до стандартів вищої освіти);
- компетентності та програмні результати навчання, які дають право на присудження/присвоєння визначеної освітньою програмою освітньої або освітньої та професійної кваліфікації (кваліфікацій);

- форму (форми) атестації здобувачів вищої освіти;
- перелік обов'язкових освітніх компонентів, їх логічну послідовність;
- можливості працевлаштування за здобутою освітою;
- процедури присвоєння професійних кваліфікацій (у разі їх присвоєння).

Заклад вищої освіти на підставі відповідної освітньої програми розробляє навчальний план, що визначає обсяг освітніх компонентів у кредитах ЄКТС, форми організації освітнього процесу, види та обсяг навчальних занять, графік освітнього процесу, форми поточного і підсумкового контролю, що забезпечують досягнення здобувачем відповідного ступеня вищої освіти програмних результатів навчання.

У структурі навчального плану, так само, як і в освітній програмі, є інваріантний (обов'язковий) і варіативний (вибірковий) складники. Інваріантний складається із циклу соціально-гуманітарних, фундаментальних і фахово орієнтованих дисциплін. Варіативну частину становлять дисципліни, спецкурси, спецсемінари тощо вільного вибору студента.

Для зручності заклади вищої освіти на основі навчального плану складають робочі навчальні плани на кожний конкретний навчальний рік для кожного окремого курсу.

На основі навчального плану у визначеному закладом вищої освіти порядку для кожного здобувача вищої освіти розробляються та затверджуються індивідуальні навчальні плани на кожний рік навчання. Індивідуальний навчальний план може передбачати річне навчальне навантаження в обсязі не менше 30 і не більше 80 кредитів ЄКТС для початкового рівня (короткого циклу), першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти. Індивідуальний навчальний план формується з урахуванням вимог освітньої програми щодо вивчення її обов'язкових компонентів, освітньої політики закладу вищої освіти та результатів особистого вибору здобувачем вибірових освітніх компонентів. Обсяг навчального навантаження протягом навчального року здобувача вищої освіти, який навчається за державним (регіональним) замовленням, за кошти пільгових довгострокових кредитів для здобуття вищої освіти, не може бути меншим, ніж передбачений навчальним планом закладу вищої освіти на відповідний рік навчання. Індивідуальний навчальний план є обов'язковим до виконання здобувачем вищої освіти.

Таким чином забезпечується право здобувача вищої освіти на реалізацію індивідуальної освітньої траєкторії. Індивідуальна освітня траєкторія визначається Законом (2024) як персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їх складності, методів і засобів навчання. Індивідуальна освітня траєкторія формується з урахуванням здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду здобувача освіти, а також з урахуванням спеціальних законів.

Освітня програма та навчальний план, що відповідає їй, фіксують зміст освіти, який безпосередньо залежить від того загального уявлення про зміст вищої професійної освіти, яке склалося в результаті педагогічної інтерпретації соціального замовлення суспільства вищій школі. Таким чином, будучи стандартом вищої освіти, вони відбивають певну педагогічну концепцію професійної освіти.

Другий рівень проектування змісту освіти передбачає формування внутрішньої структури навчальних предметів, склад, цілі, функції і зміст їх відбивається у робочих програмах навчальних дисциплін. Дидакти визначають **навчальний предмет** як педагогічно адаптовану сукупність знань, умінь, що адекватно відбивають певну галузь дійсності, і сукупність дій щодо засвоєння і наступного використання цих

знань і умінь. Отже, дидактична модель процесу навчання має два блоки: *основний (змістовий)*, до якого включений той зміст, заради якого навчальний предмет введено до освітньої програми підготовки фахівця, і *блок засобів (процесуальний)*, що забезпечує засвоєння знань, формування необхідних умінь, розвиток і виховання особистості студента.

Робоча програма навчальної дисципліни – основна форма фіксації змісту навчального предмета, вона визначає характер і зміст освіти на рівні навчального матеріалу, що слугує однією з провідних форм безпосереднього втілення цілей навчання в навчальний процес. **Робоча програма навчальної дисципліни** розробляється викладачами кафедри, за якою закріплена дисципліна, затверджується в установленому порядку кафедрою, вченою радою факультету (вченою радою закладу вищої освіти).

Структуру навчальної програми, як правило, становлять такі складники:

- **Мета вивчення дисципліни;**
- **Загальний обсяг (відповідно до навчального плану)** за видами навчальних занять по семестрах;
- **Передумови до вивчення навчальної дисципліни;**
- **Анотація навчальної дисципліни;**
- **Завдання (навчальні цілі)** (зазначається перелік загальних і спеціальних (фахових) компетентностей, які відповідно до освітньої програми має забезпечити опанування навчальної дисципліни);
- **Очікувані результати навчання з дисципліни** (зазначається перелік результатів навчання, які відповідно до освітньої програми має забезпечити опанування навчальної дисципліни);
- **Таблиця співвідношення очікуваних результатів навчання з дисципліни із програмними результатами навчання;**
- **Система оцінювання результатів навчання студентів (критерії оцінювання результатів навчання та засоби діагностики результатів навчання студентів);**
- **Програма навчальної дисципліни. Тематичний план занять;**
- **Рекомендовані джерела (зокрема й інтернет-ресурси);**
- **Інструменти, обладнання та програмне забезпечення, використання якого передбачає навчальна дисципліна.**

Навчальна програма має відповідати таким основним дидактичним вимогам:

- **повноти**, що передбачає включення до неї основних компонентів змісту певної науки в системі, з виявом їх зв'язків і закономірностей;
- **конкретності**, під якою розуміють принципове розкриття основних шляхів, що забезпечують реалізацію змісту безпосередньо в педагогічному процесі;
- **процесуальності**, що означає розкриття змісту освіти в єдності з процесом навчання: вона має мати характеристики послідовності етапів засвоєння елементів змісту освіти для досягнення конкретних цілей освіти, містити розкриття специфічних для змісту, методів, форм організації і засобів навчання тощо.

Подальша конкретизація змісту освіти у зміст навчання здійснюється на рівні науково- та навчально-методичного матеріалу, основним елементом якого є підручник.

Підручник – навчальна книга, яка містить систему наукових знань з навчальної дисципліни відповідно до освітньої програми, навчальної програми з дисципліни та вимог дидактики.

Принципи побудови підручника

- реалізація всіх компонентів змісту освіти, що окреслені у відповідних освітніх і навчальних програмах;
- систематичність розгортання навчального матеріалу (розкриття логічних, структурно-функціональних, генетичних і міжпредметних зв'язків);
- формування змісту освіти в єдності з апаратом його засвоєння (наявність різного роду допоміжних матеріалів, включених до тексту підручника, використання позатекстових компонентів – завдань, ілюстрацій, що організують орієнтацію в матеріалі і його засвоєння);
- врахування закономірностей сприйняття знаково-символічних форм фіксації інформації (від соціально-психологічного до психофізіологічного рівня).

Усі зазначені принципи діють в єдності, забезпечуючи реалізацію нормативних вимог розкриття змісту навчального матеріалу.

Вимоги до підручника

- науковість змісту навчального матеріалу; наукова точність;
- доступність викладу;
- ясність, чіткість: однозначність у формулюванні законів, закономірностей, ідей, дефініцій;
- чітке структурування за розділами, параграфами;
- наявність необхідного методичного апарату у вигляді узагальнень, таблиць, запитань і завдань для самоконтролю, списку літератури тощо;
- система маргіналій, що дозволяє, наприклад, виокремлювати основну інформацію, швидко орієнтуватися у структурі і змісті підручника і т. п.
- літературна мова викладу.

Навчальний посібник – навчальна книга, яка розширює зміст підручника, містить додаткові відомості, новітні досягнення науки, довідкову інформацію тощо.

Актуальними в умовах сучасного процесу навчання в закладах вищої освіти стали **електронні підручники**. Електронний підручник (посібник) – електронне навчальне видання із систематизованим викладом навчального матеріалу, що відповідає освітній програмі, містить цифрові об'єкти різних форматів і забезпечує інтерактивну взаємодію (Закон України “Про освіту”).

До навчальних видань належать також словники, довідники, навчально-методичні рекомендації, збірники вправ, задач, хрестоматії, електронні навчальні матеріали тощо.

Мета використання навчальної літератури – оптимальне керівництво пізнавальною діяльністю студентів, формування в них навичок самостійної пізнавальної діяльності, самоконтролю.

ЗАВДАННЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЮ



1. Охарактеризуйте історично зумовлені типи навчання у вищій школі.
2. Що таке освітній процес і процес навчання? Назвіть основні їх ознаки.
3. Проаналізуйте структуру процесу навчання.
4. Доповніть номенклатуру зовнішніх і внутрішніх суперечностей, що є рушійними силами процесу навчання. Свою відповідь аргументуйте.
5. Визначте і аргументуйте умови розвитку пізнавальної активності студентів у процесі навчання.
6. Опишіть роль і вплив мотивів навчання на Вашу власну пізнавальну діяльність.

7. Назвіть принципи навчання у вищій школі. У чому їх відмінність від принципів навчання в закладах загальної середньої освіти? Чим зумовлена ця відмінність?
8. Визначте структуру діяльності науково-педагогічного працівника (викладання) і студента (учіння), простежте взаємозв'язок останньої з етапами пізнання.
9. Що Ви розумієте під змістом вищої освіти?
10. Які чинники визначають формування змісту освіти?
11. Визначте особливості компетентнісного підходу до формування змісту вищої освіти.
12. Опишіть шляхи реалізації студентом своєї індивідуальної освітньої траєкторії.
13. Визначте стандарти вищої освіти. У чому їх соціальна сутність? Яка їх структура?
14. Назвіть основні вимоги до освітньої програми.
15. Охарактеризуйте оптимальну структуру робочої програми навчальної дисципліни у вищій школі.
16. Охарактеризуйте компоненти процесу навчання. Доведіть внутрішній зв'язок між ними. Визначте, яким чином вони об'єднують внутрішню та зовнішню структури процесу навчання.
17. Доведіть єдність освіти, розвитку, виховання і професіоналізації студента в процесі навчання.
18. Проаналізуйте навчальний план Вашої освітньої програми щодо його структури і змісту. Знайдіть у ньому підтвердження принципу гуманізації змісту освіти.
19. Проаналізуйте підручник для вищої школи (на вибір) з огляду дотримання в ньому вимог до навчальної літератури.
20. У доборі змісту вищої педагогічної освіти існували різні підходи: *політехнізм* (у пост-радянських країнах, в Україні), *прагматизм* (у США), *енциклопедизм* (у Великій Британії). Розкрийте сутність зазначених підходів, схарактеризуйте переваги і недоліки кожного з них. Яким, на Ваш погляд, має бути оптимальний підхід?
21. Визначте зміст і характер етапів процесу навчання: повідомлення знань, засвоєння знань, відтворення засвоєного, застосування на практиці, аналіз результатів (досягнення) в умовах інформаційно-повідомляючого (догматичного), пояснювально-ілюстративного, проблемно-дослідницького та компетентнісного типів навчання у вищій школі.



ЛІТЕРАТУРА

Обов'язкова:

Закон України “Про вищу освіту” № 1556-VII-ВР (2014).

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (Статті 1, 8, 10–18).

Закон України “Про внесення змін до деяких законів України щодо розвитку індивідуальних освітніх траєкторій та вдосконалення освітнього процесу” № 3642 (2024).

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3642-20#Text>

Закон України “Про освіту” № 2145-VIII-ВР (2017). (Розділи 1, 4)

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

Кремень, В. Г., Ніколаєнко, С. М., Степко, М. Ф., Болюбаш, Я. Я., Гуржій, А. М., Згуровський, М. З., Левківський, К. М., Петренко, В. Л. & Погребняк, В. П. (2005). Вища освіта України за часів здобуття незалежності. Ступенева освіта в Україні. У В. Г. Кремень & С. М. Ніколаєнко (Ред.), *Вища освіта в Україні* (с. 46–94). Знання.

Національна рамка кваліфікацій. Затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 23.11.20011 № 1341 (у редакції постанови Кабінету Міністрів України від 25.06.2020 № 519).

Професійний стандарт “Викладач закладу вищої освіти”. Наказ Міністерства освіти і науки України від 16.10.2024 р. № 1466.

Україна. Кабінет Міністрів України. Постанова “Про затвердження Національної рамки кваліфікацій” № 1341 (2011).

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text>

Україна. Кабінет Міністрів України. Розпорядження “Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022 – 2032 роки” № 286-р (2022).

<https://mon.gov.ua/news/opublikovano-strategiyu-rozvitku-vishoyi-osviti-v-ukrayini-na-2022-2032-roki>

2. 21. 22. zakon.rada.gov.ua/laws/show/3642-20#Text

Додаткова:

Алексюк, А. М. (1993). *Педагогіка вищої школи: модульне навчання*. ІСДО.

Бабак, С. В. & Бабак К. В. (2016). Компетенція та компетентність як ключові поняття педагогіки. Роль педагога у формуванні фахової компетентності студентів ВНЗ. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*, 1, 59–68.

Виноградова, В. Є. & Юрченко, В. І. (2020). *Психологія вищої школи: Практикум*. Ліра-К.

Галиця, О. (2013). Психологічні аспекти навчального процесу у вищих навчальних закладах. *Вища школа*, 1, 48–55.

Галузинський, В. М. & Євтух, М. Б. (1995). *Основи педагогіки і психології вищої школи в Україні*. ІНТЕЛ, 1995.

Гвоздецька, Б. (2019). Чинники недоброчесної поведінки студентів у навчальному процесі. *Вища школа*, 10, 55–66.

Головенкін, В. П. (2019). *Педагогіка вищої школи* (2-ге вид., переробл. і допов.). КПІ імені Ігоря Сікорського.

Дмитриченко, М. Ф., Хорошун, Б. І., Язвінська, О. М. & Данчук В. Д. (2006). *Вища освіта і Болонський процес*. Знання України.

Дробітько, А. (2020). “М’яка” компетентність особистості як сенс навчання. *Вища школа*. (4), 104–110.

Євсєєва, О. (2003). До питання конкретизації змісту вищої освіти студента педагогічного ВНЗ. *Освіта і управління*, 6(4), 128–132.

Кіщенко, Ю. В. (2004). *Формування професійної майстерності вчителя в системі педагогічної освіти Англії та Уельсу*. Херсонський державний університет.

Коротяєв, Б. І., Гришин, Є. О. & Устинко, О. А. (1990). *Педагогіка вищої школи*. УМК ВО.

Левченко, Т. І. (2011). *Мотивація суб’єкта в різних видах діяльності*. Нова книга.

- Момот, Л. (2004). Діяльнісний компонент змісту освіти. *Освіта і управління*, 7(2), 88–92.
- Ортинський, В. Л. (2019). *Педагогіка вищої школи*. Центр навчальної літератури.
- Прищак, М. Д. & Залюбівська, О. Б. (2019). *Педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі*. ВНТУ.
- Родигіна, І. В. (2015). Філософські основи компетентнісного підходу в освіті. *Педагогіка і психологія*, 1, 14–20.
- Слепкань, З. (2000). *Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі*. НПУ.
- Сікорський, П. І. (2004). *Кредитно-модульна технологія навчання*. Вид-во Європейського ун-ту.
- Шапран, О. І. & Новак, О. М. (2018). *Педагогіка вищої школи*. Домбровська Я. М.
- Якименко, Ю. (2004). Кредитно-модульна система як важлива складова інтеграції вищої освіти України до загальноєвропейського освітнього простору. *Вища школа*, 1, 50–62.

ТЕМА 4 ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА МЕТОДИ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

4

1. Форми навчання та форми організації навчання у вищій школі.
2. Підготовка та проведення лекцій.
3. Місце практичних і семінарських занять в організації процесу навчання.
4. Самостійна робота студентів. Курсові, кваліфікаційні роботи. Науково-дослідна робота студентів. Консультації.
5. Практична підготовка студентів.
6. Методи та засоби навчання, особливості використання методів навчання у вищій школі.

1

На питання, як об'єднати воедино зміст навчання, методи, прийоми та засоби його реалізації, відповідь дають категорії *форми здобуття освіти, форми навчання та форми організації навчання*.

У закладах вищої освіти згідно із Законом України “Про вищу освіту” навчання здійснюється за такими основними формами здобуття освіти, зокрема й шляхом поєднання їх:

- *інституційна* (очна (денна, вечірня), заочна, дистанційна, мережева);
- *дуальна*.

Найпоширенішими у закладах вищої освіти є:

- *Очна* (денна, вечірня) форма здобуття освіти – це спосіб організації навчання здобувачів освіти, що передбачає їх безпосередню участь в освітньому процесі, тобто проведення навчальних занять і практичної підготовки не менше 30 тижнів упродовж навчального року
- *Заочна* форма здобуття освіти – це спосіб організації навчання здобувачів освіти шляхом поєднання очної форми здобуття освіти під час короткочасних сесій і самостійного оволодіння освітньою програмою у проміжку між ними.
- *Дистанційна* форма здобуття освіти – це індивідуалізований процес здобуття освіти, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників освітнього процесу в спеціалізованому середовищі, що функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій.
- *Мережева* форма здобуття освіти – це спосіб організації навчання здобувачів освіти, завдяки якому оволодіння освітньою програмою відбувається за участю закладу вищої освіти та інших суб'єктів освітньої діяльності, що взаємодіють між собою на договірних засадах.
- *Дуальна* форма здобуття вищої освіти – це спосіб здобуття освіти здобувачами денної форми, що передбачає навчання на робочому місці на підприємствах, в установах та організаціях для набуття певної кваліфікації обсягом від 25 відсотків до 60 відсотків загального обсягу освітньої програми на основі договору. Навчання

на робочому місці передбачає виконання посадових обов'язків відповідно до трудового договору (Закон України “Про вищу освіту”, ст. 49).

Основною формою здобуття вищої освіти є очна (денна), за якої студенти навчаються з відривом від виробництва. Можливе й поєднання різних форм здобуття освіти, до прикладу: *вечірньо-заочна* (частина занять відбувається протягом семестру у вечірній час, а частина – самостійно і під час сесії).

Слід розрізняти зовні схожі, а суттєво різні поняття “**форми навчання**” і “**форми організації навчання**” (“**форми організації процесу навчання**”).

Відповідно до ст. 50 Закону України “Про вищу освіту” процес навчання у закладах вищої освіти здійснюється за такими формами:

- навчальні заняття
види занять: лекція, лабораторне, практичне, семінарське, індивідуальне заняття, консультація;
- самостійна робота;
- практична підготовка;
- контрольні заходи.

Заклад вищої освіти має право встановлювати інші форми освітнього процесу та види навчальних занять.

Науковці й педагоги-практики форми навчання визначають за критерієм кількість учасників процесу навчання: *індивідуальні* (викладач – студент), *парні* (студент – студент), *групові* (викладач – група студентів), *масові* (викладач – кілька груп студентів (до прикладу, потік)).

Форму організації навчання визначаємо як зовнішній вияв узгодженої діяльності викладача та студентів, яка здійснюється у сталому порядку та режимі (лекція, практичне, лабораторне заняття, семінарське заняття, консультація тощо).

2

Лекція (від лат. *lectio* – читання) – основний вид навчальних занять (форма організації) у закладі вищої освіти, призначена для засвоєння теоретичного матеріалу.

Лекція як форма організації навчання студентів з'явилася ще в Давній Греції, подальший розвиток отримала в Давньому Римі, але поширеною стала в часи Середньовіччя, коли постала необхідність прилучення до освіти ширших верств населення. Діалогічний метод, започаткований вченими і викладачами Давньої Греції Сократом, Демокритом, Платоном, Аристотелем, вже не задовольняв потреб часу. А джерел інформації було обмаль. Отже, лекція стала способом розповсюдження і засвоєння інформації. Згодом, у XVIII – XIX сторіччях розвернулася критика акроаматичного (лекційного) методу. Пізніше гострій критиці піддали і так званий еротематичний (питальний) метод навчання, який за умови одностороннього використання не давав інструментальних знань, що набуваються шляхом “пізнання речей, а не чужих спостережень і свідчень про них” (І. Песталоцці). Йому протиставляли метод практичних і лабораторних занять, елементи якого використовували ще з XIV сторіччя. У другій половині XIX сторіччя форми практичних занять стають особливо поширеними. Однак ні перші, ні другі, ні треті, виведені в абсолют, не могли задовольнити потреби вищої освіти.

В Англії у XVII сторіччі на протизагу лекційному навчанню запровадили тьюторську систему. Її елементи виникли ще в XIV сторіччі в Оксфордському і Кембриджському університетах. Тьютор (від лат. *tutor* – спостерігаю, пікуюсь) – педагог-наставник в англійських “паблік скулз”, старших класах граматичних шкіл і педагогічних коледжів. Учні періодично звітуються перед тьюторами про виконання завдань. У вищих школах студенти поділяються на невеликі групи на чолі з тьютором, який допомагає їм у виборі навчальних дисциплін, керує навчальною роботою, науковими пошуками тощо.

У 50–60 роках XX сторіччя недоліки лекційного навчання намагалися усунути в США. План Трампа (Ллойд Трамп – засновник цієї технології навчання) передбачав поєднати заняття великих груп та індивідуальні. Лекції з використанням сучасних мультимедійних засобів навчання (телебачення, комп’ютер, ін.) для великих аудиторій читають високоосвічені професори. У малих групах (10–15 студентів) обговорюються матеріали лекції, ведуться дискусії, робляться доповнення. З ними працюють рядові викладачі. На лекційну роботу відводиться 40 % часу, на роботу в малих групах – 20 %, на індивідуальну – в кабінетах, лабораторіях тощо – 40 %. Склад малих груп постійно змінюється.

У сучасній вітчизняній вищій школі лекція визначається як усний, послідовний, систематичний виклад змісту науки і залишається однією з провідних форм організації навчання.

Лекція
закладає

- основи розуміння студентами суті знань,
- ставлення до цих знань,
- спрямовує шляхи та способи їх отримання.

Лекція є провідною формою організації навчання ще й тому, що вона тісно пов’язана з іншими формами (семінари, практичні, лабораторні заняття тощо), обумовлює їх зміст, вимоги до обсягу і рівня знань тощо.

Завдання лекції

- ознайомити студентів з основним змістом, принципами і закономірностями предмета вивчення;
- ознайомити як з основними науково-теоретичними положеннями певної галузі знань, так і з її прикладною стороною;
- дати студентам напрями для самостійної роботи в галузі певної науки.

Переваги
лекційного
викладання (за
А. М. Алексюком)

- лекція, на відміну від підручників, оперує значно більшими можливостями щодо врахування специфіки аудиторії, новітніх наукових досягнень;
- вона озброює студента не тільки знаннями, а й переконаннями, умінням давати критичну оцінку матеріалу, що розглядається;
- на лекції враження від матеріалу, що вивчається, значно зростає завдяки живому слову, інтонації, міміці й жестам;
- лекція відкриває можливості прямого контакту лектора зі слухачами, що значно посилює їхню увагу, до того ж залежно від сприйняття аудиторією матеріалу, що подається, лектор може вносити необхідні корективи у свій виклад під час лекції;
- лекційне викладання дуже економне в часі: за дві академічні години висококваліфікованої лекції студент отримує інформацію, на яку під час самостійної роботи йому б довелося витратити набагато більше часу;
- лекція має особливе професійно-педагогічне значення для тих студентів, які готуються до педагогічної діяльності.

Недоліки
лекційного
викладання

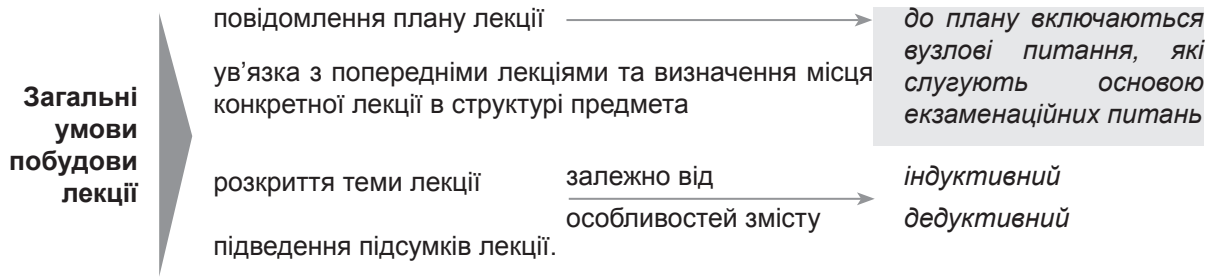
- привчає до пасивного сприйняття певних думок, недостатньо формує самостійне мислення;
- лекція мало заохочує до самостійних занять;
- значна частина студентів тільки механічно записують слова лектора.

Головне в навчанні у вищій школі не запам'ятовування певної суми знань, а їх глибоке усвідомлення. Тому не та лекція вважається доброю, де викладаються вичерпні знання з певного предмета, а та, де вчать, як їх самостійно знаходити. Студенти мають не тільки знати свій предмет, але й вміти мислити, шукати і формулювати особистісне ставлення до творчого застосування знань.

Провідна роль на лекції належить викладачеві, головною функцією якого є не тільки виклад певного предмета, а спрямування самостійної пізнавальної діяльності студентів. У зв'язку з цим викладач має на кожній лекції розв'язувати низку завдань:

- здійснювати викладання свого предмета з оптимальним результатом;
- сприяти розвитку у студентів самостійності у навчальній діяльності;
- сприяти підвищенню у студентів інтересу до предмета, що вивчається;
- використовувати на лекції свій науковий потенціал і досвід практичної діяльності;
- використовувати зміст дисципліни, що вивчається, для професійного становлення студентів;
- поєднувати навчальну роботу з науковими дослідженнями студентів.





За ступенем дотримання цих вимог можна оцінювати якість проведення лекції.

У природній динаміці лекції науковці виокремлюють, як правило, *чотири фази*:

- початок сприймання (4–5 хв.);
- оптимальну активність сприймання (25–30 хв.);
- фаза вольових зусиль (10–15 хв.);
- фаза вираженої втоми студентів (25–30 хв.).

Протягом багатьох років науковцями проводилися дослідження з метою з'ясувати, як звичайно студенти ведуть записи під час лекції і які отримують результати. З'ясувалося, що, не маючи необхідної спеціальної підготовки, більшість студентів діють нерационально. Найпоширенішим зразком є студент – сумлінний писар (таких 70 %): він пише з максимально можливою швидкістю, намагаючись не скорочувати навіть закінчення, але, не встигаючи, пропускає слова і словосполучення, втрачаючи суть – усвідомити ж немає коли, увесь час забирає запис. Головне, вважають “писарі”, максимально детально записати, обдумувати вони передбачають пізніше. Зовсім небагато студентів (їх тільки 13 %) належать до групи “мислителів”, тобто таких, які вважають своїм завданням думати разом з викладачем, виокремлювати основне, записувати це головне у формі тез і основних ілюстрацій. Близько 10 % студентів належать до групи “слухачів”, які нічого не пишуть, але уважно слухають викладача. Нарешті, 7 % – “нероби”, які і не пишуть, і не слухають. Перевірки засвоєння, що проводилися одразу після лекції і через 10 днів після неї, виявили досить показові результати: “мислителі” відтворювали одразу майже 90 % матеріалу, мало забувають і через 10 днів; “писарі” – 15 % усього матеріалу і майже стільки ж через 10 днів; “слухачі” – 60 % – після лекції і майже усе забувають через 10 днів. Результат нероб, звичайно, близький до нуля.

Тому технологія читання лекції передбачає необхідність раціонального чергування, підвищення уваги, напруження мислення та їх ослаблення шляхом відповідної розрядки.

На лекції важлива доброзичлива атмосфера пізнання, взаємної довіри, прихильності, творчості. Лекторові необхідно вміти поєднувати голос, темп, інтонацію, міміку та жестикуляцію, при цьому вони мають бути природними і відповідати змісту лекції. Викладач має контактувати поглядом з аудиторією, нібито звертаючись персонально то до одного, то до іншого студента і до всіх разом.

Лектор має вміти володіти своєю аудиторією. Він також не має бути скутим у своїх рухах, але й не бути надміру метушливим, з невиправданою або неприродною театральною жестикуляцією. Студенти більше цінують спокійну поведінку лектора, його впевненість, зібраність і строгість.

Лектору необхідно постійно спостерігати за аудиторією, тримати всіх слухачів у полі зору, уважно слухати та чути аудиторію.

Педагоги-дослідники дидактики вищої школи, і педагоги-практики серед засобів педагогічного впливу найважливішим, таким, що стоїть над усіма іншими,

об'єднує, координує і направляє їх, називають “слово викладача”, його мовлення – Verba Magistri (слово вчителя) .

Історія пам'ятає яскравий приклад Демосфена (384–322 рр. до н.е.), який від народження був недорікуватим, страждав на заїкування, мав слабкий голос. Але щоранку він виходив на берег моря, набирав кілька камінчиків у рот і намагався перекричати шум вітру і хвиль. Наполегливо працював Демосфен, розвиваючи й ораторські здібності. Його промови підкоряли слухачів гарячим патріотизмом, визначеністю поглядів, глибиною переконань, правдивістю, логічністю висновків, чіткістю і лаконічністю думки.

У ХІХ сторіччі у вітчизняній вищій школі для отримання права на читання лекцій викладачу необхідно було складати спеціальний іспит з предмета. Без іспиту допускалися тільки професори і викладачі, відомі своїми науковими працями, причому з дозволу університетської конференції, яка могла вимагати від претендента читання лекцій.

Лекції кращих учених-викладачів відрізнялися глибоким аналізом матеріалу, будили думку і впливали на почуття слухачів. Для лекцій М. П. Костомарова були характерні широка ерудиція, виразність мовлення, критичний підхід до джерел, новизна у викладі матеріалу. Для лекцій Д. І. Менделєєва характерним був постійний творчий пошук думки, “творчість на кафедрі”, глибина вияву задачі.

Видатний педагог вищої школи М. В. Остроградський звертав увагу не тільки на науковий, а й методичний бік лекції. Звичайно він починав лекцію з короткого огляду прочитаного раніше, далі давав хід роздумам і методу доказів “з нової” теми. Потім підходив до висновків, зосереджуючи увагу слухачів на основному, головному. Остроградський любив олюднювати лекції екскурсами у життя і діяльність видатних учених.

М. І. Пирогов – відомий хірург і педагог, опікун Одеського і пізніше Київського навчальних округів, будучи палким прихильником ідей розвитку самостійності і активності студентів, висунув пропозицію про те, що лекції мають читатися виключно тоді, коли лектор володіє дійсно новим, ніде ще не опублікованим матеріалом або якщо лектор володіє видатним даром слова.

К. А. Тимирязев був “віртуозом” логіки і вчив студентів не тільки своєму предмету, але й науковому мисленню. Він визнавав тільки “суб'єктивні” лекції, сповнені яскраво виявленого ставлення до предмета науки. “Викладач має ставитися до предмета як художник, а не як фотограф; він не може, не повинен опускатися до ролі простого ... акустичного снаряда, передаючи усно почерпнуте з книги...” (Алексюк, 1998). Тому він вимагав від викладача завзятості, пристрасності, захопленості, глибокої впевненості у правильності висвітлення і вирішення проблеми. Тимирязев називав це чесністю в науці.

Важливою психолого-педагогічною умовою ефективності лекції виступає міра пізнання лектором самого себе: варто дізнатися про власні можливості, а не прагнути виключно копіювати навіть і кращі зразки. К. Д. Ушинський стверджував, що мистецтво оповіді зустрічається у викладачів досить рідко не тому, що це рідкісний дар природи, а через те, що й обдарованій людині треба попрацювати, щоб виробити у собі здатність переконливо розповідати. Наприклад, добре підготовлену лекцію, варто добре “проговорити”. Академік А. Н. Северов, професор Тартуського і Київського університетів, володіючи високою майстерністю педагога, засвідчував, що свої лекції читає дома вголос, удосконалюючи їх.

Майбутньому викладачеві стане в нагоді класифікація типів лекторів, не здатних задовольнити потреби студентської аудиторії, виведена А. Монро:

- псевдоартистичний **краснобай** більше переймається демонстрацією самого себе, ніж досягненням мети лекції;
- **“пророк”** (оракул) – видає себе за всезнайку і турбується більше “про аплодисменти”, ніж про розуміння матеріалу аудиторією;
- **відсторонений** – лектор сам по собі, аудиторія сама по собі;
- **винуватий лектор** – йому соромно за свою лекцію і за себе;
- **патяка** – тисне на аудиторію порожнім словесним потоком.

КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ЛЕКЦІЇ				
Зміст лекції	Методика читання лекції	Керівництво розумовою діяльністю студентів	Лекторські дані	Результативність лекції
<ul style="list-style-type: none"> ▪ науковість (відповідність сучасному рівню розвитку науки); ▪ активація мислення студентів шляхом висунення проблемних питань і розв’язання суперечностей під час лекції; ▪ висвітлення історії питання, зіставлення різних концепцій; ▪ зв’язок з практикою; ▪ викладання матеріалу, якого немає в підручнику; ▪ роз’яснення найбільш складних питань; ▪ завдання для самостійного опрацювання частини матеріалу за підручниками; ▪ зв’язок з попереднім і наступним навчальним матеріалом; ▪ міжпредметні зв’язки 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ структурування матеріалу лекції; ▪ логіка викладу матеріалу; ▪ наявність плану, дотримання його; ▪ повідомлення літератури до лекції; ▪ доступність і роз’яснення нових термінів і понять; ▪ доказовість і аргументованість ▪ використання засобів мультимедіа під час викладу лекційного матеріалу 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ вимога вести конспект лекції та контроль за її виконанням; ▪ допомога студентам у конспектуванні лекції (темپ, зниження темпу, повторення, паузи); ▪ перегляд конспектів студентів; ▪ використання прийомів підтримки уваги (риторичні запитання, педагогічний гумор, ораторські прийоми); ▪ можливість для студентів ставити запитання протягом лекції 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ знання предмета; ▪ емоційність; ▪ голос (сила, тембр, темп); ▪ дикція; ▪ ораторське мистецтво; ▪ культура мовлення; ▪ зовнішній вигляд викладача; ▪ уміння встановити контакт; ▪ ставлення лектора до студентів; ▪ ставлення студентів до лектора 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ інформаційна цінність; ▪ досягнення поставлених цілей; ▪ виховний і розвивальний потенціал

Педагог і науковець О. І. Скар, побувавши на стажуванні в Лондонському і Оксфордському університетах, узагальнив особливості лекційної форми організації навчання у зазначених ЗВО (Скар, 2006).

Психологізація навчання – характерна риса лекційних і семінарських курсів у Лондонському і Оксфордському університетах. Використання відеоматеріалів допомагає студентам засвоювати інформацію. Підготовка, організація і завершення лекцій включають також паузи, що є своєрідним переключенням уваги слухачів. Технічні засоби застосовуються як допоміжні ілюстративно-дидактичні матеріали в різних видах контролю та оцінювання знань студентів.

У багатьох університетах Великої Британії на цей час широкого поширення набули так звані навчальні пакети, які містять навчальні посібники, книги-зошити для індивідуальних занять, що спираються на ідеї алгоритмізації навчання. Такі навчальні посібники поділяються на окремі “модулі”, студенти можуть їх самостійно заповнювати, відповідаючи на запитання. “Модулі” містять матеріал різного ступеня складності для студентів, які мають різну підготовку і здібності. До пакетів входять відеодиски, серії слайдів тощо. Навчальний пакет може містити набір предметів для конструювання, креслення, малювання. Також містяться і методичні вказівки для викладачів, які включають перелік видів занять і порядок їх проведення, поради з організації індивідуальної роботи або роботи в малих групах, рекомендації з організації лабораторних і практичних робіт, дидактичних ігор, а також запитання для самоперевірки.

Нижче пропонується розглянути види лекцій, які використовуються в університетах Великобританії.

Розпочнемо з **традиційної лекції**, яку використовують більшість викладачів – усного есе. Це чітко, майстерно проведена бесіда, що стає “інтелектуальним досвідом” для студентів, які слухають підготовлену промову професора. Мета такої лекції – не тільки донести інформацію, але й продемонструвати майстерність викладача. Студенти звернені до “вікна розуму вчителя”, спостерігаючи за ним так само напружено, як за обдарованим актором, піаністом чи вмілим продавцем.

Процес навчання, без сумніву, має включати в себе (поряд з іншими методами) деякі елементи подібних “спектаклів”... Хоча усне есе і потребує великої майстерності, студенти лише свідки завершеного продукту, а не учасники процесу.

Переходимо тепер до розгляду **лекції за участю студентів**. Звичайно, ми розуміємо, що важлива не кінцева схема лекції на дошці, а процес її створення. На відміну від усного есе лекція за участю студентів покликана змусити студентів більше думати, ніж записувати.

На більшість занять приходять як добре підготовлені, так і дещо дезінформовані студенти, які щось колись чули з приводу теми лекції. Але на такій лекції і ті, й інші можуть перевірити достовірність своїх суджень.

... Процес розробки плану на дошці поліпшує, особливо у студентів з добрим зоровим сприйманням, засвоєння інформації на відміну від лекцій, що ґрунтуються тільки на слуховому сприйманні.

План, розроблений з використанням ідей студентів і викладача, після закінчення лекції з’являється на дошці. Можна попросити когось зі студентів перенести його на папір, щоб потім зробити копії для всіх. Але важливим моментом все ж є не сам план, а процес його розробки. Лекція за участю студентів відрізняється від усного есе тим, що вимагає від студентів більше думати, ніж записувати. Студенти зайняті не машинальним переписуванням, а процесом створення. Однак така лекція може бути безуспішною. Кінець її сумний, якщо студенти приходять без будь-яких знань, які базуються на досвіді або читанні, якщо професор керує їхніми ідеями, дотримуючись певної строгої схеми.

При активному, вільному і відкритому обговоренні питань на лекції навіть викладачі можуть дізнатися про щось нове. Ролі переміщуються, і кожний стає і педагогом, і студентом. Незважаючи на те, що лекція такого типу гірше підготовлена, ніж, наприклад, усне есе, важливо, що студенти беруть у ній активну участь і читати її можна перед багатолюдною аудиторією.

Інші види лекцій певною мірою є версіями лекцій за участю студентів і передбачають взаємодію студентів з різним рівнем підготовки. Студенти вимагають наявності саме такої взаємодії, особливо у тому випадку, коли йдеться про великий лекційний курс; критика на адресу вищої освіти підтримує ці вимоги. Досліджуючи внесені студентами нові ідеї, пропозиції, ми дійшли висновку, що участь студентів у лекції тісно пов'язана з ефективністю викладання. Визначаючи цю ефективність, студенти високо оцінюють тих викладачів, які ставляться до них з повагою, приділяють увагу життю груп, користуються наявними матеріалами і конкретними факторами, щоб зацікавити студентів.

Третій варіант лекції – “лекція з постановкою проблеми” – може включати такі елементи: демонстрація, доведення, приклади.

“Що спонукало двох колишніх друзів, одного в синьому, другого в сірому, піти один проти одного цього спекотного липневого дня на окраїні кладовища в Геттісберзі?”

Така лекція розпочинається із запитання або парадоксу, або загадки, або незакінченої смішної історії – якоїсь проблеми, що приверне увагу студентів. Відповідь розкривається в процесі лекції. І якщо шукати відповіді вміло, то вона буде знайдена впродовж півгодини – за 10 хвилин до закінчення лекції.

Розв'язання проблеми, пов'язаної з певною галуззю діяльності, може потребувати наукового підтвердження, математичної доказовості, економічної моделі, висновків з приводу змісту роману чи історичних фактів. Протягом усієї лекції поставлене запитання спонукає студентів заповнити всі заплановані пропуски у запропонованій історії (або моделі) своїми власними варіантами розв'язання проблеми.

Пошук відповіді на запитання може бути або простою лекцією, в якій студенти пропонують свої варіанти, або інтенсивним процесом, під час якого студенти пропонують шляхи розв'язання проблеми або завершують запропоновану історію, що потім записується на дошці й обговорюється. “Як ви вважаєте, що відбудеться?” Якщо консенсусу не досягли, то викладач дає більший обсяг інформації, пропонуючи подумати над відповіддю ще, і задає запитання знову. Під кінець, коли проблема розв'язана, більшість студентів здогадуються про результат ще до його проголошення викладачем.

Четвертий варіант лекції – зняття напруги і чергування міні-лекцій та обговорень. Міні-лекція та обговорення дозволяють розв'язати проблему зосередження уваги студентів за допомогою перенесення навантаження з викладача на студентів і навпаки через кожні 15–20 хвилин.

Ми твердо переконані, що отриманий заряд енергії відіграє надзвичайно важливу роль у процесі навчання. Цей варіант лекцій має спільні риси з другим і третім варіантами і базується на перенесенні навантаження з викладача на студентів і навпаки через кожні 15–20 хвилин, оскільки саме через такий проміжок часу увага розсіюється і лекція втрачає ефективність.

Викладач розпочинає з двадцятихвилинної лекції, висвітлюючи деякі важливі проблеми, які обговорюються протягом 10–15 хвилин, а потім читає наступну міні-лекцію. За 5 хвилин до закінчення заняття студенти одержують завдання визначити, яка основна проблема останньої міні-лекції. Таким чином, наступне заняття розпочинається з обговорення цієї проблеми, потім наступна міні-лекція і так далі.

3

Практичне заняття (від. грец. *prakticos* – діяльний) – форма організації навчання, на якій викладач організовує детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни та формує вміння і навички їх практичного застосування шляхом індивідуального виконання студентом відповідно сформульованих завдань.

Мета практичного заняття – поглиблювати, поширювати та деталізувати знання, виробляти навички професійної діяльності, розвивати наукове мислення та мовлення, перевіряти знання студентів, мати засіб оперативного зворотного зв'язку.

Практичне заняття проводиться з половиною академічної групи (від 12–15 студентів).

Перелік тем практичних занять визначається робочою програмою навчальної дисципліни. Ефективність заняття залежить від попередньо підготовлених матеріалів (тестів для перевірки рівня оволодіння теоретичним матеріалом, набору завдань різної складності для їх розв'язання студентами на занятті).

**Структура
практичного
заняття**

- попередній контроль знань, умінь і навичок студентів;
- постановка загальної проблеми та її обговорення;
- виконання практичних завдань з їх обговоренням;
- виконання контрольних завдань, їх перевірка та оцінювання.

Для досягнення ефективності практичного заняття слід домагатися, щоб мета заняття була зрозумілою не тільки викладачеві, але й студентам.

Практичні заняття мають бути сплановані таким чином, щоб студенти постійно відчували зростання складності завдань, що вони виконують, отримували позитивні емоції від переживання власного успіху в учінні, були зайняті напруженою творчою роботою, пошуком правильних і точних рішень.

Велике значення має реалізація індивідуального підходу та продуктивне педагогічне спілкування. Тому при деталізації плану заняття, розробці завдань викладач має враховувати рівень підготовки та інтереси кожного студента, підтримувати самостійність та ініціативу студентів.

Оцінки, отримані студентами за окремі практичні заняття, враховуються при виставленні підсумкової оцінки з навчальної дисципліни.

Семінарські заняття (від лат. *seminarium* – розсадник) – форма організації навчання, на якій викладач організовує дискусію навколо попередньо визначених тем, до яких студенти готують тези виступів, виконують індивідуальні завдання.

Головна мета семінару – забезпечити студентам можливість оволодіти вміннями і навичками використання теоретичних знань стосовно особливостей галузі, що вивчається, систематизувати опрацьовану студентами літературу, зіставивши її з матеріалом лекції, формувати вміння критично оцінювати різні джерела знань.

**Завдання
семінару**

- розвиток творчого професійного мислення;
 - формування пізнавальної мотивації;
 - професійне використання знань у навчальних умовах
 - повторення і закріплення знань;
 - контроль;
 - організація педагогічного спілкування.
- оволодіння мовою відповідної науки;
 - навички оперування поняттями, визначеннями;
 - уміння і навички постановки і розв'язання інтелектуальних проблем, відстоювання власної точки зору.



Розмаїтість семінарських занять обумовлюється, як правило, розмаїтістю практичної частини: обговорення рефератів, виконання тренувальних вправ, розв'язання задач, аналіз виступів, повідомлень за результатами спостережень, експериментів, обговорення самостійно виконаних індивідуальних і групових презентацій тощо.

КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ СЕМІНАРСЬКОГО ЗАНЯТТЯ	Цілеспрямованість	<ul style="list-style-type: none"> ▪ постановка проблеми; ▪ зв'язок теорії з практикою; ▪ зв'язок із майбутньою професією; ▪ наявність основної ідеї.
	Планування	<ul style="list-style-type: none"> ▪ виділення головних питань, пов'язаних з майбутнім фахом; ▪ наявність новинок у списку літератури; ▪ наявність чіткого плану.
	Організація	<ul style="list-style-type: none"> ▪ уміння викликати та підтримати дискусію; ▪ конструктивний аналіз усіх відповідей; ▪ раціональне використання навчального часу; ▪ наявність чіткої організації.
	Стиль проведення семінару	<ul style="list-style-type: none"> ▪ уміння викликати та підтримати дискусію; ▪ жвавий / живий / в'ялий.
	Відносини “викладач–студент”	<ul style="list-style-type: none"> ▪ поважні / в міру вимогливі / байдужі.
	Керування групою	<ul style="list-style-type: none"> ▪ швидкий контакт; ▪ впевнена поведінка у групі; ▪ справедливі взаємовідносини зі студентами; ▪ стиль спілкування; ▪ робота зі студентами різного рівня підготовки.
	Зауваження викладача	<ul style="list-style-type: none"> ▪ наявність зауважень, їх характер (кваліфіковані, узагальнені та ін.)
	Ведення студентами записів на семінарі	<ul style="list-style-type: none"> ▪ регулярно / рідко / не ведуть.

Викладач має бути взірцем для студентів у підготовці до семінару. Він сам має глибоко і досконало опрацювати всю літературу, рекомендовану студентам, зробити необхідні нотатки, ретельно сформулювати основні, додаткові, допоміжні запитання, які можна і необхідно поставити студентам; чітко сформулювати вступне і заключне слово семінарського заняття. За умови, що лекції і семінарські заняття проводяться одним викладачем, уможлиблюється єдиний підхід до вивчення окремих тем і проблем навчальної дисципліни, здійснення систематичного контролю за самостійною роботою студентів. Умови проведення лекційних і семінарських занять різними викладачами вимагають від обох роботи за єдиною робочою програмою навчальної дисципліни, одним силабусом.

Окремі навчальні дисципліни, до яких належать зокрема й “Педагогіка вищої школи” та “Психологія вищої школи” передбачають необхідність поєднання в рамках одного заняття – семінарсько-практичної форми організації навчання – розв'язання і теоретичних, і практичних завдань.

Пропонуємо такі етапи проведення семінарського заняття:

- організаційна частина, вступне слово викладача, постановка мети заняття
- виступи студентів, доповіді, реферати, презентації тощо з першого питання семінарського заняття;
- уважне слідкування викладача і студентів за розгортанням виступу, доцільністю і правильністю аргументації тощо;

- якщо відповідь студента неточна, недостатньо аргументована, варто поставити запитання: “Поясніть ваше твердження про ...”, “Чи можете пояснити, довести, обґрунтувати ...?”;
- якщо студент не дає повної чи правильної відповіді, запитання слід адресувати всій групі, крім того, варто заохочувати студентів ставити запитання доповідачеві;
- якщо група не знаходить правильної відповіді, запитання слід подрібнити на простіші і конкретніші, застосувавши метод евристичної бесіди;
- якщо і в такому випадку група не змогла відповісти на питання, викладач має відповісти сам;
- залучення студентів до формулювання висновків, узагальнень за першим питанням;
- формулювання другого питання семінарського заняття – ...;
- підбиття підсумків семінарського заняття, якісне і кількісне оцінювання роботи студентів; мотивування навчально-пізнавальної діяльності студентів;
- формулювання завдання для подальшої самостійної роботи та підготовки до наступного заняття.

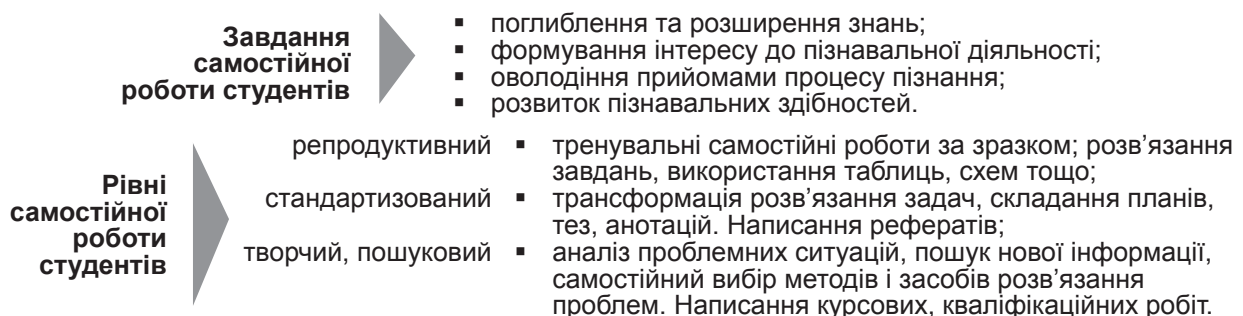
4

У сучасній педагогіці вищої школи по-різному визначається сутність самостійної роботи студентів. Одні (до прикладу, М. М. Фіцула) розглядають її як *засіб організації та виконання студентами визначеної пізнавальної діяльності*. Відповідно до цього самостійну роботу студентів поділяють на *аудиторну* та *позааудиторну*. Інші (В. А. Казаков) – як один із *видів навчальних занять, що відбуваються за відсутності викладача*. Такий підхід дозволяє дати таке визначення сутності самостійної роботи: **самостійна робота** студентів – це спланована робота студентів, що виконується за завданнями та під методичним керівництвом викладача, але без його безпосереднього керівництва.

Самостійна робота студентів є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов’язкових навчальних занять. У навчальних планах на самостійну роботу з вивчення конкретної дисципліни відводиться від 1/3 до 2/3 загального обсягу часу.

Зміст самостійної роботи студентів над конкретною дисципліною визначається робочою програмою навчальної дисципліни, методичними матеріалами, завданнями та вказівками викладача. Навчальний матеріал з дисципліни, передбачений робочою програмою навчальної дисципліни для засвоєння студентами в процесі позааудиторної самостійної роботи, виноситься на підсумковий контроль поряд з навчальним матеріалом, що опрацьовувався під час аудиторних занять.

Мета самостійної роботи студентів – розвиток самостійності та креативності, тобто здатності організувати та реалізувати свою діяльність без стороннього керівництва та допомоги, у власному режимі.



Основні види самостійної роботи студентів	<ul style="list-style-type: none"> ▪ робота над підручниками, навчальними посібниками, першоджерелами на лекціях, семінарах і в позанавчальний час (конспектування, реферування, складання тез тощо); ▪ робота над конспектами до проведення лекційних занять і після них; ▪ робота в лабораторіях, на практичних заняттях, над документами тощо; ▪ виконання вправ, розв'язання завдань, самостійні спостереження, написання творів і переказів; ▪ підготовка доповідей, наукових повідомлень, презентацій, переклад спеціальної літератури і завдань; ▪ виконання індивідуальних завдань (курсіві, кваліфікаційні роботи, науково-дослідна робота в позанавчальний час).
Умови ефективної організації самостійної роботи студентів	<ul style="list-style-type: none"> ▪ комплексний підхід до організації самостійної роботи студентів в усіх видах навчальної роботи; ▪ поєднання всіх рівнів самостійної роботи студентів; ▪ забезпечення контролю за якістю виконання (вимоги, консультації); ▪ варіативність форм контролю.
Умови успішного виконання самостійної роботи	<ul style="list-style-type: none"> ▪ умотивованість навчального завдання (для чого, чому сприяє); ▪ чітка постановка пізнавальних завдань; ▪ володіння алгоритмами виконання роботи, знання студентом способів її виконання; ▪ чітке визначення викладачем обсягу роботи, термінів представлення, форм звітності; ▪ визначення видів консультаційної допомоги (настановні, тематичні, проблемні консультації); ▪ критерії оцінювання, звітність тощо; ▪ види та форми контролю (практикум, контрольна робота, зокрема й модульна контрольна робота, тест, семінар тощо).

Складником самостійної роботи студентів є науково-дослідна робота (НДРС), значення якої останнім часом суттєво зросло. Так, Законом України “Про освіту” визначено, що науково-дослідна робота є складником підготовки фахівців, тому НДРС має стати невід’ємним компонентом підготовки фахівців з вищою освітою. Закон України “Про вищу освіту”, сучасні концепції вищої освіти передбачають формування у студентів вміння самостійно, свідомо і відповідально вчитися, а також створення в закладах вищої освіти необхідних умов для формування у студентів творчих здібностей, виховання особистості, здатної до саморозвитку як під час навчання у вищій школі, так і в подальшій професійній діяльності.

Основні форми організації НДРС	<ul style="list-style-type: none"> ▪ НДРС, що включена до навчального плану; ▪ творча діяльність студентів у позанавчальний час; ▪ організаційно-масові заходи з НДРС, що мають університетський, міжуніверситетський, регіональний, всеукраїнський та міжнародний характер.
Форми НДРС, що включені до освітнього процесу	<ul style="list-style-type: none"> ▪ курс “Вступ до спеціальності”; ▪ курс “Основи наукових досліджень”; ▪ елементи наукових досліджень у загальнонаукових, фундаментальних та спеціальних курсах; ▪ НДРС у період виконання лабораторних практикумів, проходження виробничої, зокрема педагогічної практики; ▪ наукові студентські семінари; ▪ курсові роботи; ▪ кваліфікаційні (дипломні) наукові роботи (бакалаврська, магістерська).

ЧАСТИНА I. ТЕКСТИ ЛЕКЦІЙ

Форми організації НДРС у позанавчальний час

- наукові гуртки та проблемні групи;
- студентські конструкторські бюро та інші науково-виробничі об'єднання;
- участь у розробці держбюджетних і госпдоговірних тем кафедри;
- керівництво роботою наукових гуртків студентів.

Масові заходи в системі організації НДРС

- наукові студентські конференції;
- студентські олімпіади;
- конкурси наукових студентських робіт.

Індивідуальні завдання виконуються студентами самостійно за консультування викладача.

Види індивідуальних завдань

- реферати;
- презентації
- курсові роботи;
- кваліфікаційні (бакалаврські, магістерські) роботи.

Реферат (від лат. *referre*, що означає *повідомляю, доповідаю*) – це короткий виклад у письмовій чи усній формі основного змісту наукової праці чи низки праць, що вивчалися студентом, з аналізом запропонованих шляхів розв'язання певної проблеми, а також висловленням власних міркувань щодо цієї проблеми.

Завдання реферату

- розвиток мислення студентів (вміння аналізувати, зіставляти та узагальнювати різні точки зору, вміння характеризувати конкретний матеріал, формулювати висновки);
- розширення світоглядної парадигми у студентів і поглиблення їх фахових знань з навчальної дисципліни;
- формування вмінь реферування;
- розвиток базисних умінь наукової роботи (вміння самостійно знаходити необхідний науковий матеріал, користуватися довідковою літературою, складати список використаної літератури, формулювати висновки);
- оволодіння основами наукового писемного мовлення;
- формування гностичних умінь, необхідних для оволодіння певною дисципліною;
- розвиток умінь установлювати зв'язки певної науки з іншими науками та визначати характер цих зв'язків;
- розвиток умінь самостійно знаходити й вивчати наукову літературу, використовуючи цей матеріал для підготовки огляду наукової літератури, пов'язаної з історією вивчення певних теоретичних питань.

Курсова робота – самостійна робота студента дослідницького характеру, спрямована на пошук, поглиблення, узагальнення і закріплення знань, отриманих під час навчання та їх застосування для комплексного розв'язання конкретного фахового завдання.

Завдання курсової роботи

- поглиблення знань студентів з актуальних проблем певної галузі науки;
- подальший розвиток умінь самостійного критичного опрацювання наукових джерел;
- формування дослідницьких умінь і навичок студентів;
- стимулювання студентів до самостійного наукового пошуку;
- розвиток умінь аналізувати передовий досвід;
- формування вмінь самостійного опрацювання навчально-методичних матеріалів та їх практичної реалізації.

Кваліфікаційна (дипломна) робота – самостійне наукове дослідження експериментального або теоретико-прикладного характеру, що виконується на завершальному етапі навчання в закладі вищої освіти (до прикладу, на здобуття ступеня бакалавра чи магістра).

Завдання кваліфікаційної роботи бакалавра

- розширення й поглиблення теоретичних знань студентів з обраної проблеми, систематизація й аналіз сучасних наукових підходів до розв'язання теоретичних і практичних завдань;
- поглиблення знань студентів із суміжних наук;
- удосконалення вмінь і навичок студентів самостійно вести наукові дослідження, користуватися сучасною методикою їх проведення;
- набуття навичок організаційної роботи в процесі постановки і проведення експерименту;
- розвиток умінь студентів застосовувати отримані знання при розв'язанні конкретних наукових завдань;
- удосконалення навичок самостійної роботи студентів з науковою літературою;
- формування готовності й здатності студентів до самоосвіти та саморозвитку, самостійної дослідницької роботи в майбутній професійній діяльності.

Кваліфікаційна робота, яка виконується здобувачами ступеня “магістр” – наукова робота теоретичного, теоретико-експериментального чи теоретико-прикладного характеру, спрямована на самостійне розв'язання складних дослідницьких завдань, пов'язаних, зокрема, з певною науковою або науково-практичною проблематикою кафедри.

Завдання кваліфікаційної роботи магістранта

- розширення теоретичних знань студентів з фахової підготовки;
- систематизація та самостійний аналіз сучасних підходів до розв'язання складних питань, пов'язаних із новітньою інтерпретацією певних наукових проблем, що є об'єктом магістерського дослідження;
- поглиблення знань студентів із суміжних наук;
- подальше удосконалення умінь і навичок самостійної роботи студентів з науковою літературою, виявлення тенденцій і закономірностей процесів, які досліджуються;
- формування вмінь самостійно визначати об'єкт, предмет та етапи магістерського дослідження, обґрунтувати систему заходів, необхідних для розв'язання теоретичних і прикладних завдань;
- розвиток умінь самостійно формулювати найбільш вагомий узагальнення основних результатів, розробляти науково-практичні рекомендації.

Консультація – форма організації, вид навчального заняття, на якому студент отримує відповіді від викладача на конкретні запитання або пояснення певних теоретичних положень чи аспектів їх практичного застосування.

Консультації

- індивідуальні (пов'язані з виконанням індивідуальних завдань);
- групові (пояснення теоретичних питань навчальної дисципліни).

5

Важливою формою організації освітнього процесу у вищій школі, обов'язковим компонентом освітньої програми для здобуття необхідного ступеня вищої освіти, є **практична підготовка**.

Мета практичної підготовки – набуття студентом професійних навичок і вмінь.

Види практичної підготовки	<ul style="list-style-type: none">▪ ознайомлювальна практика;▪ навчальна практика;▪ виробнича практика;▪ переддипломна практика.
Мета педагогічної практики	<ul style="list-style-type: none">▪ оволодіння майбутніми педагогами-вихователями формами, засобами, технологіями освітньої роботи в різних типах закладів загальної середньої або вищої освіти;▪ розвиток у студентів умінь застосовувати в практичній діяльності знання з основ теорії педагогіки, психології та методики навчання, усвідомлення ними професійної значущості цих знань, виховання у студентів потреби постійного вдосконалення професійних знань, умінь, навичок і педагогічної майстерності;▪ розвиток творчої ініціативи, реалізація особистісного творчого потенціалу кожного студента;▪ подальший розвиток дослідницьких умінь у конкретній професійній діяльності.
Завдання педагогічної практики	<ul style="list-style-type: none">▪ виховання у студентів любові до професії педагога, прагнення до постійного професійного розвитку;▪ забезпечення умов для професійної адаптації студентів, залучення їх до активної діяльності в учнівських/студентських колективах;▪ закріплення і поглиблення знань студентів з психолого-педагогічних і фахових дисциплін, оволодіння засобами та методами застосування цих знань для розв'язання педагогічних завдань;▪ ознайомлення студентів зі специфікою діяльності сучасних закладів загальної середньої освіти (гімназія, ліцей; спеціальні заклади загальної середньої освіти (спеціалізована школа, навчально-реабілітаційний центр; заклади спеціалізованої освіти (мистецький ліцей, спортивний ліцей, науковий ліцей)) або вищої освіти ;▪ формування у практикантів уміння проводити уроки/заняття у ЗВО з використанням сучасних технологій навчання;▪ розвиток у практикантів уміння здійснювати виховну роботу, зокрема на базі вивчення окремих предметів;▪ формування у студентів творчого, дослідницького підходу до організації педагогічної діяльності, набуття ними вмінь проводити наукові дослідження з використанням ефективних методів і методик педагогічних досліджень, а також умінь здійснювати самоконтроль, самоаналіз та об'єктивну самооцінку власної педагогічної діяльності та діяльності педагогів і колег-практикантів;▪ оволодіння вміннями спілкування з вихованцями, їхніми батьками та педагогами;▪ вироблення у майбутніх педагогів навичок самостійності у підготовці та проведенні різних форм і видів освітньої роботи з вихованцями та особистої відповідальності за їх якість та ефективність;▪ сприяння розвитку і закріпленню особистісних властивостей студентів, які є передумовою формування їх педагогічної майстерності, індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх фахівців.

6

Методи навчання – це впорядковані способи взаємопов'язаної діяльності викладача і студентів, скеровані на розв'язання освітніх завдань вищої школи.

Методи навчання є одним із найважливіших компонентів процесу навчання. Без відповідних методів діяльності неможливо реалізувати цілі і завдання навчання, досягнути відповідних результатів.

У процесі навчання зв'язок методу з іншими компонентами взаємозворотний: метод є похідним від цілей, завдань, змісту і форм організації навчання; водночас він суттєво впливає на можливості їх практичної реалізації. Навчання прогресує настільки, наскільки дозволяють йому рухатись уперед методи, що застосовуються (Мойсеюк, 2007).

Багатовимірність, складність і неоднозначність структури методів навчання є причиною їх різноманітних класифікацій.

У передвоєнні роки ХХ століття у підручниках з педагогіки ця класифікація була досить спрощеною: усі методи поділялися на три групи за трьома найпоширенішими джерелами знань – словесні, наочні, практичні. Ця класифікація увійшла в історію педагогіки як традиційна.

Пошуки дидактив другої половини ХХ ст. були спрямовані на спробу створити класифікатор методів навчання. Існують різноманітні типології, в яких методи навчання систематизуються за різними критеріями і ознаками: наприклад, класифікація методів за призначенням (М. А. Данилов, Б. П. Єсіпов); за типом (характером) пізнавальної діяльності (І. Я. Лернер, М. Н. Скаткін), за дидактичною метою (Г. І. Щукіна, І. Т. Огородніков та ін.), за логікою передачі й сприймання навчальної інформації (С. Г. Шаповаленко); за ступенем керівництва навчальною роботою (П. І. Підкасистий, В. Ф. Паламарчук, В. І. Паламарчук).

КЛАСИФІКАЦІЯ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ (за І. Я. Лернером і М. М. Скаткіним)

Метод	Вид діяльності	Рівні розумової діяльності студента	Рівень знань	Сутність навчання	Шляхи удосконалення методів навчання
Пояснювально-ілюстративний	За допомогою педагога (репродуктивний)	I – упізнання	I – знання-знайомство	Традиційне навчання – процес передачі готових відомих знань	Програмоване навчання
Репродуктивний	Сам студент (за допомогою зразка, алгоритму, правила тощо)	II – відтворення	II – знання-копії		
Проблемний	За допомогою педагога (продуктивний)	III – застосування	III – знання-уміння	Проблемне навчання – процес активного пошуку і відкриття здобувачами нових знань	Ділові ігри
Частково-пошуковий	Продуктивний під керівництвом педагога	III – застосування IV – творчість	III – знання-уміння IV – знання-трансформація		
Дослідницький	Продуктивний без допомоги педагога	IV – творчість	IV – знання-трансформація		

Німецький дидакт Л. Клінгберг виокремлює методи у поєднанні з формами співробітництва у навчанні, а польський вчений К. Сосницький вважає, що існують два методи навчання: презентативний і пошуковий.


Найбільш поширена в дидактиці останніх десятиліть класифікація Ю. К. Бабанського, в якій гармонійно систематизовано наукові пошуки багатьох дослідників проблеми методів навчання.

КЛАСИФІКАЦІЯ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ
(за Ю. К. Бабанським)

Методи організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності	I підгрупа	За джерелом інформації	словесні: розповідь, бесіда, лекція наочні: ілюстрація, демонстрація практичні: досліди, вправи, навчально-виробнича праця
	II підгрупа	За логікою передачі і сприймання навчальної інформації	індуктивні, дедуктивні, аналітичні, синтетичні
	III підгрупа	За ступенем самостійності мислення при засвоєнні знань	репродуктивні, пошукові, дослідницькі
	IV підгрупа	За ступенем керування учінням	навчальна робота під керівництвом педагога; самостійна робота з книгою; письмова робота, лабораторна робота, виконання трудових завдань
Методи стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності	I підгрупа	Методи стимулювання інтересу до навчання	пізнавальні ігри, навчальні дискусії; створення ситуацій емоційно-моральних переживань; створення ситуацій пізнавальної новизни; створення ситуацій зацікавленості
	II підгрупа	Методи стимулювання обов'язку і відповідальності в учінні	переконання у значущості навчання; вимоги, вправи з виконання вимог; заохочення, покарання
Методи контролю і самоконтролю в навчанні	I підгрупа	Методи усного контролю	індивідуальне опитування; фронтальне опитування; усні заліки, усні іспити; програмоване опитування
	II підгрупа	Методи письмового контролю	контрольні письмові роботи; заліки; іспити; програмовані письмові роботи
	III підгрупа	Методи лабораторно-практичного контролю	контрольні та лабораторні роботи, комп'ютерний контроль

Одним із найперспективніших напрямів сучасних досліджень дидактів є розробка бінарних і полінарних класифікацій методів навчання, де останні групуються на основі двох або більше загальних ознак. Ці методи вперше були викладені ще в 20-х роках ХХ ст. автором підручника з педагогіки А. П. Пінкевичем, пізніше в 40-х роках розроблялися Б. Є. Райковим, у 50-х рр. цього ж сторіччя – М. М. Верзіліним.

Вітчизняний дидакт А. М. Алексюк (1981) детально обґрунтував бінарну класифікацію методів, в основі якої лежать дві ознаки: характер і рівень пізнавальної самостійності та активності тих, хто навчається, та джерело, з якого набуваються знання.

<p>Рівні застосування методів навчання</p> 	▪ інформаційний (догматичний)	словесна форма набуває бінарного характеру словесно-інформаційного методу;
	▪ проблемний (аналітичний)	словесна форма набуває бінарного характеру словесно-проблемного методу;
	▪ евристичний (пошуковий)	словесна форма набуває бінарного характеру словесно-евристичного методу;
	▪ дослідницький	словесна форма набуває характеру словесно-дослідницького методу.

Аналогічно класифікуються бінарні методи **наочної** (наочно-інформаційний, наочно-проблемний, наочно-практичний, наочно-евристичний, наочно-дослідницький методи) та **практичної** форми (практично-евристичний і практично-проблемний методи).

Полінарну класифікацію методів навчання, в якій поєднані **джерела знань, рівні пізнавальної активності, а також логічні способи навчального пізнання**, запропонували В. Ф. Паламарчук та В. І. Паламарчук.

Сьогодні учені-дидакти і викладачі-практики активно вивчають і залучають до процесу навчання методи інтерактивного навчання. Це способи організації пізнавальної активності студентів через занурення у спілкування (обмін інформацією, взаємодія, взаємодопомога): до прикладу, робота в парах, ротаційні (змінні) трійки, карусель, акваріум, броунівський рух, дерево рішень, гроно, проект тощо.

Перевага таких методів навчання полягає у:

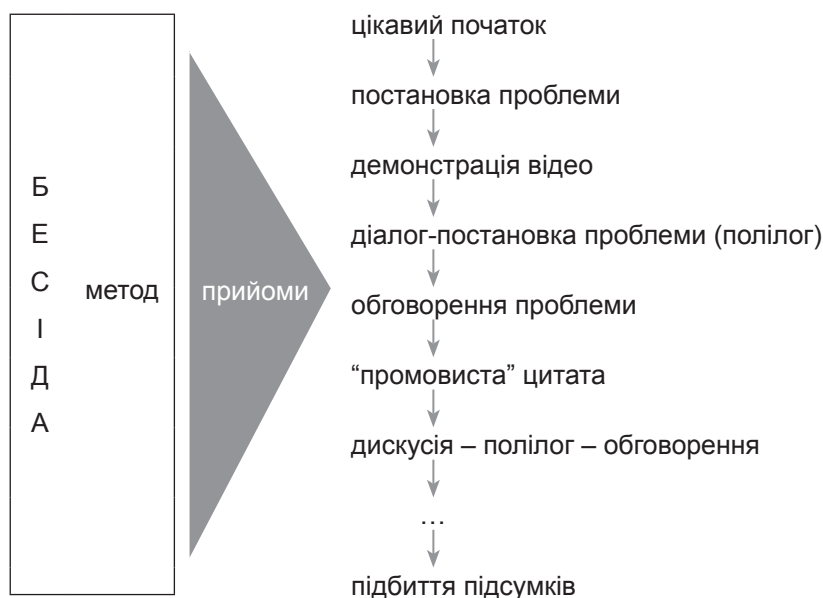
- створенні командних умов (відчуття успішності, інтелектуальної спроможності);
- активному залученні можливостей інформаційно-комунікаційних технологій;
- усі залучені до процесу навчання, рефлексують з приводу того, що вони знають, можуть, думають, кожен щось вносить індивідуально (відбувається обмін знаннями, вміннями, способами діяльності);
- студенти навчаються критично мислити, приймати рішення, брати участь у дискусіях, що актуально для студентського віку;
- розвиваються комунікативні вміння, встановлюється емоційний контакт між студентами;
- відбувається розвиток загальнонавчальних і спеціальних умінь (аналіз, синтез, узагальнення, зіставлення, моделювання тощо);
- реалізується психотерапевтичне завдання – знімається напруга, є відчуття задоволення від досягнутих результатів, створюється релакс.

Велика кількість класифікацій методів навчання пояснюється тим, що методи, як зазначав А. М. Алексюк (1981), є надзвичайно складним, багатоякісним і багатовимірним педагогічним явищем, що має різноаспектні внутрішні характеристики своєї суті й найрізноманітніші форми зовнішнього вияву. А автор підручника “Педагогіка” І. В. Зайченко додає: “Якби вдалося побудувати його (метода) просторову модель, то ми побачили б унікальний кристал, що переливається багатьма гранями і постійно змінюється. Саме таку конфігурацію пропонують і висвічують ЕОМ при спробі наочного моделювання методу навчання” (Зайченко, 2024, 192).

Жодна з розглянутих класифікацій методів не позбавлена недоліків, кожна з них має певні обмеження, адже практика завжди складніша і багатша за спроби класифікувати її. Тому пошуки довершених класифікацій, позбавлених суперечностей попередніх, тривають.

Стосовно методу **прийоми** навчання носять підлеглий характер. Прийом і метод – це частина і ціле: а) за допомогою прийому не розв’язується повністю педагогічне чи навчальне завдання, а тільки його частина, етап; б) одні й ті самі прийоми можуть використовуватися в різних методах; в) і навпаки, один і той самий метод у різних викладачів містить різні прийоми; г) методи і прийоми можуть замінити один одного в конкретних ситуаціях: метод може виступати як самостійний шлях розв’язання завдань, в інших ситуаціях – як прийом, що розв’язує окреме, часткове, одне із завдань.

Отже **прийоми** – це елементи методу, які є системою, об’єднаною логікою дидактичного завдання, а не звичайною сумою окремих частин.



Українська педагогіка здавна звернула увагу на специфічну роль методів стимулювання в організації процесу навчання. До прикладу, у 1615 р. в Україні було засновано Київське Богоявленське братство та колегія при ньому, в якій значна увага приділялася активізації навчально-пізнавальної діяльності. Цікавим є той факт, що в граматичних класах під час вивчення латинської та грецької мов використовувалися, так звані, “калькули” – своєрідні марки найгіршої успішності. Передача такої марки з рук у руки набувала характеру дидактичної гри. Публічне присоромлення найгіршого учня в класі, в руках якого до кінця навчального дня опинилася “калькула”, відіграло стимулюючу роль, а сама така процедура використовувалася як прийом стимулювання відповідального ставлення до навчання.

За часів присвоєння Києво-братській колегії титулу академії та її очолення Петром Могилою прийоми стимулювання учіння починають використовуватися більш систематизовано та цілеспрямовано і, можна сказати, входять до арсеналу методики навчання. Прикладом може слугувати організація щотижневих і щомісячних диспутів із засвоєння тем у Києво-Могилянській академії. Основний доповідач і три опоненти з числа студентів демонстрували уміння подати й захистити власні міркування. Підготовка до таких диспутів стимулювала пізнавальний інтерес до предметів академічного курсу.

В Академії активно застосовувалися дидактичні ігри. “Щоб заохотити учнів до науки й напружити їхню амбіцію, давня школа придумала так звані локації – чергу місць у класі, від перших до останніх; пильний учень посувався все вище в локаціях і доходив нарешті до першої лавки, де засідали найкращі учні” (Історія української культури / За заг. ред. І. Крип’якевича. Київ : Либідь, 1994. С. 127). Учень, що найбільше відзначився серед інших, отримував титул “імператора”, сидів на почесному місці поряд з учителем і мав вирішальне слово в “сенаті”, що розміщувався на першій лаві і складався з найкращих учнів. Ті, що претендували на “сенаторське крісло”, робили експертизу відповідей своїх товаришів, вказуючи на похибки та недоліки. Зазначимо, що організація такої гри потребувала ретельного планування та організаторських умінь викладача. Інша гра передбачала розподіл класу на 2 групи – римлян і греків, які змагалися між собою в успішності. Наприкінці місяця кожна команда зараховувала свої здобутки, і та з них, що мала більше позитивних оцінок учителя, займала почесні місця в класі; їй влаштовувалося тріумфальне вшанування. У таких імітаційно-рольових, театралізованих моделях дидактичної гри, грі-змаганні стимулювання учіння спиралося, насамперед, на позитивні пізнавальні мотиви та мотив особистісного самоствердження учня в учнівському колективі.

Ефективність використання методів навчання в сучасній вищій школі значною мірою обумовлена оптимальною підтримкою засобів навчання, зокрема матеріально-технічних.

Засоби навчання (дидактичні засоби) – це різноманітні чинники, матеріали, предмети, знаряддя, що викликають сенсомоторні стимули (впливають на зір, слух, дотик тощо) і, виконуючи специфічні дидактичні функції, оптимізують процес досягнення студентами визначених цілей навчання.



**Алгоритм
оптимального вибору
методів навчання**

- Визначити, чи матеріал вивчатиметься самостійно чи під керівництвом викладача.
- Визначити співвідношення репродуктивних і продуктивних методів. Якщо дозволяють умови, перевагу надавати продуктивним методам.
- Визначити співвідношення індуктивних і дедуктивних, аналітичних та синтетичних методів. У разі, якщо емпірична база для дедукції та аналізу підготовлена, то перевагу слід надати дедуктивним і синтетичним методам.
- Визначити міру і спосіб поєднання різних методів.
- Прийняти рішення про необхідність застосування методів стимулювання.
- Визначити час використання методів контролю і самоконтролю.
- Розробка запасних варіантів на випадок відхилення реального процесу навчання від запланованого.

ЗАВДАННЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЮ



1. Чому вітчизняну систему організації навчання у вищій школі часто називають лекційно-семінарською?
2. Що спільного і які відмінності в поняттях “метод навчання” і “форми організації навчання”?
3. Визначте основні ознаки індивідуальної, групової і фронтальної форм у вищій школі.
4. У яких випадках, на Вашу думку, необхідність використання лекцій у вищій школі зростає? А в яких зменшується?
5. Які показники якості практичного заняття є найголовнішими? Чому?
6. Яке співвідношення аудиторного навантаження і самостійної роботи студента є, на Вашу думку, оптимальним? Чи є воно однаковим для різних груп предметів?
7. Які умови слід створити у ЗВО, щоб самостійна робота студентів була ефективною?
8. Які форми організації НДРС, що включені до освітнього процесу, є, на Вашу думку, найбільш важливими?
9. Які форми НДРС у позанавчальний час є найбільш ефективними на сьогодні?
10. Яке місце посідає практична підготовка в системі підготовки майбутнього фахівця?
11. Проілюструйте на прикладах взаємозв'язок дидактичної мети та методів і форм організації навчання.
12. Які класифікації методів навчання існують у сучасній дидактиці вищої школи? Чим вони різняться?
13. Полегшується чи ускладнюється, на Вашу думку, робота викладача у ЗВО в умовах постійного зростання кількості методів, прийомів і засобів навчання?
14. Проаналізуйте подані визначення форм організації навчання. Прокоментуйте їх зміст. Визначте, яке з них найкраще відбиває сутність поняття.
15. Якими Ви уявляєте “ідеального” лектора та “ідеальну” лекцію?
16. Яким методам навчання Ви особисто віддаєте перевагу (при вивченні теоретичних курсів і при вивченні практичних дисциплін)?
17. Наведіть конкретні приклади використання у вищій школі інтерактивних методів навчання.





ЛІТЕРАТУРА

Обов'язкова:

Закон України “Про вищу освіту” № 1556-VII-ВР (2014).

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.

Закон України “Про освіту” № 2145-VIII-ВР (2017). (Стаття 54)

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

Додаткова:

Алексюк, А. М. (1981). *Загальні методи навчання в школі*. Рад. школа.

Алексюк, А. М. (1998). Тема 14. Самостійна робота студентів. У С. В. Головка (Ред.) *Педагогіка вищої освіти України*. Історія. Теорія (с. 433–439). Либідь.

http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/ua/elib.exe?Z21ID=&I21DBN=UKRLIB&P21DBN=UKRLIB&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=online_book&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=FF=&S21STR=ukr0002763

Бондарчук, Ю., Чуйко, Г. & Чуйко, Н. (2005). Удосконалення форм і методів навчання відповідно до вимог Болонського процесу. *Вища школа*, 2, 35–41.

Бутиков, Р. (2005). Особливості інтелектуалізованого навчання іноземних мов у вищій школі. *Вища освіта України*, 3, 88–91.

Вітвицька, С. С. (2011). *Практикум з педагогіки вищої школи* (2-ге вид.). Центр навчальної літератури.

Головенкін, В. П. (2019). *Педагогіка вищої школи* (2-ге вид., переробл. і допов.). КПП ім. Ігоря Сікорського.

https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/29032/3/Higher_School_Pedagogy_2019.pdf

Зайченко, І. В. (2024). *Педагогіка*. Ліра К.

Ковтун, С. (2018). Інноваційні технології семінарських занять. *Вища школа*, 11, 104–109.

Кузьмінський, А. І. (2005). Форми, види, методи і засоби навчання у вищій школі. Лекція у вищій школі. Технологія і техніка організації та проведення семінарів, практичних, лабораторних, індивідуальних занять, консультацій і колоквиумів. Психолого-педагогічні засади організації самостійної навчальної роботи студентів. *Педагогіка вищої школи* (с. 246–345). Знання.

Мегем, Є. (2005). Спільна творча діяльність викладачів і студентів – основа проектно-технологічної підготовки. *Вища освіта України*, 4, 90–94.

Сікорський, П. & Колодій, І. (2019). Формування нових технологій навчання у закладах вищої освіти. *Вища освіта України*, 2, 68–77.

Скнар, О. (2006). Модернізація форм і методів навчання студентів у контексті кредитно-модульної системи. *Вища школа*, 3, 33–45.

Соловей, М. І., Кудіна, В. В., Демчук, В. С., Майєр, Н. В. & Спіцин Є. С. (Укл.) (2014). *Професійно-практична підготовка майбутніх викладачів вищої школи: педагогічна практика, науково-асистентська практика* (вид. 4-ге, допов.). Ленвіт.

Спіцин, Є. С. (2003). *Методика організації науково-дослідної роботи студентів у вищому закладі освіти*. Вид. центр КНЛУ.

ТЕМА

5

СИСТЕМА ДІАГНОСТИКИ ПРОГРАМНИХ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

1. Поняття діагностики знань і умінь, її структурні компоненти.
2. Види контролю результатів навчання студентів.
3. Форми організації і методи контролю, шляхи їх удосконалення.
4. Оцінювання результатів навчання студентів. Модульно-рейтингова система оцінювання.
5. Система національного освітнього моніторингу.

1

Невід’ємним компонентом освітнього процесу є діагностика. За її допомогою визначається якість досягнення поставленої мети. Без діагностики неможливо ефективно керувати дидактичним процесом. Необхідність розгляду проблем організації, структури і змісту діагностики зумовлена тими корінними змінами, що відбуваються у вітчизняній вищій школі: введенням в її практику стандартів вищої освіти та кредитно-модульної системи організації освітнього процесу.

Освітні стандарти ставлять адекватні потребам сучасного суспільства цілі, визначають основний зміст навчання, формулюють вимоги до мінімального базового рівня фахової підготовки. Єдність мінімальних вимог передбачає встановлення єдиних об’єктивних підходів до змісту, об’єктів, критеріїв, форм організації та способів контролю результатів навчання.

Результати навчання визначаються Законом України «Про вищу освіту» як сукупність знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити і виміряти та які особа здатна продемонструвати після завершення освітньої програми (програмні результати навчання) або окремих освітніх компонентів.

Розглядаючи проблеми діагностики, доводиться констатувати, що серед вітчизняних дослідників немає згоди з цього питання: одні пропонують вважати родовим поняттям саме діагностику, інші – контроль. Висуваються різні підходи до структури діагностики і контролю, функцій, об’єктів, критеріїв, видів і способів останнього.

У поняття “діагностика” вкладається більш широкий і глибокий сенс, ніж у поняття “контроль” і “перевірка знань, умінь, навичок”. Остання, наприклад, тільки констатує результати, не пояснюючи їх походження. Тоді як діагностика розглядає результати із врахуванням способів їх досягнення, виявленням тенденції і динаміки процесу навчання.

Діагностика визначається як система точного визначення результатів дидактичного процесу і включає контроль (нагляд, спостереження, перевірку, оцінювання, накопичення статистичних даних, їх аналіз), і прогнозування його подальшого розвитку (вияв динаміки, тенденцій процесу навчання).



Поняття **контроль** (франц. controle) має кілька значень. У дидактиці – це нагляд, спостереження, перевірка і оцінювання результатів навчання студентів. Головна мета контролю як дидактичного засобу управління навчанням – забезпечення ефективності процесу навчання шляхом:

- систематизація знань, умінь, навичок;
- формування компетентності самостійного застосування здобутих знань на практиці;
- стимулювання навчальної діяльності студентів;
- формування у студентів прагнення до самоосвіти.

Контроль за своєю суттю – це встановлення зворотного зв’язку, тобто отримання викладачем інформації про результати навчальної діяльності студентів і прийняття рішення про характер наступної діяльності залежно від цієї інформації. Педагог отримує також відомості про характер самостійної навчальної діяльності студента. Контроль показує педагогові, наскільки його власна робота була плідною, чи вдало він використав можливості освітнього процесу.

Під час контролю отримує інформацію про свою навчальну діяльність і сам студент. Контроль допомагає йому зрозуміти, яких успіхів він досяг, і побачити недоліки. Постійний контроль дисциплінує, привчає до певного ритму, розвиває волюві якості.

Контроль умінь, навичок виконує низку функцій, зміст яких розглядається в роботах таких українських дидактів, як В. О. Онищук, Г. В. Мазуренко, В. А. Семиченко, В. С. Заслуженюк та інших. Дослідники називають такі функції:

Функції контролю

- контрольна;
- дидактична;
- виховна;
- діагностувальна;
- організаційна;
- методична;
- формувальна;
- коригувальна;
- констатувальна;
- вимірювання знань та оцінювання;
- диференціювальна;
- мотиваційно-стимулювальна;
- розвивальна;
- прогностична;
- орієнтувальна;
- соціалізаційна;
- констатувальна.

Педагогічні
вимоги до
контролю
результатів
навчання
студентів

- ясність і конкретність мети контролю;
- об'єктивність, що виявляється у створенні таких умов, за яких студенти можуть максимально повно виявити свої знання, а також у висуненні єдиних вимог до них;
- систематичність;
- всебічність контролю – забезпечення перевірки теоретичних знань, інтелектуальних і практичних умінь і навичок;
- різноманітність видів, форм організації і методів контролю;
- урахування специфіки навчальної дисципліни;
- урахування індивідуальних особливостей студентів;
- доброзичливість, забезпечення позитивної емоційної атмосфери в ході контролю;
- зрозумілість критеріїв оцінки, поєднання оцінки з самооцінкою;
- аргументованість оцінки, її високий авторитет, неприпустимість упередженого ставлення до студентів;
- єдність вимог з боку науково-педагогічних працівників.

Контроль складається зі спостереження, перевірки, оцінювання та обліку результатів навчання студентів.

Перевірка визначається як виявлення, вимірювання і порівняння результатів навчання на тому чи тому етапі навчання.

Оцінювання – визначення і вираження в балах (бал, оцінка – кількісне оцінювання) чи оцінних судженнях викладача (якісне, вербальне, формувальне оцінювання) рівня засвоєння знань, сформованості умінь студента відповідно до програмних результатів навчання.

Облік полягає у фіксації і збереженні отриманих результатів навчання у вигляді балів (оцінок) і оцінних суджень викладача в онлайн-відомостях, в екзаменаційних відомостях, у самостійних роботах (у вигляді короткого відгуку), у відгуку керівника курсової роботи, у додатку до диплома випускника тощо. Матеріали обліку результатів навчання є підґрунтям для здійснення аналізу перебігу процесу навчання і процесу **прогнозування** як подальшої діяльності студента, так і своєї власної та освітнього процесу загалом.

Діагностика навчальної діяльності студентів має свою історію. Як спеціально організована система в Західній Європі вона сягає XVIII сторіччя. У закладах вищої освіти Німеччини почали вивішувати списки студентів, в яких напроти кожного прізвища ставилися крапки, що означали розряди: одна крапка – I розряд (найвищий); дві крапки – II розряд (середній); пізніше й три крапки – III розряд (найнижчий). Ще пізніше кількість розрядів збільшилася до 5 і 12 (Алексюк, 1993).

В історії української освіти знаходимо відомості про розгалужену систему діагностики результатів навчання. У Київській духовній академії першої половини XVII сторіччя використовували, до прикладу, семибальну шкалу вербального оцінювання: навчання добре, надійно-батьоре, охоче-ретельне, всенадійне, навчання підле, прекепське, малонадійне.

Крім того, професори колегіумів у XVIII сторіччі давали своїм вихованцям і такі короткі, досить диференційовані, характеристики: “весьма прилежен”, “изряден, надежен”, “прилежный и надежный”, “добронадежный”, “хорош”, “зело доброго учения”, “очень добр”, “весьма средствен, плох”, “преизрядного успеха”, “понятен, но неприлежен”, “прилежен, но тупого понятия”, “непонятен”, “туп и непонятен”, “туп”, “очень туп”.

Цікаво, що чим вищим був клас, тим менше було негативних характеристик, переважали оцінки “надежен” і “средствен”. Мабуть, тому, що студенти, які демонстрували погані результати, поступово припиняли навчання: одні не витримували “березової каші”, тобто пляє – різок, інші з різних причин після канікул не з'являлися, ще інші просто тікали.

2

Виокремлюють такі основні види контролю у вищій школі: вхідний, тренувальний, поточний, модульний, рубіжний, підсумковий (заключний), постпідсумковий (відстрочений), які пропонуємо класифікувати таким чином:



3

Контроль здійснюється у різних **формах: індивідуальній, груповій, фронтальній.**

При контролі використовують різні методи. **Методи контролю** – це способи, за допомогою яких визначається результативність навчально-пізнавальної діяльності студентів і педагогічної роботи викладачів.

У педагогічній практиці використовують методи **усного, письмового, практичного, комп'ютерного** контролю і самоконтролю. Поєднання різних методів контролю називають **комбінованим** контролем. Звичайно поєднують методи усного і письмового контролю.



Під час **усного опитування** контролюються не тільки знання, але й тренується усне мовлення, розвиваються навички спілкування. **Письмові роботи** дозволяють документально встановити рівень знання матеріалу, але вимагають великих витрат часу для викладача. **Курсові, кваліфікаційні (дипломні)** роботи сприяють формуванню творчої особистості майбутнього фахівця.

Колоквіум є таким методом фронтального контролю, який має на меті закріплення, поглиблення знань, контрольне повторення з теми або розділу, можливо, з обов'язкових для вивчення наукових першоджерел. Колоквіум передбачає бесіду викладача зі студентами з питань, які заздалегідь їм не повідомляються. З метою більшої систематизації і кращого закріплення матеріалу питання рекомендують ставити в логічній послідовності. Це особливо важливо, коли запитання і відповідь на нього слухає уся академічна група. Під час співбесіди враховуються також доповнення і виправлення відповідей студентами, у кінці колоквіуму викладач виставляє усі оцінки, які під час підсумкового контролю дозволять краще уявити динаміку засвоєння студентом програмного матеріалу.

Курсові роботи (проекти) студенти захищають публічно перед комісіями, затвердженими на кафедрах.

Однією з сучасних світових тенденцій удосконалення процесу навчання у вищій школі є практичне застосування тестового контролю. Це сприяє реалізації індивідуального і диференційованого підходів, формує культуру розумової праці студентів. **Тести**, що застосовуються для контролю в процесі навчання, є системою завдань стандартизованої процедури проведення і наперед спроектованої технології опрацювання і аналізу результатів, за якими судять про рівень знань, умінь, навичок студентів.

У теорії тестування визначаються такі вимоги до тестів:

- валідність;
- точність формулювання;
- надійність;
- практичність;
- простота у використанні;
- прогностична цінність.

Основною вимогою до розробки тестових завдань має бути дотримання принципу функціональної і змістової валідності. Валідність відбиває відповідність змісту тесту меті тестування. Тест не може бути придатним для виміру рівня знань з будь-якої дисципліни, у будь-який час, для студентів з різним рівнем підготовки. Таких тестів не існує. Саме тому тест створюється для виміру рівня підготовки студентів, його результати інтерпретуються залежно від ступеня досягнення поставленої мети.

Під точністю формулювання тесту розуміють, що під час його виконання студент добре розуміє, що саме він має зробити, яким обсягом, аби отриманий результат відповідав завданням тесту.

Надійність тесту – це питання про те, якою мірою його повторення призведе до тих самих результатів. Надійність покращується зі збільшенням часу його використання. Крім того, підвищенню надійності тесту сприяє його простота, чітке виконання умов тестування, унеможливлення впливу сторонніх чинників (підказки, списування тощо), єдність методів вимірювання, спеціальна підготовка укладачів тестів і тих, хто їх проводить.

Прогностична цінність полягає у вимозі того, щоб результати аналізу тестів знайшли свій подальший вияв у діяльності, за параметрами якої проводиться наступне тестування. До прикладу, за результатами тестування викладач повторює вже пройдений матеріал з використанням інших методів і прийомів.

До описаних вимог учені додають ще деякі: стиль, творчий пошук; оперативність; репрезентативність змісту навчальної дисципліни у змісті тесту; системність змісту, його комплексність і збалансованість, варіативність.

Оцінка знань може відбуватися на основі коефіцієнта засвоєння, тобто відношення кількості правильно виконаних завдань до загальної кількості запитань. Оцінка, що виставляється за підсумками тестування, відрізняється більшою об'єктивністю і незалежністю від можливого суб'єктивізму викладача.

Таким чином, характерні ознаки тестового контролю: об'єктивність, дистанційне спілкування з екзаменатором, що знімає стрес і допомагає зібратися з думками, зосередитися; наявність єдиного підходу – немає ні “легких”, ні “складних” білетів – усі виконують однаковий обсяг завдань, екзаменатор позбавлений можливості ставити додаткові запитання, впливати на студента “симпатією” чи “антипатією”. До переваг належить також висока ефективність, адже тестуванням одночасно можна охопити великі групи студентів, та й результати обробляються швидше і легше.

У вітчизняній і зарубіжній літературі немає спільного погляду на класифікацію тестів. Вони класифікуються за багатьма ознаками: за метою використання, за процедурою створення, за спрямованістю, за характером дій, за формою тощо. Наприклад, за метою використання виокремлюють:

- **вхідний тест** – призначений для тестування перед початком навчання (попереднє тестування);
- **формульовальний тест** – необхідний для реєстрації результатів навчання; призначений для контролю знань, умінь, навичок у ході самого освітнього процесу;

- **діагностувальний** – його мета визначити труднощі в процесі навчання;
- **підсумковий** – дозволяє оцінити результати навчання на завершальних етапах освітнього процесу;

За формою подання визначають такі види тестів: словесні, числові, знакові, зорово-просторові (схеми, таблиці, графіки, малюнки тощо).

КЛАСИФІКАЦІЯ ДИДАКТИЧНИХ ТЕСТІВ (тестів досягнень)

ЗА РІВНЕМ ЗАСВОЄННЯ

I рівень
(впізнання,
розрізнення)

II рівень
(відтворення
інформації по пам'яті)

III рівень
(розв'язання
типових завдань)

IV рівень
(продуктивні,
творчі)

ЗА СТРУКТУРОЮ ВІДПОВІДІ

Закритого типу

на
встановлення
відповідності

з вибором
відповіді

на
встановлення
правильної
послідовності

Відкритого типу

однієї
правильної
відповіді

кількох
правильних
відповідей

однієї
найбільш
правильної
відповіді

Змішаного типу

на аналогію

на завершення (доповнення)

на виправлення відповіді

з короткою відповіддю

з розширеною відповіддю

з відповіддю – твором

- **закриті тести** – характерним для них є наявність готових відповідей, одна чи, можливо, кілька з них є правильними. При використанні закритих тестових завдань існує можливість угадати, і це є основною причиною негативного ставлення до них. Крім того, така форма тестових завдань не стимулює самостійний пошук відповіді, а дає можливість вибору із запропонованих варіантів;
- **відкриті** тести не містять готових відповідей, дозволяють сформулювати їх у довільній формі. Це дає можливість виявити логіку мислення студента, його здатність формувати і аргументувати відповідь. Однак аналізувати її дуже складно;
- **на відповідність** – суть таких тестових завдань полягає у необхідності встановити відповідність елементів однієї множини елементам іншої;
- **на встановлення правильної послідовності.** Завдання дозволяють перевірити розуміння послідовності дій, процесів, суджень, розрахунків. Ці завдання використовують головним чином для оцінки рівня професійної підготовки, а також для контролю основних понять і законів дисципліни, що вивчається;
- **змішаного типу (напіввідкриті)** поєднують альтернативні відповіді до завдань з можливістю викласти власну думку.

За всіх переваг тестування як метод контролю має й негативні характеристики: важко перевірити глибину розуміння питання, логіку мислення; існує вірогідність випадковості, особливо при використанні закритих форм тестових завдань. Крім того, тестові завдання не дозволяють перевірити творче застосування засвоєних знань у новій ситуації.

Залік та іспит є формами організації підсумкового контролю, проводяться як усно, так і письмово, за допомогою комп'ютерних програм, в індивідуальній, груповій формі або фронтально. Під час заліку перевіряються результати засвоєння студентами певного навчального курсу, виконання практичних, лабораторних, курсових робіт (проектів), завдань навчальної або виробничої практики. Залік, як правило, виставляється за системне виконання студентом навчальних завдань протягом семестру і не передбачає обов'язкової присутності студентів під час процедури його виставлення.

Іспит як форма організації контролю є спеціальним способом здійснення підсумкової перевірки та оцінювання результатів навчання студентів. Проведення іспиту вимагає ретельної підготовки до нього, завдання якої – привести в систему весь навчальний курс, усвідомити його, закріпити навчальний матеріал.

Перші відомості про іспити у вітчизняній вищій школі датуються XVIII сторіччям. Іспити були двох видів – закриті, які проводилися викладачем у присутності керівника закладу освіти, і відкриті, на яких були присутні представники влади, духовенства, дворянства, батьки.

В історії педагогічної думки знаходимо і прихильників іспитів, і їх противників. З одного боку, іспити сприяють систематизації знань, підвищенню відповідальності студента за результати своєї праці, а з іншого, – створюють певну напружену ситуацію у студента.

М. І. Пирогов, будучи опікуном спочатку Одеського, а згодом і Київського навчального округів, виступав проти іспитів, вважаючи, що вони “викрадають” у викладачів чимало часу на шкоду науці і підтримують шкідливий напрям – учитися для іспиту. А от К. Д. Ушинський до іспитів ставився прихильно, вважаючи, що вони сприяють організації студентів, підвищують їхню відповідальність.

Іспити складаються, як правило, за білетами, затвердженими кафедрою. Деякі викладачі практикують іспити за білетами у вигляді вільної бесіди, запитання ж білету є стрижнем бесіди, оцінка оголошується як її підсумок. Іноді проводять іспити без білетів, іспити з “відкритим підручником”. Останні розраховані на перевірку уміння швидко знайти необхідну інформацію, користуватися навчальними посібниками, додатковою літературою. Прихильником таких іспитів був відомий український дидакт А. М. Алексюк (1998, 202–203).

Кількість іспитів і заліків, як правило, не має перевищувати 10–11 за семестр.

Успішність студентів визначається такими оцінками: за результатами заліків – “зараховано” і “не зараховано”, за результатами іспитів – “відмінно”, “добре”, “задовільно” і “незадовільно” (у традиційній 4-бальній шкалі) та відповідною кількістю балів у шкалі ЄКТС. Оцінка за підсумками диференційованого заліку виставляється так само, як і за результатами іспиту.

90 – 100 балів – А	▶	“зараховано”
82 – 89 балів – В		
75 – 81 бал – С		
66 – 74 бали – D		
60 – 65 балів – E		
0 – 59 балів – $\frac{FX}{F}$	▶	“не зараховано”

Підсумкова атестація здобувачів вищої освіти здійснюється екзаменаційною комісією (ЕК) у наперед сформованому і затвердженому закладом вищої освіти у визначеному порядку складі. Перед ЕК студенти-випускники захищають також кваліфікаційні роботи (проекти). Екзаменаційна комісія перевіряє науково-теоретичну та практичну підготовку випускників, вирішує питання про присудження їм відповідного освітнього ступеня, опрацьовує пропозиції щодо поліпшення якості підготовки фахівців у закладі вищої освіти. До атестації не допускаються студенти, які не повністю виконали освітню програму і мають академічну заборгованість.

Студентам, які успішно склали кваліфікаційні іспити, захистили кваліфікаційну роботу (проект) відповідно до освітньої програми підготовки фахівців, рішенням ЕК присуджується відповідний освітній ступінь, присвоюється відповідна кваліфікація та видається документ про вищу освіту.

Самоконтроль як форма організації посідає особливо важливе місце в системі підготовки фахівця: допомагає студентові працювати у власному режимі, забезпечує внутрішній зворотний зв'язок; дозволяє самостійно розібратися в тому, як він оволодів знаннями, перевірити правильність застосування їх на практиці, оцінити практичну значущість результатів проведених наукових пошуків, дослідів, виконаних вправ, завдань, проектів, презентацій тощо.

Уміле поєднання різних видів, форм організації і методів контролю – показник рівня процесу навчання в закладі вищої освіти та один з важливих показників педагогічної кваліфікації викладача.

4

Результати контролю освітньої діяльності мають свій вияв в процедурі оцінювання, яка передбачає визначення і вираження результатів навчання в балах, оцінках (кількісне оцінювання) і оцінних судженнях викладача (якісне, вербальне оцінювання). Оцінювання – спосіб і результат, що підтверджує відповідність або невідповідність результатів навчання студента його цілям і завданням, програмним результатам навчання, що визначені освітньою програмою.

Якісне оцінювання – словесний вияв викладачем схвалення чи осуду, аналізу помилок у відповіді студента, порад, на що звернути увагу; сприяє розумінню студентами якості та рівня засвоєних знань, сформованості умінь, включає оцінювання способів роботи студента, ставлення до учіння. Обґрунтовуючи бал, викладач аналізує виявлені знання за формою, змістом, обсягом, глибиною, правильністю та аргументованістю тощо. Таке оцінювання сприяє адекватному прогнозуванню педагогом діяльності студентів і своєї власної.

Умовним виявом кількісної оцінки рівня знань, умінь, навичок, інших компетентностей студентів є бал. У вищій школі України досі прийнята його традиційна словесна форма:

“відмінно” – ставиться за повні та міцні знання матеріалу заданим обсягом, вміння вільно виконувати практичні завдання, передбачені навчальною програмою; за знання основної та додаткової рекомендованої літератури; за вияв креативності у розумінні і творчому використанні набутих знань та умінь;

“добре” – ставиться за вияв студентом повних, систематичних знань з дисципліни, успішне виконання практичних завдань, засвоєння основної та

додаткової літератури, здатність до самостійного поповнення і оновлення знань. Але у відповіді студента наявні незначні помилки;

“задовільно” – ставиться за вияв знань основного навчального матеріалу обсягом, достатнім для подальшого навчання і майбутньої фахової діяльності, поверхову обізнаність з основною і додатковою літературою, передбаченою навчальною програмою; можливі суттєві помилки у виконанні практичних завдань, але студент спроможний усунути їх за допомогою викладача;

“незадовільно” – виставляється студентові, відповідь якого при відтворенні основного програмового матеріалу поверхова, фрагментарна, що зумовлюється початковими уявленнями про предмет вивчення. Таким чином, оцінка “незадовільно” ставиться студентові, який не спроможний продовжувати навчання чи виконувати фахову діяльність після закінчення ЗВО без повторного навчання за програмою відповідної дисципліни.

Така чотирибальна система оцінювання знань студента перестала задовольняти і сучасне українське суспільство, і суб’єктів освітньої діяльності – викладачів і студентів. Основні причини цього названі В. М. Вакуленко (2001):

- 1) “недостатня мотивація до наполегливого навчання;
- 2) репродукція пам’яті і мислення в екстремальних сесійних умовах: швидко накопичена інформація – швидке вивітрювання знань;
- 3) суб’єктивізм в оцінці знань студента, який дуже часто стає для викладача самооцінкою своєї власної діяльності;
- 4) фактичне нівелювання студентів: відсутність можливостей точного порівняння навчальних успіхів студентів з причин недостатньої гнучкості та диференційованості чотирибальної оцінки знань.

У результаті мало стимулюється систематична творча робота студентів у міжсесійний період, недостатньо формується відповідальність студента за результати навчання, що негативно впливає на готовність випускника до професійної діяльності у ринкових умовах” (Вакуленко, 2001).

У закладах вищої освіти України набутий значний досвід модульно-рейтингової системи оцінювання результатів навчання студентів, що відповідає кредитно-модульній системі організації навчальної діяльності. В основу рейтингової системи покладений принцип поопераційної звітності студентів, обов’язковості модульного контролю, накопичувальної системи оцінки рівня, знань, умінь і навичок; розширення кількості підсумкових балів до 100. За базовий елемент для розрахунку поточного семестрового рейтингу у Київському національному лінгвістичному університеті, до прикладу, беруться до уваги: відповіді на семінарському (практичному) занятті з основних питань; активна участь у семінарському (практичному) занятті (доповнення до відповідей); виконання проєктних робіт, презентацій тощо; експрес-контролі; фіксований виступ; самостійне виконання завдань з позааудиторної самостійної роботи; результати модульної контрольної роботи.

Отримана в балах підсумкова оцінка результатів навчальної діяльності студента переводиться в загальноєвропейську шкалу оцінок ЄКТС (ECTS).

A	Відмінно
B	Дуже добре
C	Добре
D	Задовільно
E	Мінімально задовільно (відповідає вимогам курсу)
FX	Незадовільно: потрібна певна додаткова робота
F	Незадовільно, з обов’язковим повторним курсом

Зміни в організації освітнього процесу у вищій школі дозволяють вийти на якісно новий рівень контролю результатів навчальної діяльності – педагогічний моніторинг.

Педагогічний моніторинг – це система збору, зберігання, обробки і розповсюдження інформації про діяльність освітньої системи, яка забезпечує неперервне стеження за її станом і прогнозування її розвитку.

Чим відрізняється моніторинг як діагностична і контролююча система в освітньому процесі від традиційної оцінки знань, умінь, навичок?

Моніторинг як регулярне відстеження якості засвоєння знань, умінь в процесі навчання забезпечує його суб'єктів – викладачів і студентів – об'єктивною і оперативною інформацією про рівень засвоєння обов'язкового змісту освіти.

У “Всесвітній декларації про вищу освіту для ХХІ ст.” (прийнятій Всесвітньою конференцією з вищої освіти в Парижі в жовтні 1998 р.) зазначено, що якість вищої освіти є багатовимірним поняттям, яке охоплює всі її функції та види діяльності: навчальні та академічні програми, наукові дослідження і стипендії, комплектування кадрами, студентів, будівлі та матеріально-технічну базу, обладнання, суспільно-корисну діяльність та академічне середовище. Наголошено, що найважливіше значення для підвищення якості освіти має поєднання внутрішньої самооцінки ЗВО із зовнішньою оцінкою незалежними спеціалізованими міжнародними експертами з дотриманням гласності (Всесвітня декларація, 1998).

Визначальним елементом диференціації систем оцінки діяльності закладів вищої освіти є міра державного регулювання національної системи вищої освіти та автономії університетів. У країнах, де прийнято практику надання випускникам закладів вищої освіти державного диплома, урядові органи здійснюють масштабний контроль освітньої діяльності та встановлюють вимоги функціонування закладів освіти. У країнах, де заклади освіти традиційно видають власні дипломи, держава виконує обмежені функції з ліцензування освітньої діяльності та встановлення мінімальних вимог до ЗВО. Інші стандарти та вимоги розподіляються і контролюються професійними громадськими асоціаціями, які проводять аудит діяльності закладів освіти, проводять їх рейтинг і надають вступникам вичерпну інформацію через відповідну довідникову базу про рівень ЗВО, а випускникам – можливість складання фахових іспитів для здобуття кваліфікації.

У більшості розвинутих країн акредитація – визнання спроможності закладу вищої освіти провадити освітню діяльність – виконує низку важливих соціальних функцій:

- забезпечує впевненість вступників і студентів в отриманні якісних освітніх послуг;
- відкриває для ЗВО різних форм власності доступ до бюджетного фінансування;
- позиціонує ЗВО у національній системі вищої освіти, створює стимули та надає рекомендації для постійного вдосконалення власної діяльності.

Усе це обумовлено прагненням переважної більшості ЗВО в усьому світі отримати як національну (державні, громадські), так і міжнародну акредитацію. Множинність акредитацій, які проводяться за різними критеріями та процедурами, дозволяє закладу демонструвати свою високу конкурентоспроможність та міжнародне визнання.

Сучасна система оцінки освітньої діяльності в Україні базується на затвердженому Постановою Кабінету Міністрів України від 9 серпня 2001 р. № 978 “Положенні про акредитацію вищих навчальних закладів і спеціальностей у вищих навчальних закладах та вищих професійних училищах” та Законі України “Про вищу освіту”. У статті 1 Закону дано визначення ключових понять зазначеного процесу:

ліцензування – процедура визнання спроможності юридичної особи провадити освітню діяльність відповідно до ліцензійних умов провадження освітньої діяльності;

акредитація освітньої програми – оцінювання освітньої програми та/або освітньої діяльності закладу вищої освіти за цією програмою на предмет: збереження та вдосконалення якості вищої освіти.

якість вищої освіти – відповідність умов провадження освітньої діяльності та результатів навчання вимогам законодавства та стандартам вищої освіти, професійним та/або міжнародним стандартам (за наявності), а також потребам заінтересованих сторін і суспільства, що забезпечується шляхом здійснення процедур внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості.

якість освітньої діяльності – рівень організації, забезпечення та реалізації освітнього процесу, що забезпечує здобуття особам якісної освіти та відповідає вимогам, встановленим законодавством та/або договором про надання освітніх послуг.

Ліцензування та акредитація відбувається в Україні відповідно до Законів України “Про освіту” та “Про вищу освіту”, затверджених Постановою Кабінету Міністрів України “Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності” і Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти.

Процедура ліцензування здійснюється Міністерством освіти і науки України, а процедура акредитації – у термін, встановлений у графіку Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти.

Для забезпечення відкритості та прозорості акредитаційного процесу передбачається обов’язкове оприлюднення на офіційному вебсайті закладу вищої освіти відомостей про самооцінювання освітньої програми та рішення про акредитацію або відмову в акредитації освітньої програми, експертний висновок відповідної ГЕР (галузевої експертної ради) і звіт експертної групи.

Моделі освітнього моніторингу в розвинутих країнах

Поява феномену моніторингу якості освіти, зокрема у формах ліцензування та акредитації вищої освіти, є здобутком ХХ ст. Це пов’язано з переходом людської цивілізації (починаючи з найрозвинутіших країн) до масової, а далі – загальної вищої освіти. Майже до середини ХХ ст. отримання вищої освіти практично забезпечувало певний соціальний статус людини та практично пожиттєву зайнятість з належною винагородою. Із стрибкоподібним збільшенням чисельності фахівців з вищою освітою у другій половині ХХ ст. виникла проблема їхньої конкуренції на ринку праці за найпривабливіші робочі місця. Конкуренція між випускниками ЗВО швидко перейшла у площину змагань між самими закладами. Набуття репутації закладу, що здатний забезпечити високий освітній рівень та сприяти успішній кар’єрі випускників, створювало чимало можливостей і переваг у царині залучення додаткових фінансових та інших ресурсів для розвитку.

У зв'язку з цим виникла необхідність конструювання суспільно визнаного механізму оцінки якості підготовки фахівців у ЗВО. Потреба в цьому формувалася у різний час і з різних рівнів освіти залежно від міри розвитку концепції в освітній сфері країни (Фініков & Шаров, 2003).

У США та Західній Європі еволюція системи оцінки якості освіти пройшла три етапи:

перший – розробка інструментарію моніторингу та його використання на національному рівні (до кінця 50-х років ХХ ст.);

другий – інтернаціоналізація моніторингових досліджень на базі удосконалення системи соціальних і освітніх індикаторів із залученням міжнародних організацій, зокрема, ЮНЕСКО і ОЕСР (Організація економічного співробітництва і розвитку) – 60–70 роки ХХ сторіччя;

третій – удосконалення та розвиток системи у напрямі оптимізації економічного складника освіти та оцінки результатів освітньої діяльності у контексті її впливу на людський розвиток (Локшина, 2003).

У більшості країн світу склалися власні національні системи оцінки та контролю якості вищої освіти, які умовно поділяють на чотири типи: американська, британська, нідерландська та французька. Типовим для економічно розвинутих країн є змішане державно-громадське регулювання освітніх послуг у галузі вищої освіти. Ліцензування зазвичай є прерогативою державних органів, якщо воно взагалі передбачено національним законодавством. У практиці багатьох країн існує множинність систем акредитації, які мають переважно добровільний характер.

Характерною рисою американської системи є незалежний від державної влади і добровільний характер акредитації, що обумовлено приматом особистості в англосаксонській суспільній традиції. Післяліцензійна оцінка діяльності ЗВО у США здійснюється громадськими акредитаційними органами, які утворюються численними професійними асоціаціями, створеними за участю самих закладів, їхнього менеджменту, академічної спільноти, роботодавців, інших інституцій громадянського суспільства. Акредитація американського типу ґрунтується на високому рівні автономії закладів освіти, а її проходження практично гарантує отримання чималого фінансування з боку федерального уряду та адміністрації відповідного штату.

Майже вікова практика акредитаційних процедур сприяла формуванню у Сполучених Штатах специфічної "культури оцінювання". В її основі – детально розроблена система підходів та правил аналізу самооцінки ЗВО, виявлення його слабких і сильних сторін, а також визначення його спроможності досягти головних цілей. Невід'ємним компонентом цієї культури є глибока зовнішня оцінка освітньої практики досвідченими та незалежними експертами, що діють відповідно до прозорих етичних норм і правил, які розроблені відповідною професійною спільнотою.

У Великій Британії до проведення зовнішньої експертизи заклад освіти здійснює детальну самооцінку, яка містить значну кількість статистичної інформації, а також результати анкетування викладачів і студентів (використання думки студентів є одним з визначальних параметрів для оцінки всіх сторін діяльності закладу освіти). Основним предметом експертної комісії є реальна повсякденна діяльність ЗВО: експерти беруть участь у проведенні занять, відвідують лекції та іспити, проводять інтерв'ю з викладачами і студентами.

Однією з найцікавіших і найперспективніших є система контролю якості вищої освіти Королівства Нідерланди. Організацію моніторингу здійснює Інспекторат вищої освіти на основі угод між Міністерством освіти, культури і науки та об'єднаннями ЗВО (у Нідерландах існують два типи ЗВО: університети і вищі професійні школи, які утворюють окремі організації). Раз на 6–7 років проводиться перевірка кожної спеціальності (навчальної програми) одночасно в усіх ЗВО країни, в яких готують відповідних фахівців. Оцінку здійснює експертна комісія, яка складається з 6–8 осіб,

що репрезентують заклади вищої освіти, роботодавців і майже завжди включають іноземного експерта. Експерти працюють у кожному закладі протягом 2–3 днів, поєднуючи вивчення самоаналізів та активне спілкування зі студентами. Підсумковий звіт дає оцінку кожному закладу, є доступним для громадськості, а його головні тези обговорюються в засобах масової інформації. Кожний заклад зобов'язаний впродовж 6 місяців розробити план заходів з усунення виявлених недоліків, а Інспекторат через 2–3 роки оцінює ступінь виконання цього плану.

Останнім часом нідерландська модель набуває популярності з огляду на вдале поєднання в ній низки чинників: прозорості; поєднання зусиль держави, закладів освіти та громадськості; можливості міжуніверситетських зіставлень у національному масштабі; оперативності процедури моніторингу. Різні варіації цієї моделі віднедавна впроваджуються в Австрії, Бельгії, Данії, Іспанії, Португалії, Швеції, Фінляндії та Україні (Корсак & Поживілова, 2002).

ЗАВДАННЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЮ



1. Дайте визначення понять “діагностика”, “контроль”, “перевірка”, “оцінка”, “прогнозування”, назвіть їх структурні компоненти.
2. Розкрийте зміст основних функцій діагностики результатів навчання студентів у закладі вищої освіти.
3. Визначте сутність і основні завдання кожного з видів контролю.
4. Схарактеризуйте основні форми організації і відповідні їм методи поточного контролю знань, умінь студентів.
5. Наведіть перелік типових, на Ваш погляд, помилок традиційної системи оцінювання у вищій школі.
6. Схарактеризуйте систему підсумкової атестації здобувачів вищої освіти в Україні.
7. Структуруйте основні дидактичні вимоги до контролю результатів навчання студентів.
8. Чи є майбутнє у педагогічного моніторингу. В якому вигляді він доречний у вищій школі?
9. Визначте, що є змістом когнітивних, соціальних і психологічних результатів навчання у вищій школі.
10. У дослідженнях вітчизняних і зарубіжних дидактів немає єдиного погляду на визначення статусу заліків, іспитів, колоквіумів тощо. Їх непослідовно називають і формами організації контролю, і способами останнього. Сформулюйте і аргументуйте власну точку зору на зазначену проблему.
11. Як Ви розумієте зміст поняття “якість освіти”?
12. На основі яких показників, на Вашу думку, можна об'єктивно оцінити якість підготовки фахівців у ЗВО?
13. Складіть питання для колоквіуму з дидактики вищої школи.
15. Порівняйте національну та зарубіжні моделі моніторингу якості вищої освіти в обраній вами державі. Знайдіть спільні та відмінні риси.



ЛІТЕРАТУРА

Обов'язкова:

Закон України “Про вищу освіту” № 1556-VII-ВР (2014).
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> .

Закон України “Про освіту” № 2145-VIII-ВР (2017). (Стаття 41, 42)

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо розвитку індивідуальних освітніх траєкторій та вдосконалення освітнього процесу» від 23.04.2024 № 3642.

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3642-20#Text>

Додаткова:

Алексюк, А. М. (1999). *Педагогіка вищої школи: модульне навчання*. ІСДО.

Виноградова, В. Є. & Юрченко, В. І. (2020). *Психологія вищої школи: Практикум*. Ліра-К.

Головенкін, В. П. (2019). *Педагогіка вищої школи (2-ге вид., переробл. і доповн.)*. КПІ імені Ігоря Сікорського.

Європейська асоціація забезпечення якості вищої освіти. Європейський союз студентів. Європейська асоціація університетів. Європейська асоціація закладів вищої освіти. Міжнародна освіта. Конфедерація європейського бізнесу “БІЗНЕСЄВРОПА”. Європейський реєстр забезпечення якості вищої освіти (2015). *Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG)*. ТОВ “ЦС”.

https://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/standards-and-guidelines_for_qa_in_the_ehea_2015.pdf

Зварич, І. М. (2004). Засади педагогічного контролю й оцінювання знань студентів США. *Рідна школа, 2*, 75–76.

Зварич, І. М. (2005). Об’єктивність у процесі оцінювання знань студентів. *Рідна школа, 10–11*, 19–21.

Зільберштейн, А. І. & Солдатова, Т. Д. (1979). *Проведення екзаменів та заліків у вищій школі*. Вища школа.

Корсак, К. & Поживілова, О. (2002). Оцінювання якості роботи вищої школи. Світові тенденції і національні традиції. *Науковий світ, 13*, 7–21.

Кухарський, В., Осередчук, О., Мазуркевич, М., Ненно, І., Іваночко, І., Гожик, А., Щеглюк, Д., Люта, О., Кириченко, К., Красильникова, Г., Григоруку, С., Григоруку, П., Кузьменко, О., Удовик, І., Лиман, І., Черевко, І., Гарабазів, Я., Федірчик, Т., Мартинюк, О., Бугров, В., Хмарський, В., Ващенко, Ю., Хруцька, О., Пижик, А., Криклій, О., Алексеев, М., Анненкова, І. & Шубіна, О. (2018). *Система забезпечення якості освіти в Україні: розвиток на засадах європейських стандартів та рекомендацій*. (В. Кухарського & О. Осередчук, Ред.). ЛНУ імені Івана Франка.

<https://onu.edu.ua/pub/bank/userfiles/files/international/QUAERE/QUAERE%202018.pdf>

Локшина, О. (2003). Світові тенденції (З історії становлення та розвитку моніторингу якості освіти). *Управління освітою, 5*, 11–23.

Малихін, А. (2006). Тестовий контроль і підвищення якості освіти у вищій педагогічній школі. *Рідна школа, 6*, 9–11.

Прищак, М. Д. & Залюбівська, О. Б. (2019). *Педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі*. ВНТУ.

Сікорський, П. (2016). Принципи моделювання нових контрольно-оцінювальних систем і їх застосування у середніх і вищих навчальних закладах. *Вища освіта України, 2*, 44–50.

Скиба, М. Є., Костогриз, С. Г. & Красильникова, Г. В. (2009). *Моніторинг якості навчального процесу у вищому закладі освіти*. ХНУ.

Сметанський, М. (2004). Контроль за навчально-пізнавальною діяльністю студентів: проблеми, шляхи розв’язання. *Вища школа, 4*, 63–68.

ТЕМА СИСТЕМА ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

6

1. Системний підхід до організації виховання у закладі вищої освіти.
2. Структура та зміст роботи куратора студентської академічної групи.
3. Студентський колектив у системі виховання студентської молоді. Методика вивчення особистості студента та академічної групи.
4. Студентське самоврядування у закладі вищої освіти.

*Світ вступає в століття людини.
Більше, ніж будь-коли, ми зобов'язані думати про те,
що ми вкладаємо в душу людини.*

В. О. Сухомлинський

1

Майбутній фахівець з вищою освітою неминуче буде пов'язаний у своїй професійній діяльності з людьми. Без знання педагогіки, психології він не зможе здійснювати виховні й управлінські функції.

Для того, щоб виховувати, необхідно:

- знати особливості процесу виховання у вищій школі;
- знати технологію виховного процесу;
- вміти ставити виховну мету, проєктувати її реалізацію, організовувати процес виховання, добирати ефективні у певних умовах методи та засоби педагогічного впливу.

Як відомо, рух від поставленої виховної мети до результату складається з окремих “кроків” – педагогічних фактів.

Елементами педагогічного факту є:

- вихователь – суб'єкт виховання;
- вихованець – об'єкт і суб'єкт виховання;
- засіб виховання (різні види діяльності, спілкування тощо);
- середовище.

Знання структури виховання дає змогу керувати кожним елементом цієї структури, діяти відповідно до логіки виховання.

Загальновідомо, що виховання є одним з найважливіших, найсуттєвіших чинників цілісного процесу формування особистості. Водночас виховання є чинником формування національної еліти, джерелом елітарності, інтелігентності, справжньої професійної культури, патріотизму. В його умовах формується повноцінна, національно свідомо, самодостатня особистість, громадянин України.

Виховання – це система ідей, поглядів, переконань, а також звичаїв і обрядів, котрі забезпечують духовне самовідтворення і самозбереження народу. До того ж виховання – це цілісна система (мети, завдань, принципів, змісту, методів, засобів і форм організації виховання) в дії. Якщо певний елемент такої системи випускається з поля зору свідомо чи несвідомо, якщо певна ланка її випадає або звужується, виховання втрачає свою цінність, руйнується, виховна взаємодія послаблюється, а то й зводиться нанівець. У результаті молодь часто виростає кволою тілом і духом, без сильної волі, високих і стійких ідеалів, духовно збідненою, не може активно утверджувати в житті добро, протистояти злу.

Особистісно-орієнтована система виховання виходить із самоцінності особистості, її духовності й суверенності і є гуманістичною за своїм типом.

За ціннісно-орієнтованого підходу виховання визначають як процес залучення особистості до засвоєння вироблених людством цінностей, створення сприятливих умов для реалізації нею свого природного потенціалу та творчого ставлення до життя, спрямований на утвердження суспільно значущих норм, правил поведінки (Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні, 2004).

Сучасне виховання у вищій школі не лише спирається на національну ідею і ґрунтується на етнічних засадах, а й орієнтується на полікультурне виховання.

До вихідних позицій організації виховання належать такі:

- Виховання є серцевиною освітнього процесу у вищій школі, надзавданням в умовах ХХІ сторіччя.
- Важливим чинником виховання є науково-методичний супровід, створений з урахуванням запитів суспільства до виховного процесу, потреб та інтересів студентів, специфіки ЗВО.
- Заклад вищої освіти розглядається як центр організації виховання і створення виховного середовища, виховного простору, що адекватно відображає системність умов і мети, завдань і змісту виховання.
- Виховання спрямовується на створення умов для професійного становлення особистості, її творчого, наукового, фізичного розвитку; створення єдиного академічного співтовариства, в основі якого лежить спільна життєдіяльність студентів і викладачів; на психолого-педагогічну підтримку студентів; протидію проявам антисоціальної поведінки.
- Процес виховання розглядається як динамічна система виховної взаємодії інтегрованих суб'єктів (вихованців і вихователів), спрямована на формування особистості громадянина України; як створення умов для різнобічної суб'єкт-суб'єктної виховної взаємодії, спрямованої на становлення особистості студента на основі його саморозвитку, самовиховання, самореалізації (розвивальний аспект).
- Студент є суб'єктом виховання. Вихованість потрібна самому студенту як модель власної раціональної поведінки, яка є його власною справою з формування для самого себе системи орієнтації та саморегуляції. Звідси випливає, що процес виховання у своїй основі є самовихованням, саморозвитком, самоорганізацією і самореалізацією особистості.
- Допомога педагога в процесі самовиховання студента трактується як задоволення морально-етичних потреб останнього, що є серцевиною демократичного виховання.

Виховання у закладі вищої освіти слід розглядати не як випадковий педагогічний вплив, а як систему життєдіяльності студентської молоді, що знаходить свій вияв в аудиторній (навчальний процес, що виховує) і позааудиторній (виховний процес – створення умов для раціональної самоорганізації студентської діяльності, культури праці та дозвілля) роботі.

Цілісна система виховання є сукупністю закономірно побудованих, динамічно пов'язаних компонентів (мети, завдань, змісту, методів, засобів, форм організації, результатів), які породжують цілісну особистість громадянина України. За рахунок взаємозв'язків підсистем, компонентів система стає динамічною, успішно функціонує і розвивається.

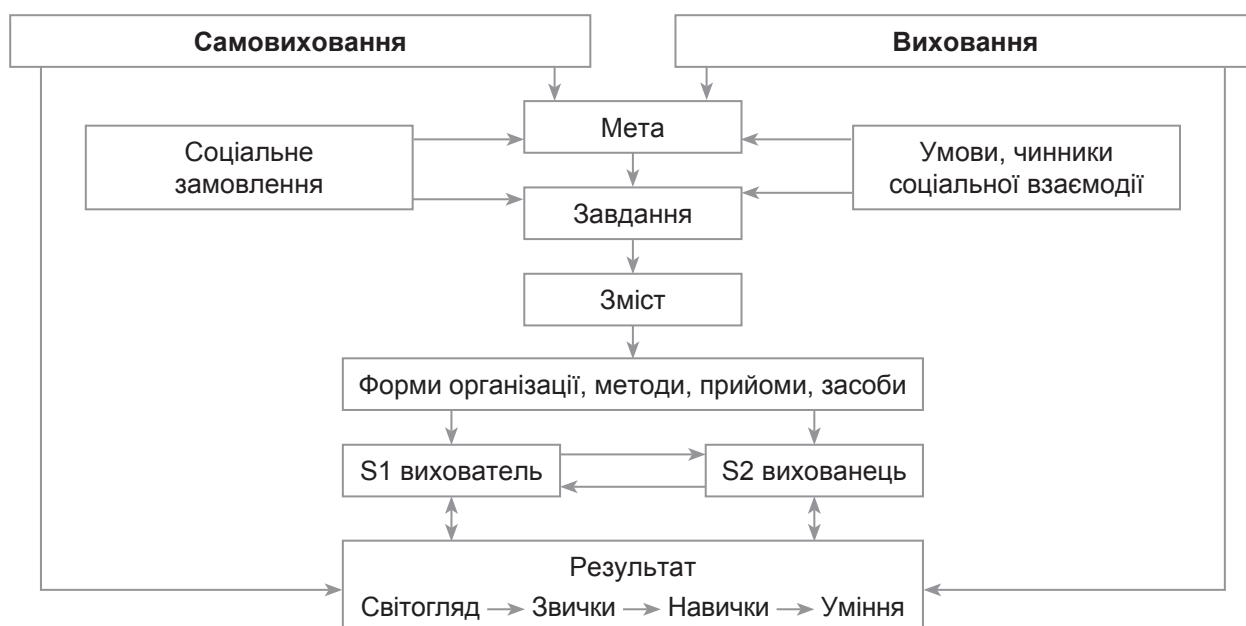
Оскільки виховання – процес складний, тривалий і суперечливий, варто враховувати його особливості.

Тема 6. Система організації виховної роботи у вищій школі

Особливості виховання у вищій школі

- виховання – єдиний цілісний процес;
- у вихованні більше, ніж у навчанні, різноманітних засобів, методів, організаційних форм;
- процес виховання менш керований, ніж навчання, через більший вплив зовнішніх чинників (наприклад, середовища);
- значна складність вимірювання результатів виховання (зміни відбуваються не відразу, не виявляються так швидко, як у навчанні);
- у практиці виховної роботи у ЗВО необхідна координація зусиль усіх її учасників, усіх форм організації навчальної та позааудиторної роботи зі студентами, різних громадських, студентських організацій тощо;
- виховний вплив має охоплювати всіх студентів ЗВО, водночас варто враховувати індивідуальні особливості кожного;
- на рівень розвитку активності і самостійності студента суттєво впливає стиль спілкування, рівень педагогічної майстерності педагогів, їхній авторитет.

СТРУКТУРА ПРОЦЕСУ ВИХОВАННЯ



Під **системою виховної роботи** розуміють єдність мети, змісту, принципів, форм, форм організації, методів і засобів виховання, що забезпечують формування всебічно розвинутої особистості.

Цілісна система виховної роботи

- мета, завдання, принципи виховання;
- зміст виховання;
- виховна взаємодія інтегрованих суб'єктів в їх операційно-діяльнісному вираженні;
- спрямована на спільне досягнення результату.

Взаємозв'язок цих компонентів очевидний. З метою з'ясування суті системного підходу до організації виховного процесу у ЗВО варто розкрити значення кожного з компонентів.

Ідеалом виховання виступає різнобічно та гармонійно розвинута, високоосвічена, соціально активна й національно свідомою, життєво компетентна, творча особистість, здатна до саморозвитку і самовдосконалення (Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні, 2004). **Метою виховання** у закладі вищої освіти

є становлення громадянина України, патріота своєї країни, готового самовіддано розбудувати її як суверенну, незалежну, демократичну, правову і соціальну державу, здатного виявляти національну гідність, знати свої обов'язки і права, цивілізовано відстоювати їх, сприяти громадянському миру і злагоді в суспільстві, поводитися компетентно, бути конкурентоспроможним, успішно самореалізовуватися в соціумі як громадянин, сім'янин, професіонал, носій культури (Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні, 2004).

Конкретизацією мети є головні **завдання**, а саме:

- забезпечення сприятливих умов для самореалізації особистості відповідно до її інтересів і суспільних вимог;
- реалізація індивідуального підходу до особистості, відмова від уніфікації в процесі виховання, від орієнтації на “усередненого” вихованця;
- сприяння набуттю молоддю соціального досвіду, успадкуванню нею духовних надбань українського народу;
- виховання національної свідомості, любові до рідної землі, родини, свого народу, держави;
- формування мовної культури, оволодіння і вживання української мови як духовного коду нації;
- забезпечення духовної єдності поколінь, виховання поваги до батьків, старших за себе, турбота про молодших і хворих;
- виховання правової культури, поваги до Конституції України, Законів України, державної символіки;
- культивування кращих рис української ментальності – працелюбності, свободи, зв'язку з природою, поваги до жінки, толерантності;
- формування почуття господаря: господарської відповідальності, підприємливості, ініціативності, свідомого ставлення до життя в умовах ринкових відносин;
- охорона й зміцнення фізичного, психічного та духовного здоров'я;
- забезпечення базової культури, розвиток естетичних потреб і почуттів;
- формування екологічної культури, гармонізація відносин особистості з природою;
- спонукання зростаючої особистості до протидії проявам аморальності, правопорушенням, бездуховності, антигромадській діяльності (Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні, 2004).

Концепція національного виховання студентської молоді (2009) серед найактуальніших називає такі завдання національного виховання студентської молоді:

- підготовка національно свідомої інтелігенції України, збереження інтелектуального генофонду нації;
- створення необхідних умов для ефективного розвитку студентського самоврядування, виявлення його потенційних лідерів та організаторів;
- плекання поваги до своєї alma mater, дотримання і розвиток демократичних та академічних традицій закладу вищої освіти.

Практична реалізація мети і завдань виховання передбачає врахування регіональних й етнографічних особливостей, специфіки ЗВО та дотримання низки принципів.

Принципи виховання є вихідними положеннями, які визначають вимоги до змісту, організації і методів процесу виховання. Вони не зводяться до суми якихось рецептів і правил, а трактуються як сукупність основоположних керівних ідей, що визначають той чи той підхід до виховної діяльності, тобто їм надається методологічне значення.

Реалізація принципів виховання допомагає здійснювати його на науковій основі, свідомо узгоджувати мету і засоби виховання, передбачати виховну взаємодію інтегрованих суб'єктів процесу виховання, тих чи тих чинників соціальної взаємодії (виховання – процес багатофакторний), досягати бажаних результатів відповідно до поставлених мети і завдань. Зрозуміло, що під впливом вимог суспільства до виховання зміст принципів збагачується, а значення окремих із них актуалізується.

Ефективність виховання забезпечується дотриманням таких фундаментальних принципів виховання (Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні, 2004):

- **принцип національної спрямованості виховання**, який передбачає формування національної самосвідомості, любові до рідної землі, свого народу, шанобливого ставлення до його культури; здатності зберігати свою національну ідентичність, пишатися приналежністю до українського народу, брати участь у розбудові та захисті своєї держави;
- **принцип культуровідповідності**. Базуючись на набутому впродовж історії морально-етичному досвіді людства, вихованець і педагог стикаються з проблемами, розв'язання яких потребує творчого підходу. Проблематизація моральної культури є джерелом особистісного розвитку, умовою привласнення загальнокультурних надбань. Виховання здійснюється як культуротворчий процес, спрямований на формування базової культури особистості;
- **принцип гуманізації виховного процесу** означає, що педагог зосереджує увагу на людині як вищій цінності, враховує її вікові та індивідуальні особливості і можливості, не форсує її розвитку, спонукає до самостійності, задовольняє базові потреби людини (у розумінні, визнанні, прийнятті, справедливому ставленні до неї); виробляє індивідуальну програму її розвитку; стимулює свідоме ставлення до своєї поведінки, діяльності, життєвих виборів;
- **принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії** передбачає, що учасники виховного процесу виступають рівноправними партнерами у процесі спілкування, беруть до уваги точку зору один одного, визначають право на її відмінність від власної, узгоджують свої позиції. Педагог уникає жорстких приписів, не ставить до вихованця як до пасивного об'єкта своїх впливів; рахується з його психічним станом, життєвим досвідом, системою звичок і цінностей; вдається до продуктивних виховних дій; виявляє професійну творчість та індивідуальність;
- **принцип цілісності** означає, що виховання організовується як системний педагогічний процес; спрямований на гармонійний та різнобічний розвиток особистості, на формування в неї цілісної картини світу; передбачає забезпечення наступності напрямів та етапів виховної роботи на різних освітніх рівнях; охоплює всі сфери життєдіяльності молоді; здійснюється в різних соціальних інститутах, у навчальній і позанавчальній діяльності;
- **акмеологічний принцип** потребує від вихователя орієнтації процесу виховання на найвищі морально-духовні досягнення й потенційні можливості вихованця; створення умов для досягнення життєвого успіху особистості, розвитку її індивідуальних здібностей. Напрями виховної роботи втілюються у відповідних результатах – міцно й органічно засвоєних загальнолюдських і національних цінностях, стратегії життя, яка передбачає постійний рух до здійснення нових, соціально значущих задумів;
- **принцип особистісної орієнтації** означає, що загальні закони психічного розвитку проявляються у кожній людині своєрідно і неповторно. Викладач культивує у зростаючої особистості почуття самоцінності, впевненості у собі,

визнає її право на вільний розвиток та реалізацію своїх здібностей; надає їй право почуватися індивідуальністю; спрямовує зусилля на розвиток світогляду, самосвідомості, культури потреб, емоційної сприйнятливості, відповідальної поведінки;

- **принцип життєвої смислотворчої самодіяльності** передбачає становлення особистості як творця і проєктувальника свого життя, який уміє приймати самостійні рішення і нести за них відповідальність, повноцінно жити й активно діяти у динамічних життєвих умовах, постійно самовдосконалюватися, адекватно і гнучко реагувати на соціальні зміни;
- **принцип полікультурності** передбачає інтегрованість української культури в європейський і світовий простір, створення для цього необхідних передумов: формування у молоді відкритості, толерантного ставлення до відмінних від національних ідей, цінностей, до культури, мистецтва, вірування інших народів; здатності диференціювати спільне й відмінне в різних культурах, сприймати українську культуру як невід’ємний складник культури загальнолюдської;
- **принцип технологізації** передбачає послідовні науково обґрунтовані дії викладача у процесі виховання та відповідно організовані ним дії вихованців, підпорядковані досягненню спеціально спроектованої системи виховних цілей, що узгоджуються з психологічними механізмами розвитку особистості. Побудований таким чином процес виховання має ознаки проєктивності і гарантує позитивну розвивальну динаміку;
- **принцип соціальної відповідності** обумовлює необхідність узгодженості змісту і методів виховання реальній соціальній ситуації, в якій організовується процес виховання. Завдання виховання зорієнтовані на реальні соціально-економічні умови і передбачають формування у молоді готовності до ефективного розв’язання життєвих проблем. Умовами реалізації цього принципу є: взаємозв’язок виховних завдань і завдань соціального розвитку демократичного суспільства; координація взаємодії соціальних інститутів, які впливають на особистість; забезпечення комплексу соціально-педагогічної допомоги і захисту дітей; орієнтація педагогічного процесу на реальні можливості соціуму, врахування його найрізноманітніших чинників;
- **принцип превентивності** вимагає, щоб виховні впливи держави, усіх виховних інститутів, враховуючи інтереси особистості та суспільства, спрямовувалися на профілактику негативних проявів суспільства, негативних проявів поведінки молоді, на допомогу та їх захист, вироблення імунітету до негативних впливів соціального середовища. При цьому має забезпечуватися система заходів економічного, правового, психолого-педагогічного, соціально-медичного, інформаційно-освітнього характеру, спрямована на формування позитивних соціальних настанов, запобігання вживанню наркотичних речовин, різних проявів деструктивної поведінки, відвернення суїцидів та формування навичок здорового способу життя, культури статевих стосунків.

М. Красовицьким доповнено перелік фундаментальних принципів виховання студентської молоді в сучасних умовах конкретизацією сутності окремих принципів педагогіки особистості (Красовицький, 2002):

- **Визнання самоцінності особистості у визначенні цілей її виховання.** Практичною проблемою реалізації цього принципу є поєднання в цілях виховання окремої особистості суспільно значущих пріоритетів та її власних ціннісних орієнтацій.

- **Індивідуальний підхід як підтримка морального становлення особистості.** Його реалізація є складним, тривалим процесом педагогічної підтримки духовного й морального становлення особистості як найповнішої реалізації особистісно-орієнтованого підходу до виховання. Необхідність індивідуального підходу випливає з фундаментального положення психології про те, що будь-який зовнішній вплив заломлюється через внутрішні умови, від яких залежить ефективність цього впливу:

Індивідуальні особливості студентів поділяються на:	динамічні —————>	ті, що лежать в основі активності особистості —————>	потреби, мотиви, бажання, інтереси, цілі, нахили, установки, стереотипи, ідеали, переконання, темперамент
	комунікативні —————>	зумовлюють якісну своєрідність спілкування	
	пізнавальні —————>	набуття знань, умінь, навичок, розвиток інтелекту, пам'яті, здібностей	
	емоційні —————>	здатність до співпереживання, уміння володіти своїми почуттями, керувати своїм психічним станом	

- **Єдність поваги й довіри до особистості та вимогливості до неї.** Цей принцип, вперше виголошений А. С. Макаренком, є важливою умовою розвитку у студентів самодисципліни, творчого характеру, відповідальності, морального загартування. Його реалізація є протидією гуманістичним спекуляціям, вседозволеності й лібералізму у вихованні, що розбещує студентську молодь.
- **Єдність свободи вибору та відповідальності особистості.** Така єдність становить фундамент гуманізму й демократії. Але з урахуванням вікових можливостей студентської молоді й соціальної ситуації, яка певною мірою залежить від управлінської діяльності наставників. Сформульований принцип покликаний сприяти усвідомленню студентами свободи не як незалежності від будь-яких обмежень. Студент, як доросла людина, повинен знати, що нести відповідальність за деструктивні дії, за образу іншої людини, за аморальні вчинки.
- **Єдність прав і обов'язків особистості.** Він яскраво засвідчує, що на першому плані стоять права людини. Спрямованість цього принципу полягає в усвідомленні кожною особистістю того, що ніяке суспільство не може існувати без виконання кожним громадянином певних обов'язків перед державою, суспільством, сім'єю. Його основна функція – виховання громадянськості та поваги до закону.
- **Виховання як стимулювання внутрішнього життя особистості.** Сутність цього принципу полягає в тому, щоб з урахуванням вікових особливостей викликати у студентів прагнення зрозуміти сенс життя, перш за все власного, у повній його досконалості, осмислити ідеал фахівця, людини та свою відповідність цьому ідеалу, побачити себе очима інших тощо. Отже, кожен студент як майбутній фахівець і як людина має побудувати картину власного "Я".

Комплексна реалізація наведених вище принципів і змісту виховання є визначальною у створенні сприятливих умов для успішного функціонування виховної системи, спрямованої на досягнення мети і розв'язання завдань виховання студентської молоді.

Вища школа здійснює підготовку свідомої національної інтелігенції, сприяє оновленню і збагаченню інтелектуального генофонду нації, примноженню культурного потенціалу, який забезпечує високу ефективність діяльності майбутніх фахівців шляхом:

- виховання майбутніх фахівців авторитетними високоосвіченими педагогами, носіями високої загальної, світоглядної, професійної, емоційної, естетичної культури;
- створення необхідних умов для вільного розвитку особистості студента, його мислення і загальної культури шляхом залучення до різноманітних видів творчої діяльності;
- збагачення естетичного досвіду студентів шляхом участі у відродженні забутих та створенні нових національно-культурних традицій регіону, міста, ЗВО, розвиток художніх здібностей студентів;
- формування “Я”-концепції людини-творця на основі самоосвіти, саморозвитку, самовиховання, самовдосконалення;
- пропаганди здорового способу життя, запобігання вживанню студентами алкоголю, наркотиків, викоріненню шкідливих звичок.

У процесі виховання у студентів виробляються ставлення різного спрямування:

- оціночні ставлення (оціночні судження);
- емоційні ставлення (емоційні реакції або стійкі почуття);
- дієво-практичні ставлення (вчинки, дії).

Вчинки, емоції та оціночні судження людини не завжди збігаються. Це одна із суперечностей, яку слід враховувати у процесі виховання.

Концепція національного виховання студентської молоді (2009) визначає зазначені нижче основні напрями у змісті національного виховання студентської молоді.

Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні тлумачить зміст виховання як систему ціннісних ставлень особистості: до суспільства і держави; до людей; до себе (свого фізичного “Я”, психічного “Я”, соціального “Я”); до природи; до праці; до мистецтва, що, в свою чергу, передбачає формування системи відповідних якостей особистості.

Серед універсальних шляхів – **методів** виховання – є організація життєдіяльності студентів, включення їх в різні види діяльності із забезпеченням права вибору. Широко застосовуються й традиційні **методи**: диспути, бесіди, ілюстрації, демонстрації, проблемні пошуки, самостійна робота над фольклорними та етнографічними джерелами, переконування, сугестія, приклад. Використання таких методів, як схвалення і осудження поведінки вихованця передбачає повагу до його особистості, прав і свобод. Доцільними є методи створення виховних ситуацій, методи самовиховання.

Як свідчить практика виховання, формувати поведінку людини тільки вербальним способом неможливо. Необхідний синтез думки, слова і справи:

“Verba docent, exemplo trahunt” – слова навчають, приклади захоплюють. Дж. Дьюї зазначав: *“Не вчитель і підручник – джерело знань, а руки, очі, вуха, фактично усе тіло”*, що означає: для того, щоб вихованці мали поведінку, відповідну суспільним ідеалам, необхідно мати прийнятні для цього міжособистісні стосунки, що формуються цілеспрямованими зусиллями вихователя за допомогою організації певного виду діяльності, тобто самодіяльності з усвідомленням її ідейної та моральної суті.

Як відомо, надбанням людини є те, що вона сама здійснила і в процесі діяльності емоційно та раціонально пережила.

- **Національно-патріотичне виховання:**
 - формування національної свідомості і відповідальності за долю України;
 - виховання любові до рідної землі, її історії, відновлення і збереження історичної пам'яті;
 - культивування кращих рис української ментальності (працелюбності, індивідуальної свободи, глибокого зв'язку з природою та ін.);
 - виховання бережливого ставлення до національного багатства країни, мови, культури, традицій.
- **Інтелектуально-духовне виховання:**
 - розвиток пізнавального інтересу, творчої активності, мислення;
 - виховання потреби самостійно здобувати знання та готовності до застосування знань, умінь у практичній діяльності;
 - реалізація особистісного життєвого вибору та побудова професійної кар'єри на основі здібностей і знань, умінь і навичок;
 - виховання здатності формувати та відстоювати власну позицію;
 - формування особистісного світогляду як проєкції узагальненого світосприймання.
- **Громадянсько-правове виховання:**
 - прищеплення поваги до прав і свобод людини та громадянина;
 - виховання поваги до Конституції, законів України, державних символів України;
 - виховання громадянського обов'язку перед Україною, суспільством;
 - формування політичної та правової культури особистості;
 - залучення студентської молоді до участі у добровільних акціях і розвитку волонтерського руху.
- **Моральне виховання:**
 - формування почуття власної гідності, честі, свободи, рівності, працелюбності, самодисципліни;
 - формування моральної культури особистості, засвоєння моральних норм, принципів, категорій, ідеалів суспільства на рівні власних переконань;
 - встановлення етики міжнетічних відносин і культури міжнаціональних стосунків.
- **Екологічне виховання:**
 - формування основ глобального екологічного мислення та екологічної культури;
 - оволодіння знаннями та практичними вміннями раціонального природокористування;
 - виховання почуття відповідальності за природу як національного багатства;
 - виховання готовності до активної екологічної та природоохоронної діяльності.
- **Естетичне виховання:**
 - розвиток естетичних потреб і почуттів, художніх здібностей і творчої діяльності;
 - формування у молоді естетичних поглядів, смаків, які ґрунтуються на українських народних традиціях і кращих надбаннях світової культури;
 - вироблення умінь примножувати культурно-мистецькі надбання народу. Відчувати і відтворювати прекрасне у повсякденному житті.
- **Трудове виховання:**
 - формування особистості, яка свідомо та творчо ставиться до праці в умовах ринкової економіки;
 - формування почуття господаря та господарської відповідальності;
 - розвиток умінь самостійно та ефективно працювати.
- **Фізичне виховання та утвердження здорового способу життя:**
 - виховання відповідального ставлення до власного здоров'я, здорового способу життя;
 - формування знань і навичок фізичної культури в житті людини;
 - забезпечення повноцінного фізичного розвитку студентів;
 - фізичне, духовне та психічне загартування;
 - формування потреби у безпечній поведінці, протидія та запобігання негативним звичкам, профілактика захворювань;
 - створення умов для активного відпочинку студентів (Концепція національного виховання студентської молоді, 2009).



Критерієм щодо визначення **форм виховання** є кількість учасників процесу виховання, зокрема:

- індивідуальна (індивідуальна бесіда куратора зі студентом)
- групова (диспут в академічній групі, бесіда, дискусія та ін.)
- колективна, масова (свято «Дебют першокурсника», вечір поезії, осінній бал, благодійний ярмарок та ін.)

Якщо методи виховання визначаємо як впорядковані способи взаємопов'язаної діяльності викладача та студентів, що спрямовані на виконання конкретних виховних завдань, то форма організації виховання – зовнішній вияв процесу виховання, організаційна структура, в якій реалізуються мета, завдання, зміст і методи конкретного виховного процесу.

Серед **форм організації** виховання поширені фольклорні свята, свята рідної мови, вечорниці, подорожі рідним краєм, конкурси, зустрічі, змагання, конференції, молодіжні ігри та забави, флешмоби тощо.

Засоби виховання включають надбання матеріальної та духовної культури (художня, наукова література, кіно, радіо, телебачення, Інтернет, предмети образотворчого, театрального мистецтва, рідна мова, історія, фольклор, народні символи і національна символіка, релігійні виховні традиції тощо), технічні засоби. Універсальним засобом виховання студентської молоді завжди є діяльність (навчальна, науково-дослідна, трудова, громадська тощо) і спілкування. Спілкування і міжособистісні стосунки, що складаються у процесі практичного розв'язання проблем життєдіяльності, є дієвим засобом виховання і розвитку особистості студента (до прикладу, студентське самоврядування). В. О. Сухомлинський важливим засобом виховання вважав природу.

Подивимось, як у реальному виховному процесі взаємодіють форми, форми організації, методи, прийоми і засоби виховання. Візьмемо за приклад збори

студентської групи, які проводить її куратор після завершення сесії. Куратор, звичайно, бере слово для аналізу підсумків екзаменаційної сесії, але на меті має не тільки констатувати факти, а й здійснити виховний вплив на групу. Він спробує проаналізувати успіхи і невдачі студентів, зіставити їх з попередньою сесією, зверне увагу на власні спостереження щодо ставлення студентів до навчання протягом семестру, висловить власне ставлення до результатів навчання студентів, вислухає їхню думку, запропонує спільно напрацювати шляхи покращення навчальної роботи студентів тощо. Що в зазначеному прикладі віднести до форм, а що – до форм організації, до методів, прийомів і засобів виховання? **Форма виховання** у цьому випадку є **групова, формою організації** виступають **збори** студентської групи; **методом** – бесіда; складниками методу, його елементами-**прийомами**: аналіз, зіставлення, спостереження, діалог, полілог тощо; **засобами** – слово викладача, зведені таблиці успішності студентів та інше.

ФОРМИ ВИХОВАННЯ

За кількістю учасників	<i>індивідуальні</i> (бесіда); <i>групові</i> (збори, гурток); <i>масові</i> (свято, конференція).
-------------------------------	--

ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВАННЯ

За видом діяльності	форми <i>ціннісно-орієнтаційної</i> діяльності; форми <i>пізнавальної</i> діяльності; форми <i>трудової</i> діяльності; форми <i>суспільно-корисної</i> діяльності; форми <i>естетичної</i> діяльності; форми <i>спортивно-оздоровчої</i> діяльності.
Залежно від методу виховання	<i>словесні</i> (збори, лекції, бесіди, усні газети, радіожурнали); <i>практичні</i> (походи, екскурсії, олімпіади, спартакіади, конкурси); <i>наочні</i> (музеї, виставки, стіннівки тощо).
За виховним завданням	форми <i>управління і самоуправління життям</i> (збори, мітинги, виховні години, наради органів самоврядування); <i>пізнавальні форми</i> (екскурсії, походи); <i>розважальні форми</i> (вечори, КВН, "капусники", дискотеки тощо).
За переважаючим компонентом виховного впливу	<i>словесно-логічні</i> форми (дискусії, збори, конференції тощо); <i>образно-художні</i> форми (культпоходи, виставки, свята, концерти); <i>трудові</i> форми (прибирання, ремонтна бригада, народні промисли тощо); <i>ігрові</i> форми (конкурси, змагання, дискотека); <i>психологічні</i> форми (лекції, бесіди, дискусії).

Система виховання включає такі чинники соціальної взаємодії, як громадське життя і громадські організації, події та акції духовного характеру, соціальне середовище, інформаційні чинники, церкву. Вона зорієнтована на цілісну особистість громадянина України як відправний компонент і кінцевий результат. Її ефективність визначається рівнем реалізації мети і завдань національного виховання – рівнем вихованості особистості.

Ефективність системи виховання в кінцевому підсумку залежить від взаємин, які складаються між членами колективу закладу вищої освіти – науково-педагогічними працівниками і студентами. Розвиваються ці взаємини у спільній діяльності, яка може стати системоутворючою тільки тоді, коли кожний знайде в ній сферу докладання своїх знань, умінь, навичок, реалізації творчих задумів.

Гуманістична спрямованість виховної роботи у ЗВО є найвиразнішою ознакою її мети на філософському рівні. Студент є основною педагогічною цінністю. Таким самим є ставлення і до викладача з високою педагогічною культурою, важливим показником якої є здатність до навчання, співпраці, розвитку, соціального захисту студентів; взаємна повага та рівність сторін; здатність до повсякденної доброзичливої, тактовної співпраці з іншими суб'єктами інфраструктури з організації виховної роботи.

Враховуючи принцип особистісної орієнтації процесу виховання у вищій школі має здійснюватися вивчення рівня вихованості, професійної орієнтованості, громадянської зрілості, потреб та інтересів кожного студента. На цій основі з урахуванням загальної мети і завдань виховання визначаються конкретизовані цілі та завдання виховання, які матеріалізуються у змісті виховної роботи як аудиторної, так і позааудиторної (індивідуальної, групової та масової).

Ядром змісту виховної роботи серед студентської молоді є її фахове самоствердження і система цінностей (загальнолюдських, національних, громадянських – демократичних, родинних, особистого життя), яка і становить виховний потенціал гуманітарної освіти (університет – навчальні програми; аудиторна робота – виховуюче навчання; позааудиторна робота – створення умов для повноцінної життєдіяльності студентів). А діяльність студентів (як складник операційно-діяльнісного компонента) поділяється на навчально-пізнавальну, науково-дослідну, громадсько-корисну, трудову, естетичну, екологічну, правову, спортивно-оздоровчу тощо і спрямовується на фахове самоствердження та засвоєння системи цінностей, що виступає чинником формування цілісної особистості громадянина України і включає всі аспекти виховання. При цьому домінуючим видом діяльності студентів буде той, який відповідає конкретизованим цілям і завданням виховання, що визначаються на основі вивчення рівня вихованості, професійної спрямованості, громадянської зрілості, потреб, інтересів кожної особистості.

Зміст виховної роботи реалізується у системі виховної взаємодії інтегрованих суб'єктів – студентів, науково-педагогічних працівників, наставників академічних груп, які уособлюють університетський колектив; сім'ї; зовнішніх установ, організацій, відомств, структур, які залучаються як до співпраці у виховній роботі зі студентами, так і в системі самовиховання особистості. У цій взаємодії незмінно важливою залишається особистість викладача ЗВО, зокрема наставника академічної групи.

Виховна взаємодія інтегрованих суб'єктів виявляється у методах, засобах, формах організації виховання, які, у свою чергу, задіяні в організації життєдіяльності (студентське самоврядування, норми поведінки, традиції, взаємини співробітництва, особисті взаємини) та діяльності студентів (означена вище).

У системі виховної роботи у ЗВО необхідно змінити стратегію і тактику взаємодії між головними учасниками освітнього процесу, тобто між викладачем і студентом. Успіх може бути забезпечений за умови, коли процес виховання вибудовується на основі розвитку природних здібностей кожного студента, створення умов для його саморозвитку, самовиховання, самоутвердження, самореалізації.

Виховна система сучасного університету має характеризуватися єдністю дій між усіма її структурними елементами. Партнерство, демократичний стиль і норми гуманних стосунків мають бути її органічним складником. Цілісність виховної системи ґрунтується на спільній діяльності студентів і викладачів, яка створює

єдине академічне співтовариство, що задіяне у співорганізації життєдіяльності студентської молоді.

Системний підхід до організації виховної роботи серед студентів передбачає її зв'язки із зовнішніми системами, означеними нами як чинники соціальної взаємодії. Останні включають соціальне середовище, громадське життя і громадські організації, інформаційні чинники, події та акції духовного характеру.

Система виховної роботи розвивається і переходить в якісно новий стан (до рівня саморозвитку, самоуправління, самодисципліни, свідомої відповідальності, співробітництва й творчості викладача та студента), якщо нею компетентно управляти. Для цього створюється інфраструктура, до складу якої входять суб'єкти виховної роботи (на рівні університету, факультету, курсу, академічної групи).

Управління передбачає прогнозування результатів своєї діяльності (відповідно до визначених цілей і завдань з урахуванням запитів і потреб студентів, специфіки їх професійної підготовки – на рівні кожної особистості, академічної групи, курсу, факультету, університету), координацію діяльності науково-педагогічних працівників, узгодження та кооперування їхньої роботи і таке інше.

Діяльність організаційних структур на всіх рівнях управління виховною роботою в університеті (загальноуніверситетський, факультетський, інститутський, кафедральний тощо) набуває системного характеру завдяки введенню моніторингового супроводу управління.

Слід зауважити, що системний підхід до виховання у вищій школі сприяє швидшій соціалізації особистості студента, тобто формуванню особистості у певних соціальних умовах. Соціалізація – це процес засвоєння людиною соціального досвіду, в ході якого вона перетворює його у власні цінності та орієнтації, вибірково вводить у свою систему поведінки ті норми, які прийняті у певному суспільстві.

Механізм соціалізації особистості

Джерела соціалізації

- родина;
- система освіти;
- засоби масової інформації;
- громадські організації.

Соціалізація включає засвоєння

- культури людських стосунків і суспільного досвіду;
- соціальних норм;
- соціальних ролей;
- видів діяльності;
- форм спілкування

Звичайно, соціалізація не тотожна вихованню. Вона ширша, ніж виховання, оскільки виховання – це навмисне формування особистості відповідно до прийнятих у суспільстві ідеалів під впливом свідомо спрямованих впливів (навіювання, переконання, власний приклад, залучення до різних видів діяльності) з боку педагогів, батьків.

У процесі соціалізації особистість відіграє активну роль, сама обирає ідеал і наслідує його, а коло людей, що здійснюють соціалізуючий вплив, досить широке. Тому освітня діяльність ЗВО є дієвим чинником соціалізації особистості студента.

У сучасній педагогіці та психології є спірне питання: “Чи потрібно виховувати студентів?”. Відповідь залежить від того, як розуміти виховання. Якщо його розуміти як вплив на особистість з метою формування необхідних педагогу, ЗВО, суспільству якостей, то гуманістична педагогіка дає негативну відповідь. Якщо ж як створення умов для саморозвитку особистості в процесі здобуття вищої освіти, то відповідь буде позитивною.

Традиційний підхід до виховання базується на тому, що виховання студентів – це вплив на їхню психіку і діяльність з метою формування особистісних властивостей і якостей – спрямованості, здібностей, свідомості, почуття відповідальності, дисциплінованості, самокритичності тощо. Сучасний підхід виходить з того, що виховання – це процес формування ціннісних ставлень особистості: до суспільства, держави, до людей, до себе, до праці, природи, мистецтва; створення умов для розкриття індивідуальності студента, його здібностей, реалізації його потенціалу.

Різні навчальні предмети у ЗВО мають певний виховний потенціал. Варто в цьому процесі враховувати механізм виховання:

- розуміння фактів, явищ, подій;
- засвоєння та вироблення позитивного ставлення до засвоєного, впевненості в його істинності;
- синтез інтелектуальних, емоційних, вольових і мотиваційних процесів, перетворення у стійке утворення якості (до прикладу, виховання інтересу до обраної професії досягається шляхом вироблення у студентів правильної уяви про суспільну значущість і зміст роботи в обраній галузі, про закономірності її розвитку:
 - формування у кожного студента переконання у своїй профпридатності, розуміння необхідності засвоєння всіх дисциплін навчального плану;
 - вироблення потягу слідувати за всім прогресивним у діяльності передових фахівців галузі;
 - вміння спрямовувати своє самовиховання на користь роботи.

Кінцевий результат виховання студентів досягається шляхом розв'язання спільно з викладачами конкретних, повсякденних виховних завдань, що постійно змінюються.

2

В управлінні виховною роботою у студентській академічній групі значна роль належить куратору. **Куратор** – це викладач закладу вищої освіти, що координує виховну роботу в академічній групі.

Основними завданнями куратора є:

- надання допомоги студентам у формуванні студентського колективу академічної групи, проведення індивідуальної та групової виховної роботи;
- встановлення зв'язків з батьками студентів, з'ясування проблем студентів;
- надання їм допомоги;
- здійснення педагогічного контролю за освітнім процесом;
- відповідальність за дотриманням студентами моральних, етичних норм поведінки, статуту і внутрішнього розпорядку університету.

Провідним напрямом виховної діяльності в умовах сучасної практики вищої школи є педагогічна підтримка студентів, яку покликані здійснювати наставники студентської академічної групи. Остання виступає головною первинною ланкою у виховній системі ЗВО. Надаючи допомогу студентам академічної групи в організації життєдіяльності, куратор здійснює координацію, інтеграцію і корекцію педагогічної взаємодії в системі “викладач – академічна група”, а також як психолог здійснює індивідуальну підтримку в саморозвитку студента.

У результаті проведеного дослідження І. В. Соколова (1998) виділяє такі основні функції, які визначають зміст управлінської діяльності куратора: аналітичну, організаторську, комунікативну.

Аналітична функція реалізується у плануванні, організації та здійсненні виховної системи наставника зі студентською академічною групою з урахуванням рівня міжособистісних взаємин у колективі, мотивів, інтересів і потреб навчальної і пізнавальної діяльності студентів, рівня їхнього інтелектуального розвитку, індивідуальних особливостей, соціально-побутових умов життя, стану здоров'я, рівня успішності тощо. Ця функція передбачає планування і організацію виховної роботи в студентській академічній групі на діагностичній основі.

Організаторська функція передбачає надання допомоги органам студентського самоврядування, творчим групам, радам справ в організації культурно-освітньої роботи, пізнавального дозвілля студентів, залученні їх до тих видів діяльності, які відповідають їх інтересам, потребам і соціальним запитам та мають характер творчо-розвивальних.

Ця функція передбачає не безпосередню організацію куратором студентських справ у групі, а надання допомоги студентському самоврядуванню в самоорганізації життєдіяльності студентів в умовах позааудиторної виховної роботи.

Комунікативна функція полягає у створенні сприятливого психолого-педагогічного клімату в студентській академічній групі, що позначається на підвищенні статусу окремих членів колективу і забезпечує позитивні зміни в міжособистісних взаєминах. В основі управління виховною роботою лежить творча взаємодія наставника з окремими студентами чи групою загалом. При виникненні конфліктних ситуацій в системі “адміністрація–студент” куратор виступає посередником у їх розв’язанні; захищає права студентів, інформує адміністрацію щодо їхніх пропозицій, побажань, зокрема, стосовно організації освітнього процесу, розв’язання практичних соціально-побутових проблем.

В особистісно-орієнтованій взаємодії в системі “наставник–студент” здійснюється соціалізація студентської молоді.

Зазначені функції зумовлюють алгоритм діяльності куратора, який містить такі **етапи** управлінського циклу у виховній системі:

- *діагностику* (вивчення студентів академічної групи, їхнього індивідуального розвитку і групової взаємодії та взаємин, одержання необхідних для організації виховної роботи відомостей про студентів);
- *планування* (визначення мети, завдань, змісту, методів, засобів, форм організації виховання). Як правило, метою є організація психосоціального середовища в студентській академічній групі, яке сприяє розвитку духовного потенціалу кожного студента, його саморозвитку, самовихованню, самореалізації. Для цього можуть використовуватися такі методи, як діалог, дискусія в умовах співробітництва, поєднання групових та індивідуальних форм виховної роботи тощо;
- *організацію і координацію виховної взаємодії* (розробка розгорнутих планів конкретних заходів і координація діяльності студентів, спрямованої на їх реалізацію);
- *аналіз і оцінку підсумків роботи* (передбачає анкетування, тестування, узагальнення результатів педагогічного спостереження з метою визначення рівня вихованості кожного студента, а також характеру міжособистісних взаємин в колективі. При цьому куратор робить висновки щодо власної професійної компетентності як вихователя.

Доцільно зазначити, що ефективність виховної діяльності куратора визначається не формою планування та кількістю заходів, а тим, наскільки він/вона знає студентів групи, поважає їх і на цій основі вибудовує стратегію і тактику виховної взаємодії.

Його/її діяльність спрямовується на створення оптимального середовища в умовах студентської академічної групи.

Особливість становлення первинного колективу закладу вищої освіти (яким є студентська академічна група) полягає в тому, що діяльність студентів здебільшого має особистісний характер (такою є навчальна, науково-дослідна, громадська та інші її види). Отже, забезпечення психологічної й поведінкової єдності групи (її взаємозалежності, взаємодопомоги та співтворчості) залежить від наставника та органів студентського самоврядування, від тих організаційних форм, які використовуються ними у виховній системі.

Методи виховання, виходячи із засад демократизації виховання, варто розглядати не як спосіб педагогічного впливу на вихованців, а як виховну взаємодію її суб'єктів (вихователів і вихованців) і об'єктів середовища, з якими суб'єкти взаємодіють і які несуть в собі певні цінності.

Виховна діяльність куратора студентської академічної групи полягає у створенні сприятливих умов для формування цілісної особистості громадянина України в тому середовищі, в якому проходить життєдіяльність студентів (стосунки в університеті, гуртожитку; зміст освіти, методи і форми організації навчання і виховання тощо). Відбувається переорієнтація уваги з вербальних методів виховання (лекції, бесіди тощо) на діяльнісне виховання, перехід від “примусу” зовнішнього до “самопримусу” внутрішнього, коли позитивний досвід поведінки формується на основі саморегуляції і саморегламентації особистості, в процесі самовиховання, без участі вихователя. При цьому у виховній роботі куратора більшого значення набувають організаційні зусилля, спрямовані на забезпечення активності самого вихованця. Такий шлях вироблення активної громадянської позиції студентської молоді.

Важко переоцінити роль постійного ділового спілкування куратора зі студентами академічної групи: невимушені довірливі бесіди, поради, спільний аналіз фактів і явищ життєдіяльності групи. Разом з тим постійне спілкування дає бажані результати за умови наявності в моделі вихователя загальних складників особистості, які обов'язкові для всіх і кожного: високий професіоналізм, високі моральні якості, активна громадянська позиція, особистий приклад усім і в усьому, повага до законів держави, національна свідомість і самосвідомість, національна гідність, патріотизм, готовність до захисту Батьківщини, міцне здоров'я, активний спосіб життя, гуманізм, духовність. За такої умови “подібне викликає подібне”.

Для куратора мають бути притаманні такі обов'язкові аспекти інтелігентності, що є основою високогуманних стосунків: терпимість, об'єктивність і доброзичливість до поглядів, переконань і вчинків студента. Він повинен мати здатність розуміти, співчувати, бажання допомогти, вміти розпізнавати індивідуальність, емоційний склад, характер, звички студента (Соловей & Демчук, 2016).

**Вимоги
до особистості
куратора**

- професіоналізм;
- високі моральні якості;
- активна громадянська позиція;
- особистий приклад в усьому;
- повага до законів держави;
- національна свідомість і самосвідомість;
- національна гідність, патріотизм;
- активний спосіб життя;
- гуманізм, духовність.

Результати теоретичного дослідження, а також експериментальної роботи І. В. Соколової (1998) дають можливість виокремити чотири умовні позиції взаємодії куратора зі студентською академічною групою, які залишаються актуальними і в умовах сьогодення:

- *наставник-помічник;*
- *наставник-посередник у розв'язанні деяких питань;*
- *наставник-захисник прав студентів;*
- *наставник-координатор діяльності.*

Перша позиція полягає в тому, що куратор має допомагати студентам в оволодінні ними необхідними комунікативними вміннями та навичками.

Друга позиція спонукає куратора виступати в ролі посередника у розв'язанні спірних питань, конфліктних ситуацій, що виникають між адміністрацією, викладачами та студентами.

Сутність третьої позиції розкривається в тому, що куратор студентської академічної групи спільно з органами студентського самоврядування є захисником прав студентів у конкретній (тій чи тій ситуації).

Четверта позиція наставника у взаємостосунках зі студентами або групою передбачає координацію взаємодії всіх структурних підрозділів ЗВО (ректорат, деканат, кафедри тощо). Це не означає, що наставник дублює і підмінює діяльність адміністрації, органів студентського самоврядування. Він допомагає їм розв'язувати проблеми, реалізувати свої функціональні обов'язки.

Важливе місце у діяльності куратора належить плануванню його виховної роботи зі студентами.

**Принципи
планування
роботи
куратора**

- спрямування виховання на формування у студентів активної громадянської позиції;
- забезпечення цілеспрямованої і послідовної виховної взаємодії зі студентами академічних груп з визначенням специфіки, змісту, методів і форм організації виховної роботи;
- диференціація виховання в процесі аудиторної та позааудиторної роботи;
- розвиток студентського самоврядування;
- ефективна взаємодія всіх суб'єктів виховного процесу.

Куратори складають план виховної роботи на навчальний рік разом зі студентами. До плану можуть бути включені такі питання:

- знайомство зі студентами академічної групи, з'ясування їхніх інтересів, запитів;
- проведення зустрічі зі студентами, індивідуальних бесід, групових зборів (екскурсії до музею історії ЗВО; дотримання студентами Правил внутрішнього розпорядку, Статуту ЗВО про права та обов'язки студентів; стан успішності та дисципліни тощо);
- проведення індивідуальної роботи з кожним студентом;
- організація навчальної (аудиторної та самостійної) роботи студента, розподіл його бюджету часу;
- організація роботи студента в бібліотеці;
- відвідування куратором гуртожитку та проведення в ньому виховних заходів зі студентами;
- проведення зустрічей з непересічними людьми;
- відвідування студентами музеїв, театрів, виставок, екскурсій містом тощо.

Пріоритетні напрями виховної роботи в групі:

- формування у студентів необхідних професійних і моральних якостей;
- розв’язання завдань професійного виховання;
- організація участі студентів академічних груп в інформаційно-просвітницьких, культурно-виховних заходах факультету / інституту, ЗВО;
- залучення студентів до роботи в наукових гуртках, студентських клубах, громадських організаціях, органах студентського самоврядування;
- надання допомоги в організації роботи органам студентського самоврядування, громадських студентських організацій тощо;
- охорона та зміцнення здоров’я студентів;
- організація співпраці з батьками студентів.

3

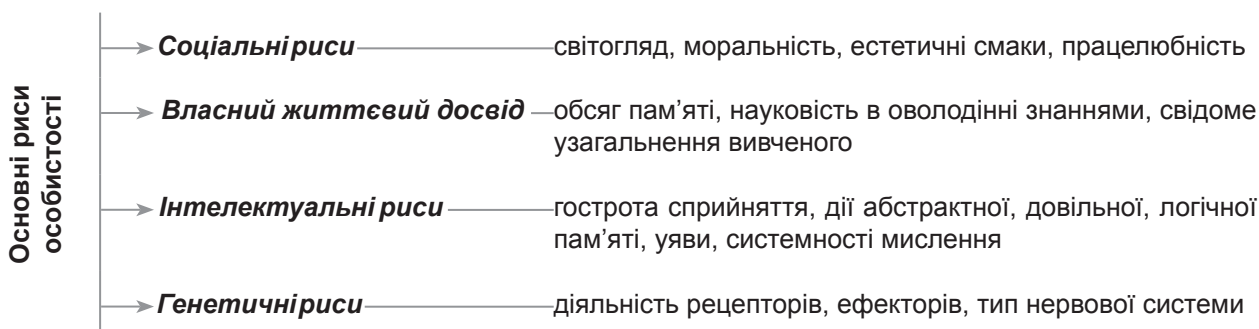
Важливою передумовою ефективної діяльності куратора є глибоке і всебічне вивчення як особистості кожного студента, так і колективу академічної групи загалом.

Як відомо, метою освіти і виховання в Україні є людина як головний ціннісний орієнтир і її місце у суспільстві.

Традиційно склалося так, що значна частина викладачів бачить і вивчає студентів тільки через викладацький стіл: як студент відвідує заняття, слухає, конспектує, відповідає, виконує ті чи ті завдання. Усе інше таких викладачів і не цікавить. Але ж це “інше” й може складати серцевину особистості, її багатство чи бідність у прагненнях і задумах, її духовність чи бездуховність, моральність чи аморальність, гідність чи рабську покірність і пристосуванство, силу духу чи слабкість характеру, працьовитість чи лінощі й апатію, корисливість чи безкорисливість.

Щоб це пізнавати, необхідно бачити в студентові особистість, розуміти всю складність і багатовимірність її структури, виявляти в ній складники, набуті чи зростаючі здібності та можливості, розрізняти багатозначність вчинків і дій, палітру почуттів, емоцій, мотивів. Тільки за цих умов викладач зможе певним чином керувати процесом формування, розвитку, виховання, освіти й навчання студента.

Для ефективної професійної діяльності кожному викладачеві ЗВО необхідно знати класифікацію основних рис особистості майбутнього фахівця, вміти впливати на її формування. Цих класифікацій кілька, одна з них вирізняє:



Так, наприклад, соціальні риси можна розглядати з трьох позицій:

	Вихідні ознаки	Виявлення особистісних ознак	Діагностичні ознаки
Працелюбність	Свідоме ставлення до навчання, праці, навчальні навички, трудова моральність	Трудова активність, старанність у праці, спілкування у трудовій діяльності.	Потреба у трудовій діяльності, готовність до неї, свідоме виконання трудових обов'язків, культура праці, старанність, потяг до колективної праці, творча індивідуальна праця, трудові стимули та мотиви, свідомо дисципліна праці, ставлення до людей, праці та її результатів.
Моральність	Мотиви, почуття, ставлення, переконання, поведінка	Альтруїстичне, безкорисливе ставлення до реальності, егоїстичне, колективістське, індивідуальне, гуманістичне, антигуманне, кримінальне.	Моральна чистота, простота, скромність, піклування, кар'єризм, злочинність, скупість, щедрість, співробітництво і взаємодопомога, повага до людей, праці, турбота про довкілля, турбота про своє благополуччя.
Свідомість	Філософські, загальнонаукові погляди, ідейні переконання, світогляд, аморальність	Ідеалістичні, матеріалістичні, теологічні – філософські погляди; природа, суспільство, мислення – загальнонаукові погляди; відповідальність, чесність, справедливість, ціннісні орієнтації, ідейні переконання, активність, громадянськість, життєва позиція – світоглядна моральність.	Ставлення до сучасної філософії, оволодіння засобами науки, прояви поведінки, ставлення до релігії.
Естетичні якості	Естетичне сприймання форми, кольору, змісту тощо	Естетичний смак – вибірковість, позиція та оцінка; естетична діяльність – художня активність, художня творчість.	Оцінки і судження, спостереження за проявами рис поведінки; рівень розуміння мистецтва, формування нових рис характеру під впливом мистецтва.

За характером діяльності і поведінки студентів можна умовно поділити на кілька типів:

- Студенти, які відзначаються широким підходом до цілей і завдань навчання у вищій школі. Їх цікавить значно ширше коло знань, ніж це передбачено навчальною програмою. Вони беруть активну участь у науковій, громадській роботі, прагнуть серйозно оволодіти не тільки знаннями, наукою, культурою, а й методами самостійної роботи, щоб зуміти якнайшвидше виявити себе у житті. Такі студенти, як правило, не задоволені результатами своєї праці, шукають нових способів раціоналізації навчання, прагнуть виявити свою особистість через активну діяльність. Їхня поведінка цілком відповідає нормам і вимогам, які ставляться до сучасного студента.
- Студенти, які чітко зорієнтовані на вузьку спеціалізацію. Їх пізнавальна діяльність характеризується заглибленням у зміст професійної підготовки. Нерідко спостерігається обмеження культурних інтересів і запитів цієї групи рамками своєї майбутньої діяльності. Такі студенти не дуже активні в громадській роботі, спорті, художній самодіяльності тощо.
- Студенти, які пасивно ставляться до здобуття знань, обмежуються рамками обов'язкової програми.

За іншим підходом до типології студентів, зокрема, виокремлюють *дві групи чинників, які визначають тип студента*:

- якості особистості, з якими студент прийшов до ЗВО (рівень підготовки, система цінностей, ставлення до навчання, інформованість про реалії вищої школи, уявлення про професійне майбутнє).

Ці чинники слід тільки враховувати;

○ якості, які набуваються в освітньому процесі у вищій школі.

Цими якостями можна керувати. Це – організація освітнього процесу, рівень викладання, тип взаємовідносин викладача і студента тощо.

За ставленням до навчання деякі дослідники виокремлюють 5 типів студентів:

- ті, які активні в усіх сферах освітньої діяльності;
- ті, що вивчили все, але потроху;
- ті, які виявляють інтерес тільки до обраної професії;
- ті, що виявляють інтерес тільки до тих предметів, що їм подобаються;
- ледарі.

Дослідники виокремлюють чотири *сфери*, які найповніше характеризують *особистість студента*:

- навчання, наука, професія;
- суспільно-політична діяльність;
- культура (духовність);
- спілкування у колективі.

Відповідно до цих показників виокремлюють одинадцять типів студентів:

1) гармонійний; 2) професіонал; 3) академік; 4) громадський діяч; 5) шанувальник мистецтв; 6) старанний; 7) середняк; 8) розчарований; 9) ледар; 10) творчий; 11) богемний.

Щодо вивчення особистості студента можна сформулювати такі поради:

- вивчати студента кураторові варто в процесі його діяльності;
- вивчення особистості студента можливе такими шляхами:
 - ознайомлення з його попередніми характеристиками, з документацією (журнал академічної групи, особова справа) про успішність студента, стан його здоров'я, відвідування ним університету;
 - бесіди з викладачами про особливості студента та його поведінку;
 - бесіди зі студентом про те, які види діяльності його найбільше цікавлять, про мрії, про товаришів і характер товаришування і т. ін.;
 - спостереження за розумовою діяльністю і поведінкою студента на заняттях, під час дозвілля;
 - анкетування, тестування тощо.

При вивченні особистості студента можна спиратися на запропоновану нижче схему.

Орієнтовна схема вивчення особистості студента

I. Загальні відомості

Прізвище, ім'я, по батькові студента. Вік. Курс, група. Стан здоров'я. Загальний фізичний розвиток. Де і яку школу закінчив. Склад сім'ї. Умови життя (проживає в родині чи гуртожитку (на квартирі) тощо). Вступив до університету одразу після школи чи через певний час; чим займався до вступу в університет.

II. Здатність до учіння

1. Рівень інтелектуального розвитку. Загальні розумові здібності, спеціальні здібності.
2. Психологічні особливості:
 - особливості уваги (зосередженість, сталість, розсіяність);
 - особливості сприймання та швидкість сприймання;

- рівень і характер розвитку мимовільного та довільного запам'ятовування, індивідуальні особливості пам'яті;
 - розвиток мислення;
 - розвиток творчої уяви.
3. Характеристика основних духовних і матеріальних потреб студента.
 4. Професійна спрямованість особистості.
 5. Характеристика сформованості наукового світогляду (його основа, широта, глибина ставлення до сучасної філософії, релігії, оволодіння основними засобами науки тощо).
 6. Розвиток мови та культури мовлення.
 7. Співвідношення здатності до навчання та успішності (міг би навчатися краще, вчиться в міру можливостей).

III. Особливості нервової системи, характеру і темпераменту

1. Тип нервової системи студента. Вияви особливостей реактивності організму в процесі навчальної діяльності (на практичних заняттях, заліках, іспитах). Сила нервової системи, її вплив на працездатність студента.
2. Загальні характеристики характеру (слабкий чи сильний, цілісний чи суперечливий тощо), аналіз окремих його рис:
 - інтелектуальних (спостережливість, розсудливість, гнучкість розуму тощо);
 - емоційних (упевненість, життєрадісність, бадьорість тощо);
 - вольових (цілеспрямованість, ініціативність, стриманість, рішучість, мужність тощо);
 - моральних (почуття обов'язку, чесність, правдивість та ін.).
3. Тип і психологічні властивості темпераменту (сензитивність, реактивність, активність, пластичність, темп реакції, емоційна збудливість). Прояви особливостей темпераменту в різних видах діяльності студента (навчальній, громадській, під час дозвілля тощо).

IV. Навчальна діяльність

1. Мотиви навчальної діяльності (отримання знань, отримання професії, отримання диплому тощо).
2. Рівень академічної успішності. Ставлення до різних предметів.
3. Ставлення студента до своїх навчальних можливостей (недооцінює, оцінює адекватно, переоцінює тощо).
4. Труднощі у навчанні, їх причини.
5. Предмети, вивчення яких дається легко і важко.
6. Старанність і наполегливість у навчанні.
7. Наявність пропусків занять (лекцій, семінарських, практичних занять).
8. Володіння прийомами навчальної роботи.
9. Організація самостійної роботи (планування, виконання запланованого, регулярність і систематичність підготовки до занять).

V. Взаємовідносини з однокурсниками та викладачами

1. Психологічний статус в академгрупі. Усвідомлення свого статусу.
2. Комунікативна спрямованість особистості, ступінь розвитку комунікативної сфери.
3. Характер спілкування з однокурсниками.
4. Як складаються взаємовідносини з викладачами.

VI. Загальні психолого-педагогічні висновки

Визначення основних психолого-педагогічних особливостей студента, які слід враховувати у освітньому процесі. Рекомендації щодо шляхів подальшої роботи зі студентом з боку викладачів, деканату.

Великий вплив на соціалізацію особистості студента здійснює студентське середовище і особливо студентська академічна група.

З психології відомо, що поведінка людини у групі має свою специфіку порівняно з індивідуальною поведінкою. Зокрема, у групі відбувається уніфікація, зростання схожості поведінки членів групи за рахунок формування та підпорядкованості груповим нормам і цінностям як на основі механізмів навіювання, конформізму, підпорядкованості владі, так і зростання можливостей здійснювати свій вплив на групу.

У студентській групі відбуваються динамічні процеси структурування, формування та змін міжособистісних (емоційних і ділових) взаємовідносин, розподіл групових ролей, висування інтересів тощо.

Усі ці групові процеси здійснюють сильний вплив на особистість студента, успішність його навчальної діяльності, професійне становлення, поведінку.

Куратор академічної групи має знати закономірності групових процесів для того, щоб впливати належним чином на їх динаміку: однорідність вікового складу групи (як правило, різниця не більше 5 років) обумовлює вікову схожість інтересів, цілей, психологічних особливостей, сприяє згуртуванню групи. Водночас основний вид діяльності групи – навчальна. Цей чинник згуртування значно слабший за виробничий, тому часто згуртований колектив у групі не складається (кожен сам по собі).

У структурі академічної групи виділяють такі підструктури:

- офіційні ділові зв'язки студентів, що визначаються системою доручень;
- неофіційні ділові зв'язки у випадках, коли відсутні офіційні повноваження, проте деякі студенти фактично виступають у ролі лідерів;
- емоційні підструктури, основу яких складають психологічні категорії симпатії, антипатії, байдужості тощо.

**Критерії
розвитку
академічної
групи**



- здатність до ділового об'єднання членів академічної групи, їхня організаційна єдність;
- наявність досвіду спільної діяльності;
- переважаючий у групі тон, стиль, настрої (психологічна єдність групи);
- моральна спрямованість колективу.

Залежно від того, якою мірою представлені ці критерії, можна зробити висновок про рівень розвитку групи:

- **номінальна група** – існує лише формально;
- **група-асоціація** – об'єднана спільною метою, офіційною структурою, проте діяльність її членів має, як правило, індивідуальний характер;
- **група-кооперація** – має спільну мету, їй притаманна єдність дій, хоча психологічна єдність відсутня;
- **група-колектив** – відповідає всім чотирьом критеріям.

Колектив академічної групи має двоїсту структуру:

- по-перше, вона є об'єктом і результатом свідомих і цілеспрямованих впливів педагогів, кураторів, які визначають деякі її особливості (види і характер діяльності, число членів, організаційну структуру тощо);
- по-друге, академічна група є відносно самостійним явищем, що розвивається і підпорядковане особливим соціально-психологічним закономірностям, тобто це такий організм, що вимагає індивідуального підходу (те, що підходить одній групі, може не спрацювати в іншій).

Вирізняють такі **етапи** розвитку колективу академічної групи:

I. *Організаційний етап*. Група формується деканатом з молодих людей, що мають різний життєвий досвід, погляди та ставлення до колективного життя. Організатором життя і діяльності групи є, як правило, куратор, він пред'являє вимоги до поведінки та графіка діяльності студентів. Важливо на цьому етапі виділити 2–3 найбільш значущі вимоги до діяльності та дисциплінованості студентів, не допускаючи висування великої кількості другорядних вимог, вказівок, заборон.

Куратор на цьому етапі має уважно вивчити кожного члена групи, його характер, особливості особистості. Цей етап розвитку групи – етап її адаптації.

II. *Другий етап розвитку* групи настає, коли виявлений дієвий, а не формальний, актив колективу, тобто виявлені організатори колективної діяльності, що користуються авторитетом у більшості членів групи.

На цьому етапі вимоги до кожного висуває не тільки педагог, але й актив групи.

Куратор на цьому етапі має об'єктивно вивчати, аналізувати міжособистісні взаємовідносини членів колективу методом соціометрії, рефлексометрії та своєчасно застосовувати засоби впливу для корекції стану членів групи як з високим, так і з низьким соціометричним статусом. Важливим завданням є також і виховання активу групи – розвиток у них організаторських здібностей, з одного боку, і усунення негативних якостей: зарозумілості, пихатості, “командирського тону”, – з іншого.

III. *Третій етап розвитку* групи і наступні пов'язані із самовдосконаленням, саморозвитком групи, в якій є моральна єдність членів колективу, взаємна відповідальність і взаємна повага. На цих етапах актив групи здатний брати на себе відповідальність за прийняття рішень, розв'язання проблем.

Звичайно, пізнання структури неформальних взаємовідносин, того, на чому вони базуються, полегшує розуміння внутрішньої групової атмосфери і дозволяє знаходити найбільш раціональні шляхи впливу на ефективність групової роботи.

Як правило, діяльність куратора з академічною групою починається з її вивчення. Вивчення колективу групи має бути тісно пов'язане з навчальною і виховною роботою, яку проводить куратор у групі. У процесі цієї роботи він/вона вивчає групу і, вивчивши різні сторони її життя і діяльності, використовує надбані знання у своїй подальшій роботі з групою.

Вивчення колективу групи проводиться в процесі безпосередньої освітньої роботи (на заняттях, під час вечорів, розваг, екскурсій, при виконанні громадських доручень, при проведенні зборів і т. п.).

Крім спостережень за особливостями поведінки колективу групи загалом і окремих її членів в процесі навчання і дозвілля, громадської роботи, слід використовувати для вивчення групи також документацію студентської групи, анкетування, бесіди з викладачами, студентами, метод узагальнення незалежних характеристик, метод соціометрії тощо.

Вивчаючи групу, потрібно, в першу чергу, мати на увазі ті моменти, що характеризують її як колектив (взаємовідносини в групі, згуртованість, взаємодопомога, інтереси, громадська думка колективу, її вплив на окремих студентів, на їх поведінку і т. ін.).

При вивченні колективу академічної групи можна використати запропоновану нижче орієнтовну схему.

Орієнтовна схема вивчення колективу академічної групи

I. Загальні відомості про академічну групу

Кількість студентів, з них юнаків та дівчат. Віковий склад. Кількість іногородніх. Які зміни відбувалися за час існування групи.

II. Характеристика психологічного клімату групи

1. Ступінь згуртованості та узгодженості дій студентів під час занять і в позанавчальний час.
2. Чи сформувався в академгрупі колектив? Чи вона складається з окремих мікрогруп?
3. Чи існує конфронтація між окремими угрупованнями в групі та їх лідерами?
4. Чи збігається формальне лідерство у групі з неформальним?
5. Який настрій переважає у групі?
6. Чи хвилюють групу невдачі та успіхи окремих студентів?
7. Чи прислуховуються студенти до думки своїх товаришів по групі?
8. Чи легко студенти групи знаходять спільну мову при розв'язанні тих чи тих проблем?
9. Громадська думка в групі, її спрямованість. Як часто вона змінюється і під впливом яких чинників?
10. Критика і самокритика в групі. Як сприймають студенти групи критичні зауваження?
11. Наскільки притаманні студентам академічної групи почуття захищеності особистості, взаємної відповідальності, доброзичливості, дисциплінованості, поваги, такту, чуйності.
12. Наявність традицій у колективі групи.
13. Як розв'язуються питання взаємодопомоги?
14. Наявність у групі студентів, які перебувають в ізоляції.
15. Загальна характеристика атмосфери групи (сприятлива, нейтральна, несприятлива).

III. Ціннісні орієнтації групи

1. Професійна спрямованість студентів групи (на отримання знань, отримання професії, отримання диплому тощо).
2. Характеристика суспільно значущих інтересів студентів групи. Рівень громадської активності та зрілості студентів.
3. Духовні запити та пріоритетні цінності.
4. Моральні якості особистості, які найбільше цінуються в групі, та якості, що викликають найбільший осуд.

IV. Інтелектуальний розвиток групи

1. Характеристика академічної успішності в групі, її динаміка.
2. Пропуски студентами занять, їх причини.
3. Домінуючі мотиви навчальної діяльності.
4. Ставлення до академічної недоброчесності: списування, підказок, шпаргалок на заняттях та під час сесії тощо.
5. Участь студентів у науково-дослідній роботі (гуртки, олімпіади, конкурси, конференції тощо).

V. Взаємовідносини студентів групи з викладачами

1. Які предмети найбільше захоплюють студентів. Які викладачі найбільше подобаються. Чому?

2. З яких предметів у студентів найбільше труднощів, чому? Як склалися стосунки з науково-педагогічними працівниками, які викладають ці предмети?
3. Характер взаємовідносин студентів з куратором групи, його авторитет. Конкретна допомога куратора у розв'язанні проблем життя групи.

VI. Загальні психолого-педагогічні висновки

Загальна характеристика рівня розвитку колективу групи. Позитивні аспекти і недоліки в організації життя та діяльності групи. Рекомендації щодо подальшої роботи з колективом академічної групи.

4

Важливе місце у системі виховної роботи в закладі вищої освіти посідає студентське самоврядування. У сучасних умовах йому приділяють особливу увагу, що пов'язано з:

- активним утвердженням демократичних засад в усіх сферах життєдіяльності українського суспільства;
- інтеграцією України в європейський освітній простір;
- тим, що студентство виступає своєрідним барометром соціально-економічного та політичного стану суспільства;
- студентське самоврядування є важливим чинником розвитку і модернізації суспільства, вияву потенційних лідерів, формування майбутньої еліти нації;
- опора на ініціативу, активну життєву позицію, європейські ціннісні орієнтації студентства є реальним показником цивілізованості суспільства.

В умовах розвитку української державності перед закладами вищої освіти постають підвищені вимоги і завдання, пов'язані з удосконаленням виховного процесу у студентському середовищі, зі створенням умов для формування молодшої генерації національної еліти, здатної до життєдіяльності в суверенній державі, демократичний устрій якої вибудовується на ґрунті самоврядування народу, регульованого чинним законодавством. Все це вимагає ретельного і терпеливого виховання лідерів нації на студентській лаві і пов'язується з розвитком студентського самоврядування, формуванням його життєздатної системи.

Актуальність проблеми студентського самоврядування в сучасних умовах обумовлюється також прагненням подолати негативну ситуацію, яка склалася роками: майбутній фахівець виявився фактично відстороненим від управління своєю життєдіяльністю в межах ЗВО. За таких умов викладачі, самоусуваючись від виховної роботи, сприяли формуванню споживацької психології молоді, яка все більше і більше відходила від активної участі в громадському житті ЗВО, від співпраці з адміністрацією у розв'язанні проблем студентської життєдіяльності.

Функції студентського колективу щодо забезпечення відповідного рівня успішності, дисципліни, громадської активності студентів стали переважно підмінюватися виключно діяльністю деканатів, кафедр. Такий стан речей певною мірою зумовив втрату студентської самостійності, посіяв у них пасивність, кажучи іншими словами, завів виховний процес у своєрідний кут, коли ті чи ті починання студентів замикаються на адміністрації ЗВО.

Напрошувався висновок про те, що слід відмовитися від дрібної опіки і постійної регламентації, що негативно позначається на творчій ініціативі студентів, відлучає їх самостійно мислити і діяти, брати на себе відповідальність.

Студентське самоврядування в сучасному закладі вищої освіти слід розглядати як підсистему в системі управління освітнім процесом, діяльність якої спрямована на забезпечення виконання студентами своїх обов'язків, захист їхніх прав, соціальних, економічних, творчих та інших спільних інтересів, сприяє гармонійному розвитку особистості і здійснюється на основі добровільної участі студентів в організації їхньої життєдіяльності. При цьому суб'єктом управління виступає студентський колектив.

“Студентське самоврядування здійснюється студентами (курсантами) безпосередньо і через органи студентського самоврядування, які обираються шляхом прямого таємного голосування студентів (курсантів)” (Закон України “Про вищу освіту”, 2014).

Системний підхід до організації студентського самоврядування характеризується тим, що воно охоплює всі сфери життєдіяльності університету (навчальну, виховну, науково-дослідну, спортивно-оздоровчу, побут, відпочинок, дозвілля, участь у суспільно-громадському житті тощо) і функціонує на всіх рівнях (академічної групи, курсу, факультету/інституту, університету, гуртожитку, студентського містечка). Таким чином, студентське самоврядування (якщо воно реально функціонує) стає важливим чинником удосконалення освітнього процесу, спрямованим на якісне навчання, виховання духовності і культури студентів, формування у студентської молоді національно-громадянської позиції, зростання соціальної активності, ініціативи та відповідальності за доручену справу, забезпечення гармонійного розвитку особистості, оволодіння навичками організатора, керівника, формування громадянської політичної культури, становлення особистості нового типу.

Закон України “Про вищу освіту” визначає принципи, що покладені в основу діяльності органів студентського самоврядування:

**Принципи
діяльності органів
студентського
самоврядування**

- добровільності, колегіальності, відкритості;
- виборності та звітності органів студентського самоврядування;
- рівності права студентів (курсантів) на участь у студентському самоврядуванні;
- незалежності від впливу політичних партій і релігійних організацій (крім закладів вищої духовної освіти).

Головна мета студентського самоврядування у закладі вищої освіти полягає у сприянні сумлінному виконанню студентами своїх обов'язків з одночасним захистом їхніх законних прав та інтересів.

Завдання студентського самоврядування згідно зі ст. 40 Закону України “Про вищу освіту” включають:

- участь в управлінні закладом вищої освіти у порядку, встановленому цим Законом і статутом закладу вищої освіти;
- участь в обговоренні та вирішенні питань удосконалення освітнього процесу, науково-дослідної роботи, призначення стипендій, організації дозвілля, оздоровлення, побуту та харчування;
- проведення організаційних, просвітницьких, наукових, спортивних, оздоровчих та інших заходів;
- участь у заходах (процесах) щодо забезпечення якості вищої освіти;
- захист прав та інтересів студентів (курсантів), які навчаються у закладі вищої освіти;
- делегування своїх представників до робочих, консультативно-дорадчих органів;
- прийняття актів, що регламентують їх організацію та діяльність;

- участь у розв'язанні питань забезпечення належних побутових умов проживання студентів у гуртожитках та організації харчування студентів;
- внесення пропозицій щодо змісту навчальних планів і програм;
- внесення пропозицій щодо розвитку матеріальної бази закладу вищої освіти, зокрема з питань, що стосуються побуту та відпочинку студентів.

Студентському самоврядуванню надається право приймати акти, що регламентують їх організацію та діяльність; розпоряджатися коштами та іншим майном, що перебувають на балансі та банківських рахунках органів студентського самоврядування; оголошувати акції протесту.

За погодженням з органом студентського самоврядування закладу вищої освіти приймаються рішення про:

- відрахування студентів (курсантів) із закладу вищої освіти та їх поновлення на навчання;
- переведення осіб, які навчаються у закладі вищої освіти за державним замовленням, на навчання за контрактом за рахунок коштів фізичних (юридичних) осіб;
- переведення осіб, які навчаються у закладі вищої освіти за рахунок коштів фізичних (юридичних) осіб, на навчання за державним замовленням;
- призначення заступника декана факультету, заступника директора інституту, заступника керівника закладу вищої освіти;
- поселення осіб, які навчаються у закладі вищої освіти, у гуртожиток і виселення їх із гуртожитку;
- затвердження правил внутрішнього розпорядку закладу вищої освіти в частині, що стосується осіб, які навчаються;
- діяльність студентських містечок і гуртожитків для проживання осіб, які навчаються у закладі вищої освіти.

Вищим органом студентського самоврядування Закон України “Про вищу освіту” визначає загальні збори (конференцію) студентів (курсантів), які:

- ухвалюють положення про студентське самоврядування закладу вищої освіти, визначають структуру, повноваження та порядок проведення прямих таємних виборів представницьких і виконавчих органів студентського самоврядування;
- заслуховують звіти представницьких, виконавчих і контрольно-ревізійних органів студентського самоврядування, дають їм відповідну оцінку;
- затверджують процедуру використання майна та коштів органів студентського самоврядування, підтримки студентських ініціатив на конкурсних засадах;
- затверджують річний кошторис витрат (бюджет) органів студентського самоврядування, вносять до нього зміни та доповнення, заслуховують звіт про його виконання;
- обирають контрольно-ревізійну комісію з числа студентів (курсантів) для здійснення поточного контролю за станом використання майна та виконання бюджету органів студентського самоврядування.

Адміністрація закладу вищої освіти не має права втручатися в діяльність органів студентського самоврядування. А їх діяльність має здійснюватися на основі положення про студентське самоврядування, яке затверджує конференція студентів закладу вищої освіти

Основними напрямками діяльності студентського самоврядування є:

- забезпечення виконання студентами своїх обов'язків (додержання законодавства, моральних, етичних норм, систематичне й глибоке оволодіння знаннями, практичними навичками, професійною майстерністю, підвищення

загального культурного рівня, додержання статуту, правил внутрішнього розпорядку університету);

- сприяння захисту прав та інтересів студентів (користування навчальною, науковою, виробничою, культурною, спортивною, побутовою, оздоровчою базою ЗВО; доступ до інформації в усіх галузях знань; участь у науково-дослідній роботі, конференціях, олімпіадах, спартакіадах, виставках, конкурсах, інших видах наукової діяльності; особиста або через своїх представників участь у громадському самоврядуванні, розв'язанні питань удосконалення освітнього процесу, науково-дослідної роботи, призначення стипендій, організації дозвілля, побуту тощо; створення безпечних і нешкідливих умов навчання та праці; участь у наданні стипендії, гуртожитку в порядку, встановленому Кабінетом Міністрів України; трудова діяльність у встановленому порядку в позанавчальний час; користування послугами закладів охорони здоров'я, засобами лікування, профілактики захворювань і зміцнення здоров'я; захист від будь-яких форм експлуатації, фізичного та психічного насильства, від дій науково-педагогічних та інших працівників, які порушують права або принижують їх честь і гідність; заборона відволікання студентів за рахунок навчального часу на здійснення заходів, не пов'язаних з процесом навчання (крім випадків, передбачених рішеннями Кабінету Міністрів України);
- сприяння навчальній, науковій і творчій діяльності, працевлаштуванню студентів та створення для них необхідних соціально-побутових умов;
- розвиток громадської активності студентів; формування громадянської позиції; виховання патріотизму, потреби додержання законодавства, моральних та етичних норм;
- пропаганда здорового способу життя, запобігання вчиненню студентами правопорушень, попередження алкоголізму і наркоманії;
- організація культурно-освітньої і фізкультурно-масової роботи, дозвілля та відпочинку студентів;
- участь органів студентського самоврядування університету в загальноміських програмах і заходах, які проводяться під керівництвом чи за ініціативою міської держадміністрації.

Основними завданнями органів студентського самоврядування є:

- забезпечення і захист прав та інтересів студентів;
- забезпечення участі студентів в управлінні Університетом, зокрема через представників у керівних, робочих і дорадчих органах, органах громадського самоврядування Університету;
- забезпечення виконання студентами своїх обов'язків;
- участь в обговоренні та розв'язанні питань удосконалення освітнього процесу, науково-дослідницької роботи, призначення стипендій, організації дозвілля, оздоровлення, побуту та харчування здобувачів вищої освіти;
- формування у студентів національної свідомості, гідності та самоповаги, гордості за Українську державу та свій заклад освіти;
- участь у заходах щодо забезпечення якості вищої освіти та освітньої діяльності;
- внесення пропозицій щодо змісту освітніх програм розвитку матеріальної бази закладу вищої освіти, питань, що стосуються побуту та відпочинку студентів;
- сприяння працевлаштування випускників;
- організація співробітництва зі студентами інших закладів освіти та молодіжними організаціями, зокрема зарубіжними та міжнародними, участь у розв'язанні питань міжнародного обміну студентами;

- координація роботи студентів з викладачами, кураторами студентських академічних груп, кафедрами, деканатами факультетів, адміністрацією університету;
- надання інформаційної, правової, фінансової (матеріальної) допомоги студентам;
- сприяння соціальному становленню студентів та їхній громадській активності, набуттю управлінського досвіду та відповідальності;
- співпраця з органами державної влади, громадськими організаціями, об'єднаннями, спілками, фондами в межах своїх повноважень.

Ефективність управління освітнім процесом в університеті визначається єдністю вимог ректорату, деканатів, науково-педагогічних працівників кафедр, кураторів академічних груп студентів, студентського самоврядування. Куратори покликані надавати методичну допомогу активу студентського самоврядування. Оптимально поєднати вплив самоврядування на колектив з впливом на особистість – відповідальне завдання педагогічного керівництва студентським самоврядуванням. Педагогам-наставникам при цьому необхідно забезпечувати дотримання низки умов, а саме:

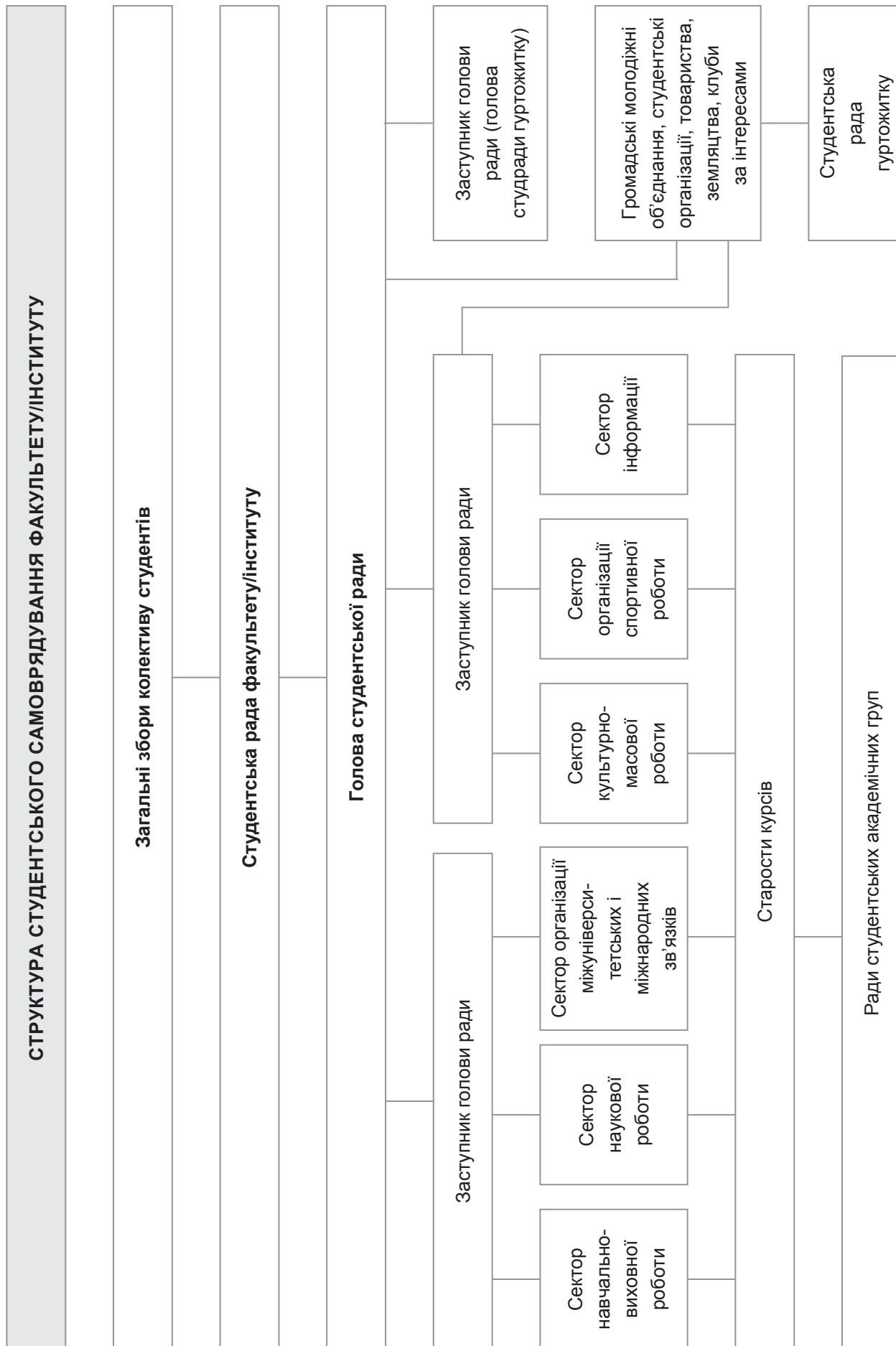
- наявності суспільно важливої і особистісно привабливої перспективи в самоуправлінській діяльності;
- поєднання індивідуальних нахилів і здібностей кожної особистості, її інтересів з потребами колективу;
- наявності реальної конкретної корисної справи;
- змістовної та інтелектуальної наповнюваності діяльності, варіативності організаційних форм;
- наявності єдиного колективу – науково-педагогічних працівників і студентів (колективу односторонців), який працює на принципах співпраці і співтворчості.

За розвитком студентського самоврядування має послідувати очікуваний результат – **посилення відповідальності кожного студента за кінцевий результат своєї праці.**

Студентське самоврядування потрібно перетворити з гри на реальний дієвий інструмент, адже студенти – дорослі люди. Самоврядування передбачає високу відповідальність студентів, реальні функції, воно має бути ефективним і продуктивним.

Виховний ефект студентського самоврядування залежить не стільки від його форм, скільки від реалізації в його діяльності принципу демократизації. Справжній демократизм можливий за таких умов:

- постійного розвитку ЗВО, в якому студенти є справжніми господарями;
- створення в колективі морально-психологічної атмосфери, яка б сприяла виявленню й розвитку потенційних можливостей кожної особистості;
- “переведення” в освітньому процесі кожного студента з позиції об’єкта в позицію суб’єкта;
- змінності лідерів студентського самоврядування, коли всі по чергово виконують функції як організаторів, так і виконавців;
- незмінного дотримання принципу представництва первинних колективів у виконавчих органах студентського самоврядування як на загальноуніверситетському, так і факультетському рівнях;
- реального вибору керівників будь-якого органу студентського самоврядування на альтернативній основі;



- періодичної звітності активу перед своїм колективом, широкої гласності в його роботі;
- самостійного, виходячи з потреб ЗВО, його специфіки, традицій, визначення завдань, змісту й організаційних форм самоврядування.

Студентське самоврядування здійснюється на рівні академічної групи, факультету, гуртожитку, закладу вищої освіти.

Виконавчий орган студентського самоврядування може мати різноманітні форми: студентська рада, студентська спілка, сенат, парламент, студентський деканат тощо.

Наприклад, у Київському національному лінгвістичному університеті: студентські ради факультетів, студентська рада гуртожитку обираються для розв'язання завдань, визначених основними напрямками діяльності студентського самоврядування.

Органи студентського самоврядування, голови студентських рад обираються шляхом прямого таємного голосування терміном на один рік.

При студентських радах університету, факультету, гуртожитків створюються комітети, що діють за напрямками роботи, перелік яких затверджується відповідною студентською радою.

Обрані голови та члени органів самоврядування входять до складу вченої ради університету, вчених рад факультетів. Виборні представники з числа студентства становлять не менше 10 відсотків загальної чисельності складу вчених рад. Органи студентського самоврядування представлені і у вищому колегіальному органі університету – конференції трудового колективу, а також органах громадського самоврядування факультетів – зборах трудових колективів факультетів, їх представництво становить не менше 15 відсотків від загальної кількості делегатів (учасників) органів громадського самоврядування.

Студентська рада університету створюється для координації діяльності, узагальнення досвіду студентського самоврядування на факультетах, методичної допомоги в розробці та втіленні нових програм і методів цієї роботи, визначенні її основних напрямів.

ЗАВДАННЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЮ



1. Назвіть вихідні позиції організації виховання у вищій школі.
2. Які з виховних завдань, на Вашу думку, є найбільш актуальними для виховання сучасного студентства?
3. Дотримання яких принципів виховання є, на Вашу думку, особливо важливим? Обґрунтуйте свій вибір.
4. У чому полягає сенс системного підходу до організації виховання студентської молоді?
5. Визначте компоненти системи виховання у ЗВО.
6. Визначте типологію індивідуальних особливостей студентів.
7. У чому полягають основні завдання куратора академічної групи?
8. Охарактеризуйте основні функції куратора.
9. Які вимоги ставляться до професійних та особистісних рис куратора?
10. Які чинники впливають на зростання ролі студентського самоврядування у вищій школі України?

11. Охарактеризуйте основні напрями діяльності студентського самоврядування.
12. Визначте структуру студентського самоврядування у ЗВО.
13. Опишіть порядок вивчення особистості студента.
14. Визначте основні напрями вивчення колективу академічної групи.
15. Визначте орієнтовний зміст діяльності куратора I, II, III та IV курсів.
16. Обґрунтуйте умови ефективного застосування індивідуальних, групових і масових форм виховання у вищій школі.



ЛІТЕРАТУРА

Обов'язкова:

Закон України “Про вищу освіту” № 1556-VII-ВР (2014).

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.

Концепція національного виховання студентської молоді. (2009) *Освіта і управління*. 12(2). 80–82.

Міністерство освіти і науки України. Наказ “Про деякі питання національно-патріотичного виховання в закладах освіти України та визнання таким, що втратив чинність, наказ Міністерства освіти і науки України від 16.06.2015 № 641” № 527 (2022).

<https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0527729-22#Text>

Президія НАПН України. Постанова “Про Національну програму виховання дітей та учнівської молоді в Україні” № 1-7/6-98 (2004).

<https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v6-98601-04#Text>

Соловей, М. І. & Демчук, В. С. (2016). *Виховна діяльність в університеті*. Вид. центр КНЛУ.

Додаткова:

Артемова, Л. (2011). Виховання чи лише навчання студентів? *Вища школа*, 1, 93–103.

Виноградова, В. Є. & Юрченко, В. І. (2020). *Психологія вищої школи: Практикум*. Ліра-К.

Головенкін, В. П. (2019). *Педагогіка вищої школи* (2-ге вид., переробл. і допов.). КПІ імені Ігоря Сікорського.

Дубасенюк, О. А. (2005). *Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога*. ЖДУ ім. І. Франка.

Зайченко, І. В. (2024). *Педагогіка*. Ліра-К.

Зеленов, Є. А. & Стьопіна, О. А. (2010). *Виховання студентської молоді в умовах глобалізації*. Вид-во СНУ ім. В. Даля.

Іздебська, В. (2000). Студентське самоврядування як чинник формування самосвідомості молоді. *Рідна школа*, 11, 26–28.

Красовицький, М. (2002). Про модель принципів виховання. *Шлях освіти*, 3, 7–11.

Кращенко, Ю. & Ігнатюк, А. (2011). Концептуальні засади розвитку студентського самоврядування в Україні. *Вища школа*, 9, 117–126.

Оболенська, Т. (2011). Нова парадигма виховної роботи в університеті. *Вища школа*, 12, 66–73.

- Олексенко, В. (2019). Становлення професійно та соціально значущих рис характеру у студентів. *Вища школа*, 1, 16–25.
- Оржеховська, В., & Ковганич, Г. (2009). Концептуальні підходи до виховання в умовах сьогодення. *Рідна школа*, 5–6, 35–39.
- Ортинський, В. Л. (2019). *Педагогіка вищої школи*. Центр навчальної літератури.
- Пирогова, Т. (2019). Формування естетичних смаків та естетичних оцінок учнівської та студентської молоді. *Вища освіта України*, 3, 61– 69.
- Прищак, М. Д. & Залюбівська, О. Б. (2019). *Педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі*. ВНТУ.
- Рябченко, В. (2011). Наставник студентської групи. *Освіта*. (14–21 листопада).
- Сергієнко, В. & Костін, В. (2010). Проблеми виховання студентської молоді. *Вища школа*, 7–8, 75–79.
- Сокол, М. & Серкін, К. (2008). *Стратегія студентського життя*. ЧДІПСТП.

ТЕМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

7

1. Особливості змісту й функцій викладача ЗВО
2. Структура діяльності викладача закладу вищої освіти
3. Характеристика складників педагогічної майстерності викладача
4. Шляхи формування професійної майстерності викладачів ЗВО

1

С. І. Гессен називав педагогіку “практичною філософією”. Особливо слушною ця теза видається стосовно педагогіки вищої школи. Провідником педагогічних ідей у практичну площину, визначальним чинником підготовки висококваліфікованих фахівців з вищою освітою залишається особа викладача, його науково-творчий потенціал, рівень психологічної і духовної культури та педагогічної майстерності.

Одним з пріоритетних завдань педагогіки вищої школи є розробка моделі викладача закладу вищої освіти відповідно до професіограми фахівця та моделі його підготовки через магістерські програми, а також визначення сутності й змісту педагогічної майстерності педагога.

Закон України “Про вищу освіту” (2014) розрізняє поняття “педагогічні працівники” та “науково-педагогічні працівники”.

Педагогічні працівники – це особи, які за основним місцем роботи у закладах вищої освіти провадять навчальну, методичну та організаційну діяльність.

Науково-педагогічні працівники – це особи, які за основним місцем роботи у закладах вищої освіти провадять навчальну, методичну, наукову (науково-технічну, мистецьку) та організаційну діяльність.

Основними посадами науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти є:

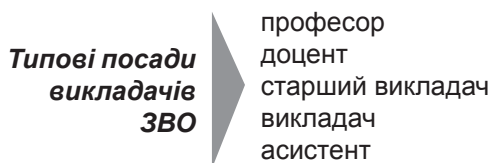
- 1) керівник (ректор, президент, начальник, директор);
- 2) заступник керівника (проректор, віце-президент, заступник начальника, заступник директора, заступник завідувача), діяльність якого безпосередньо пов’язана з освітнім або науковим процесом;
- 3) директор (начальник) інституту, його заступники, діяльність яких безпосередньо пов’язана з освітнім або науковим процесом;
- 4) декан (начальник) факультету, його заступники, діяльність яких безпосередньо пов’язана з освітнім або науковим процесом;
- 5) директор бібліотеки;
- 6) директор музею;
- 7) завідувач (начальник) кафедри, заступник начальника (завідувача) кафедри вищого військового закладу освіти, закладу вищої освіти із специфічними умовами навчання, військового навчального підрозділу закладу вищої освіти;
- 8) професор;
- 9) доцент;
- 10) старший викладач, викладач, асистент, викладач-стажист;
- 11) науковий працівник бібліотеки;
- 12) науковий працівник музею;

13) завідувач аспірантури, докторантури.

Основними посадами педагогічних працівників закладів вищої освіти є:

- 1) викладач;
- 2) методист.

Відповідно до Професійного стандарту «Викладач закладу вищої освіти» (2024) викладачі можуть обіймати такі посади:

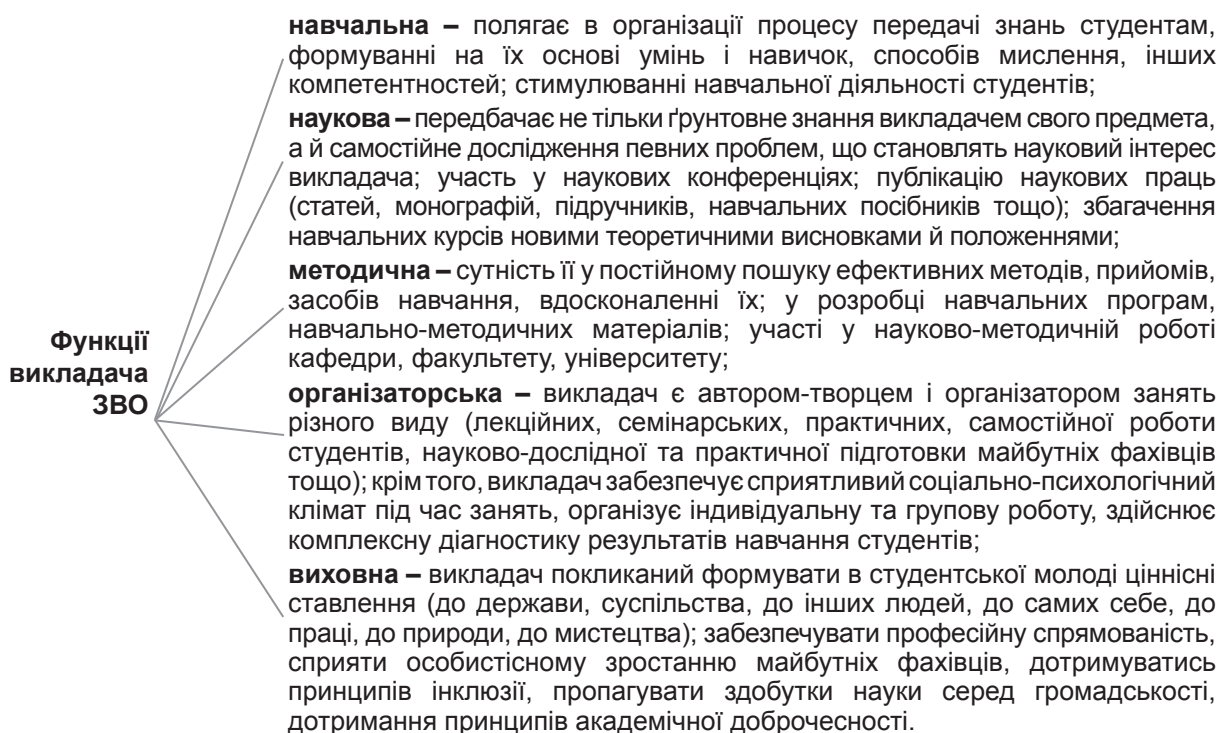


Посади науково-педагогічних працівників можуть займати особи, які мають науковий ступінь або вчене звання, а також особи, які мають ступінь магістра. Під час заміщення вакантних посад науково-педагогічних працівників – завідувачів (начальників) кафедр, професорів, доцентів, старших викладачів, викладачів, асистентів укладенню трудового договору (контракту) з ними передує конкурсний відбір, порядок проведення якого затверджується вченою радою закладу вищої освіти.

Стандарт зазначає професійну кваліфікацію згідно з Національною рамкою кваліфікацій (НРК) і передбачає можливість професійного і кар’єрного росту викладача закладу вищої освіти:

- викладач закладу вищої освіти — педагогічний працівник, 7 рівень НРК;
- викладач закладу вищої освіти — провідний педагогічний працівник, 8 рівень НРК;
- викладач закладу вищої освіти — науково-педагогічний працівник, 8 рівень НРК;
- викладач закладу вищої освіти — провідний науково-педагогічний працівник, 8 рівень НРК;
- викладач закладу вищої освіти — академічний лідер, 8 рівень НРК.

Основна сутність діяльності викладача ЗВО полягає у виконанні таких функцій:



В усіх різновидах навчально-педагогічної та наукової роботи викладача (читання лекцій, проведення семінарського чи практичного заняття, консультації, іспиту, написання навчального посібника, проведення психолого-педагогічного дослідження і т. п.) зазначені функції виявляються в єдності. Хоча окремий аспект може виступати провідним. Так само, як і в окремого викладача, одна чи кілька функцій можуть домінувати.

За цими критеріями викладачів вищої школи умовно поділяють на чотири групи:

1. Викладачі, в яких переважає педагогічна спрямованість (домінують навчальна, виховна та організаторська функції).
2. Викладачі, в яких явно виражена наукова спрямованість на шкоду педагогічній.
3. Викладачі, які оптимально поєднують педагогічну діяльність з науково-дослідною та науково-методичною. Таке гармонійне поєднання наукової та педагогічної роботи сприяє успіху викладання, посиленню творчого складника в діяльності викладача. Варто пам'ятати слова відомого вченого і педагога М. І. Пирогова: "Відокремити навчальне від наукового в університеті не можна. Але наукове без навчального все ж світить і зігріває. А навчальне без наукового, якою б привабливою не була його зовнішність, – тільки блищить" (Пирогов, 1953).
4. Четверта категорія – викладачі, випадкові у вищій школі.

2

У структурі педагогічної діяльності виокремлюють такі компоненти:

Структура педагогічної діяльності

Перший компонент – знання педагогом потреб, тенденцій суспільного розвитку, основних вимог, що висуваються до людини (тобто викладач закладу вищої освіти має знати, яку людину має виховувати майбутній випускник ЗВО).

Другий компонент – різноманітні наукові знання, уміння, навички, які формують фахівця.

Третій компонент – власне педагогічні знання, виховний досвід, майстерність, інтуїція.

Четвертий компонент педагогічної діяльності – висока громадянська, моральна, етична, естетична, екологічна тощо культура її носія.

Виокремимо у структурі професійно-педагогічної діяльності викладача такі змістовно-функціональні компоненти, розглядаючи педагогічну діяльність як цикли етапів педагогічного управління.

- Конструктивний** → відповідає за вибір змісту навчального матеріалу, форм організації, методів і засобів навчання, за проєктування своїх дій і дій студентів; базується на знаннях з фаху, психолого-педагогічних і методичних знаннях, практичному володінні методами виховних впливів.
- Проєктувальний** → відповідає за конструювання особистості студента і засобів досягнення результату.
- Гностичний** → забезпечує аналіз результатів навчання і виховання студентів; виявлення відхилень у досягненні мети; аналіз причин цих відхилень; проєктування шляхів усунення причин відхилення.
- Комунікативний** → виявляється в установленні правильних взаємин зі студентами; здійсненні виховної роботи, поважному ставленні до осіб з особливими освітніми потребами.
- Організаторський** → передбачає організацію своєї діяльності з викладу навчального матеріалу; організацію своєї поведінки в реальних умовах освітнього процесу.
- Дослідницький** → виявляється у створенні національного наукового продукту; в організації науково-дослідної роботи студентів.

Згідно з компетентнісним підходом у педагогіці вищої школи виділяють п'ять основних компонентів професійної педагогічної діяльності викладача вищої школи: когнітивно-психологічний, соціальний, полікультурний, аутопсихологічний, персональний.

Когнітивно-психологічний компонент складається з професійних знань, умінь і навичок. Окрім того, сучасний викладач має володіти широким спектром педагогічних технологій і педагогічним менеджментом.

Необхідним компонентом професійної компетентності є **соціальний компонент**. Бути соціально компетентним викладачем – це усвідомлювати значущість педагогічної діяльності, розуміти суть соціальних проблем, які існують у суспільстві й у світі.

Наступний компонент – **полікультурний**. Сучасний викладач має одночасно усвідомлювати себе носієм національних цінностей і мати планетарне мислення. За своєю природою – це новий погляд на світ, його проблеми, можливі шляхи їх вирішення, боротьба за виживання людства.

Аутопсихологічний компонент проявляється в готовності та здатності особистості викладача до психологічної роботи щодо зміни властивостей особистості студентів, їхньої поведінки, діяльності й відносин у напрямі прогресивного розвитку особистості (Мороз, Падалка & Юрченко, 2003). На думку дослідників, вона складається з поінформованості людини про способи професійного самовдосконалення, а також сильні та слабкі сторони власної особистості та її діяльності, про те, що і як треба зробити, щоб підвищити якість своєї праці. В аутопсихологічному компоненті акцентуються властивості, що дозволяють спрямувати активність людини на самопізнання, адекватну самооцінку, самоконтроль і самокорекцію.

Іншим компонентом професійної компетентності є **персональний компонент**, який пов'язаний з професійно значущими якостями педагога.

3

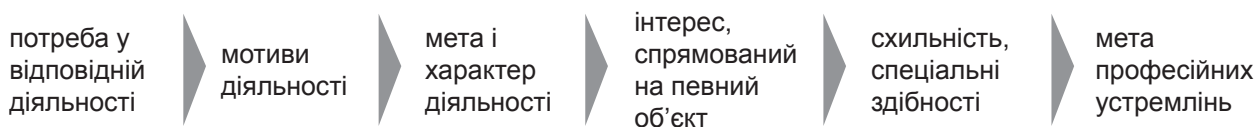
Уперше на наукову основу дослідження проблеми педагогічної майстерності у вітчизняній педагогіці поставив видатний український педагог А. С. Макаренко. За його ініціативи у педагогічних інститутах першої половини ХХ сторіччя педагогічної майстерності почали навчати майбутніх педагогів. У 70-х роках ідеї Макаренка було відроджено й поглиблено науковою школою, створеною І. А. Зязюном у Полтавському педагогічному інституті. Науковцям цієї школи належить, зокрема, визначення педагогічної майстерності та опис її структурних компонентів. “Педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечують високий рівень самоорганізації професійної педагогічної діяльності на рефлексивній основі” (Зязюн, 2004).

Структура педагогічної діяльності

- гуманістична спрямованість педагога;
- професійна компетентність;
- педагогічні здібності;
- педагогічна техніка (внутрішня і зовнішня).

СТРУКТУРА ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ				
Гуманістична спрямованість (ідеали, інтереси, ціннісні орієнтації)		Професійна компетентність	Педагогічні здібності	Педагогічна техніка
на мету педагогічної діяльності	на студентів і колектив	на засоби педагогічного впливу	на себе (самоутвердження)	
<ul style="list-style-type: none"> гуманізація діяльності; гідне самоутвердження; доцільність засобів; врахування потреб студентів; спрямованість на особистість іншої людини; утвердження словом і справою вищих духовних цінностей, моральних норм поведінки і стосунків, дотримання вимог інклюзивного освітнього середовища 	<ul style="list-style-type: none"> знання з навчального предмета; професійно-педагогічні знання; педагогічна свідомість; професійно-педагогічне мислення; 	<ul style="list-style-type: none"> комунікативність; перцептивні здібності; динамізм особистості; емоційна стабільність; оптимістичне прогнозування; креативність; 	<p><i>внутрішня:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> уміння педагога керувати своєю поведінкою; <p><i>зовнішня:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> уміння вплинути на особистість і колектив. 	

Здавна вчених і педагогів-практиків хвилювала проблема: який чинник насамперед і найбільше впливає на успішність професійної підготовки фахівця, а також на успішність його майбутньої самостійної діяльності. При цьому досліджувалася природа (особливості, характер, спрямованість) і структура професійної підготовки студентів до їх майбутньої педагогічної діяльності. Автори наукових праць приходили до спільного висновку: таким чинником є професійно-педагогічна спрямованість особистості викладача-вихователя. Т. О. Воробйова (Алексюк, 1998) виявила психологічну структуру педагогічної спрямованості, яка, у свою чергу, базується на потребі у відповідній діяльності:



КОМПОНЕНТИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ВИКЛАДАЧА-ВИХОВАТЕЛЯ

Інтерес і любов до студентів, професії, до творчості, пов'язаної з вихованням у студентів людських якостей

Усвідомлення труднощів і проблем у викладацькій роботі

Потреба в педагогічній діяльності

Усвідомлення власних можливостей і здібностей як таких, що відповідають вимогам обраної професії

Потреба в постійному самовдосконаленні та оволодінні основами педагогічної майстерності уже у закладі вищої освіти

Професійно-педагогічну спрямованість відносять до найважливіших складників педагогічної майстерності особистості викладача. Професійно-педагогічна спрямованість – каркас, навколо якого компонуються основні якості особистості викладача, це найважливіша передумова формування педагогічної майстерності.

Професійно-педагогічна спрямованість розвиває мотивацію вибору професії, мотивацію учіння та ставлення до професійної підготовки, сприяє формуванню у студентів позиції “Я – педагог”. Тому надзвичайно важливо вивчати мотиваційну

сферу студентів, саме вона розкриває джерела професійно-педагогічної спрямованості.

Діагностика професійно-педагогічної спрямованості першокурсників стає основою особистісно-орієнтованого підходу до них, адже дає можливість створювати своєрідні індивідуальні портрети, а потім з допомогою куратора академічної групи – створювати орієнтовні програми самовдосконалення.

Дослідження вчених встановили, що далеко не кожна людина може стати викладачем. При усій масовості вчительської професії для оволодіння нею необхідні:

- доволі жорстка структура особистісних якостей і здібностей;
- певна соціально-психологічна схильність до праці викладача – професійно-педагогічна спрямованість.

Крім того, варто пам'ятати, що якість професійної підготовки викладача закладу вищої освіти залежить не тільки від кількості засвоєних студентом знань (хоча й цей чинник надзвичайно важливий), а й від розвиненості в нього емоційно-мотиваційної сфери, спрямованості, процесів творчого педагогічного мислення, від сформованості професійно значущих особистісних якостей, педагогічних здібностей і педагогічної техніки. Зазначене становить структуру педагогічної майстерності викладача.

З'ясуємо, якою є роль професійно значущих якостей у діяльності педагога. Відомий в усьому світі вчений Чарльз Дарвін досить скромно оцінював свої здібності та професійні якості. Він вважав найважливішими зі своїх якостей “любов до науки, безмежну терплячість при ретельному обміркуванні будь-якого питання, наполегливість у спостереженні та зборі фактів і значну частку винахідливості і здорового глузду”. Вказавши на ці якості, він робить висновок: “Справді дивно, що, володіючи такими посередніми здібностями, я зміг так впливати на переконання людей науки в деяких важливих питаннях” (Кудіна & Соловей, 2009, с. 114). Важко визнати здібності Дарвіна посередніми. Але не можна з ним не погодитись, коли вчений надає значення таким якостям, як любов до обраної справи, безмежне терпіння і наполегливість. Ці якості надзвичайно важливі й для викладача.

Чим глибше людина занурюється в ту діяльність, що вона обрала, яка відповідає її індивідуальності, тим вищими стають її вимоги до себе. Наблизитися до задоволення досягнутим можна лише у постійній праці, і вона стає необхідною для людини.

Такі приклади ми знайдемо й у житті педагогів Я. А. Коменського, К. Д. Ушинського, А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського, В. Ф. Шаталова, І. А. Зазюна та інших. Цими прикладами хочемо підкреслити надзвичайно важливі якості, без яких неможлива праця викладача, насамперед:

- уміння віддаватися улюбленій справі – захоплення нею, педагогічна цілеспрямованість;
- високий ступінь відповідальності перед людьми, суспільством за результати своєї справи.

А це неможливо без постійного вдосконалення своєї професійної майстерності, і тому викладач завжди має бути поінформований про ті новинки, творчі пошуки, які мають місце в педагогічній науці, психології, методиці викладання дисципліни і, безперечно, у самій цій дисципліні.

Професійно значущі особистісні риси, якості як фундаментальний компонент особистості викладача – це характеристики інтелектуальної, духовної, емоційно-вольової сторін особистості, що впливають на продуктивність, успішність професійно-педагогічної діяльності викладача й визначають її індивідуальний

стиль. Не можна залишати поза увагою не тільки домінуючі, але й негативні якості, враховуючи той вплив, який вони мають у професійно-педагогічній діяльності. До 15 домінуючих особистісних якостей викладача включимо: *громадянськість* (соціальна відповідальність, готовність особистості діяльно, енергійно сприяти розв'язанню суспільних проблем); *гуманне ставлення до студентів* (доброзичливість, чуйність, уважність, душевність, ввічливість та ін.); *оптимізм* (віра в сили і можливості позитивного розвитку студента); *справедливість* (чесність, правдивість, здатність діяти неупереджено); *товариськість* (ставлення до студентів як до психологічно рівних, педагогічний такт, комунікабельність); *вимогливість до себе і до студентів* (відповідальність, організованість, самокритичність, добросовісність, дисциплінованість, почуття власної гідності, виваженість, скромність, ініціативність, активність); *альтруїзм* – безкорисливість (некорислива турбота про благо інших); *вольові якості* (цілеспрямованість – “рефлекс мети”, за І. П. Павловим, витримка, самовладання, врівноваженість, настирливість, енергійність, рішучість, терплячість, сміливість); *толерантність* (терпимість, поблажливість до людей); *педагогічна проникливість*; *емпатія* (здатність розуміти внутрішній, психічний (емоційний) стан студента і співпереживати з ним цей стан не тільки на словах, але й на ділі; емоційний відгук); *інтелігентність* (духовність, привабливість, чарівність); *сучасність* (відчуття у викладача приналежності до одного зі студентами часу); *домінантність* (діловитість, здатність вести за собою, брати відповідальність за інших, уміння керувати); *креативність* (творчість). Зазначені якості є домінантними для особистості викладача. За відсутності будь-якої з них викладач-вихователь не зможе плідно здійснювати педагогічну діяльність. Учені також досліджують так звані периферійні професійно значущі особистісні якості і такі, присутність яких у педагога розцінюється як професійні протипоказання і які є причиною професійної нездатності.

Під периферійними розуміють ті якості особистості викладача, які не мають вирішального впливу на продуктивність його педагогічної діяльності, однак сприяють її успішності. До периферійних професійно значущих особистісних якостей відносять, наприклад, привітність, ентузіазм, почуття гумору, артистизм, захопленість чимось (хобі), реальний підхід до життя, допитливість. Серед негативних називають: підозрілість, запальність, нестриманість, байдужість, залежність, мстивість, пихатість, зверхність, вразливість, нервовість, необов'язковість, заздрісність, неухажливість, непривітність, егоїзм, невпевненість у собі, пасивність та інші. До професійних протипоказань належать: погані звички (наркоманія, алкоголізм), моральна розпуста, рукоприкладство, грубість і жорстокість, безпринципність, безвідповідальність, некомпетентність у галузі предмета, що викладається, низький рівень комунікабельності.

До фундаменту моделі фахівця включаємо також *інтелектуальні* якості особистості, що мають професійно-педагогічний ухил: педагогічна спостережливість, педагогічна увага, педагогічне мислення.

Фундамент моделі і соціальні якості фахівця детермінують формування специфічного блоку педагогічної майстерності, що має три складники:

1. *Професійні знання*: знання свого предмета; знання психології і педагогіки; знання методики навчання і виховання; знання викладачем гідних і негідних рис своєї особистості і діяльності.

2. *Професійні знання зумовлюють формування педагогічних умінь*: а) психолого-педагогічних – найбільш узагальнених, що стосуються усієї діяльності педагога: аналітичних, проєктувальних, конструктивних, організаторських,

комунікативних, контролюючих; б) конкретно-методичних – специфічних, пов'язаних з навчанням і вихованням та організацією конкретної діяльності; в) педагогічної техніки: уміння керувати собою; уміння взаємодіяти з людьми, впливати на особистість і колектив.

3. Вершиною професійної підготовки викладача є розвиток педагогічних здібностей, які становлять основу функцій діяльності майбутнього фахівця. Вони розвиваються у діяльності і визначають придатність людини до неї. Саме вони і мають бути насамперед об'єктом усвідомлення майбутнім викладачем.

А критерієм професіоналізму (ступінь дійсної готовності людини до успішного виконання діяльності) виступає рівень продуктивності розв'язання викладачем різноманітних педагогічних задач.

СИСТЕМА ПЕДАГОГІЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ

- Дидактичні здібності** → здатність передавати навчальний матеріал доступно і зрозуміло, викликати інтерес до предмета; здатність організувати самостійну роботу студентів
- Академічні здібності** → здібний викладач має знати свій предмет не тільки в межах програми, а й значно ширше і глибше, постійно слідкувати за відкриттями в своїй науці, вільно володіти матеріалом, виявляти до нього інтерес, вести дослідницьку роботу
- Перцептивні здібності** → здатність розуміти внутрішній світ студента, вихованця, психологічна спостережливість, що пов'язана з тонким розумінням особистості студента та його тимчасових станів
- Мовленнєві здібності** → здатність чітко і зрозуміло висловлювати свої думки, почуття з допомогою мовлення, вільне володіння мімікою і пантомімікою
- Організаторські здібності** → здатність організувати студентський колектив на досягнення навчальних і виховних завдань;
→ здатність правильно організувати свою власну роботу, уміння планувати і самому контролювати її
- Авторитарні здібності** → здатність до безпосереднього емоційно-вольового впливу на студентів
- Комунікативні здібності** → здатність до спілкування, уміння знайти правильний підхід до студентів, встановити з ними доцільні з педагогічної точки зору взаємовідносини; наявність педагогічного такту
- Педагогічна уява (прогностичні здібності)** → здатність передбачати наслідки своїх дій, виховне проектування особистості студента, прогнозування розвитку тих чи тих його якостей
- Здатність до розподілу уваги** → здатність слідкувати за змістом і формою викладу матеріалу, за розгортанням своєї думки (або думки студента);
→ здатність одночасно тримати в полі зору усіх студентів;
→ здатність чутливо реагувати на ознаки втоми, неухважності, нерозуміння студентами навчального матеріалу;
→ здатність слідкувати за власною поведінкою (позою, мімікою і пантомімікою, ходом, поставою тощо)

За концепцією педагогічних здібностей, педагогічна система містить **п'ять структурних елементів**:

- цілі;
- навчальна інформація;
- засоби комунікації;
- ті, що навчаються;
- педагоги

та п'ять функціональних елементів:

- дослідницький;
- проєктувальний;
- конструктивний;
- комунікативний;
- організаторський.

Ці ж елементи є функціональними елементами індивідуальної педагогічної діяльності (гностичний, дослідницький, проєктувальний, комунікативний, організаторський), що дозволяє говорити про п'ять великих груп загальних однойменних здібностей, що є їх основою.

Науковці виокремлюють два рівні педагогічних здібностей: перцептивно-рефлексивний і проєктивний. Перший рівень – перцептивно-рефлексивні здібності – містить “три види чуттєвості”: **відчуття об'єкта**, пов'язане з емпатією та оцінкою збігу потреб того, хто навчається, з вимогами закладу освіти; **такт і відчуття причетності**. Ці відчуття є основою педагогічної інтуїції.

Другий рівень педагогічних здібностей – проєктивні здібності, співвіднесені зі здатністю до створення нових, продуктивних способів навчання. Цей рівень включає:

- гностичні здібності** → виявляються у швидкому і творчому оволодінні методами навчання, у створенні нових способів викладання;
- проєктувальні здібності** → виявляються у здатності уявляти кінцевий результат виховного і розвивального навчання, у конкретних завданнях, продуманих у часі на весь період навчання, що готує тих, хто навчається, до самостійного розв'язання завдань;
- конструктивні здібності** → виявляються у створенні творчої робочої атмосфери спільної діяльності;
- комунікативні здібності** → виявляються у встановленні контакту, педагогічно доцільних відносин. Ці здібності забезпечуються чотирма чинниками: здатністю до ідентифікації, чуттєвістю до індивідуальних здібностей тих, хто навчається; добре розвинутою інтуїцією; сугестивними якостями. Додамо ще чинник мовленнєвої культури (змістовність, впливовість тощо);
- організаторські здібності** → виявляються у вибірковій чутливості до способів організації тих, хто навчається в групі, самоорганізації їх у засвоєнні навчального матеріалу, у самоорганізації власної діяльності педагога.

“Педагогічна техніка” як поняття введене А. С. Макаренком для позначення умінь педагога володіти прийомами організації власної поведінки і впливу на особистість і колектив.

Педагогічна техніка – це вміння використовувати власний психофізичний апарат як інструмент виховного впливу. Це володіння комплексом прийомів, які допомагають педагогові глибше, яскравіше, талановитіше виявити себе і досягти успіхів у виховній роботі.

Поняття “педагогічна техніка” містить дві групи складників. **Перша** пов'язана з умінням педагога керувати своєю поведінкою: техніка володіння своїм організмом (мімікою, пантомімікою); керування емоціями, настроєм для зняття зайвого психічного напруження, збудження творчого самопочуття; опанування уміння соціальної перцепції (техніка керування увагою, увагою); техніка мовлення (керування диханням, дикцією, темпом мовлення). **Друга група** пов'язана з умінням вплинути на особистість і колектив: техніка організації контакту, управління педагогічним спілкуванням, організація колективних творчих справ тощо.

Складники першої і другої груп спрямовані або на організацію внутрішнього самопочуття педагога, або на вміння це почуття адекватно виявити зовні. Тому

педагогічну техніку умовно поділяють на внутрішню і зовнішню відповідно до мети використання.

Внутрішня техніка – створення внутрішнього переживання особистості, психологічне настроювання педагога на майбутню діяльність через вплив на розум, волю і почуття.

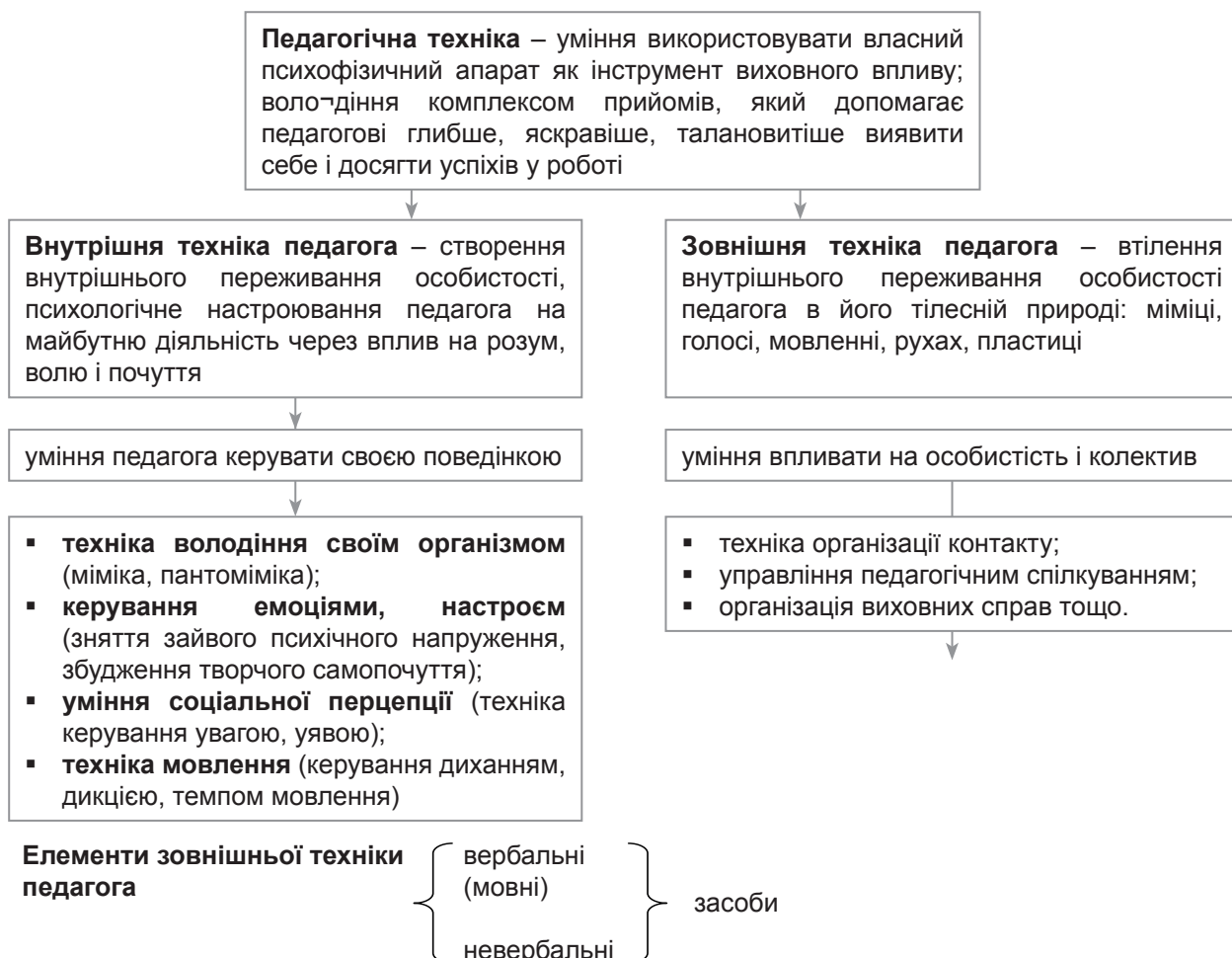
Зовнішня техніка – втілення внутрішнього переживання особистості педагога в його тілесній природі: міміці, голосі, мовленні, рухах, погляді, поставі, пластиці тощо.

Першим елементом внутрішньої техніки є регуляція емоційної сфери, формування емоційної стійкості у професійній діяльності. Для цього необхідно дотримуватися мажорного тону, виховувати в собі доброзичливість та оптимізм. Допомагають цьому набуття “м’язової радості” у фізичних діях, створення захисних зон збудження (бібліотерапія, музикотерапія тощо), здатність грати.

Вплив на емоційну сферу складний, і не завжди педагог спроможний досягти рівноваги, прагнучи викликати позитивні реакції. Для регуляції самопочуття важливо звернутися і до вольової сфери.

Отже, другим елементом внутрішньої техніки є вольовий вплив. Механізм впливу – гальмування власних дій, які не збігаються з переконаннями, надзавданням; збудження активності у напрямі досягнення обраної мети життя і діяльності. Формула педагога: “Я мушу зробити, бо моє завдання ...”.

Інший шлях вольового впливу на самопочуття – непрямий, здійснюється через контроль власного фізичного стану. Глибину емоційних переживань ми змінюємо, впливаючи на їхній зовнішній вияв.

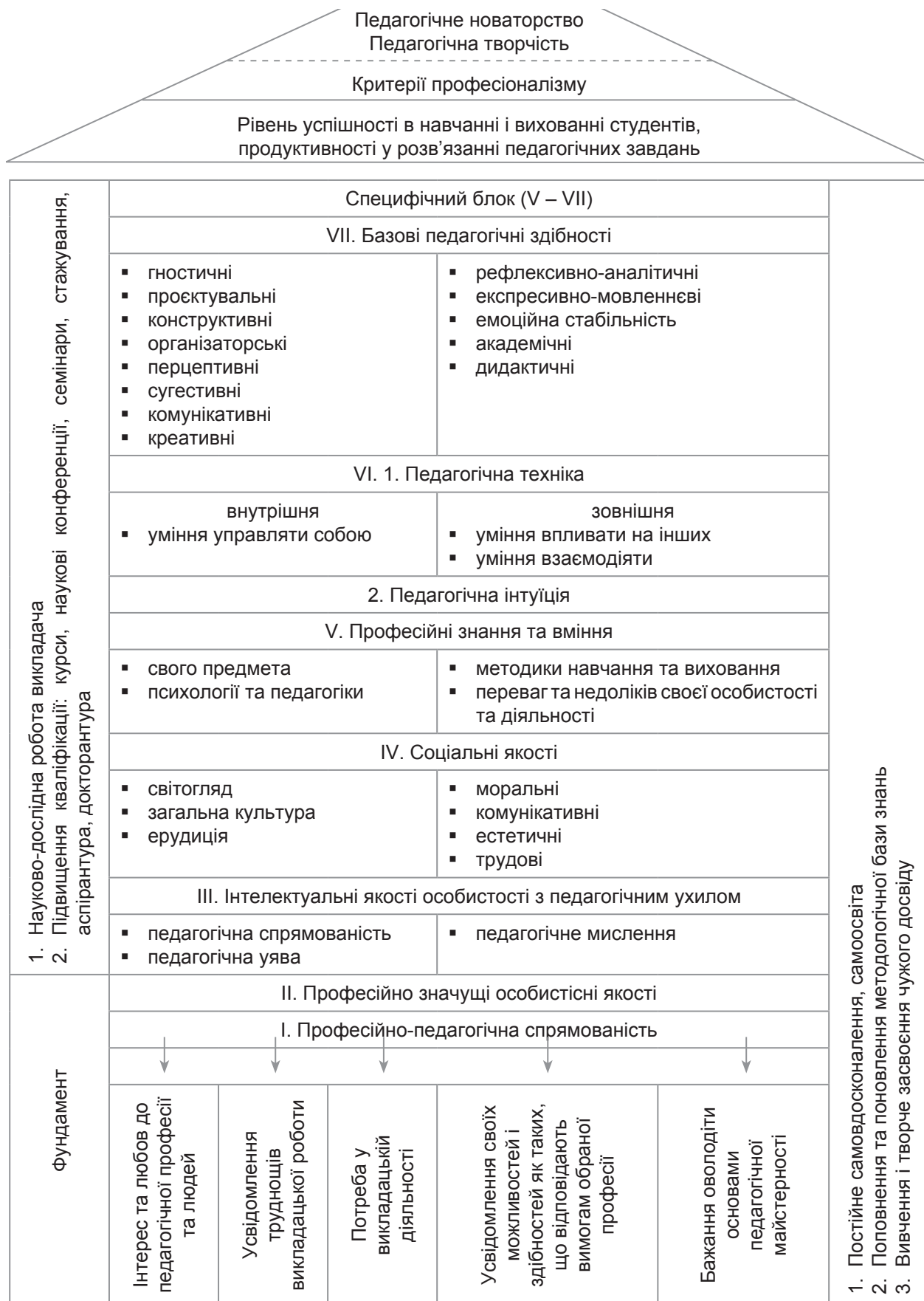


НЕВЕРБАЛЬНІ ЗАСОБИ КОМУНІКАЦІЇ



Завершимо розгляд теми моделлю “Будиночок образу особистості викладача”, що містить особистісні якості викладача, складники педагогічної майстерності та шляхи її вдосконалення. Основа моделі розроблена низкою вчених і представлена в підручнику (Кудіна & Соловей, 2009, с. 118).

МОДЕЛЬ “БУДИНОЧОК ОБРАЗУ ОСОБИСТОСТІ ВИКЛАДАЧА”



Варто зазначити, що не випадково будиночок не повністю закритий дахом, адже немає межі педагогічному вдосконаленню, педагогічній творчості, педагогічному новаторству. Можна стверджувати, що модель особистості викладача відіграє велику роль у професійному становленні, адже знання моделі, мисленнєве зіставлення якостей своєї особистості і параметрів, компонентів моделі, правда, уявного викладача допомагає триматися на висоті вимог, пам'ятати про необхідність постійного самовдосконалення особистості, власного професіоналізму.

4

Приєднання України до Європейського освітнього простору ще більше загострює суперечності у нинішній системі професійної педагогічної освіти, зокрема, між метою формування кваліфікованого фахівця і засобами досягнення цієї мети, між завданням забезпечення професійно-особистісного розвитку майбутнього педагога на засадах гуманістичної педагогіки і директивними способами його підготовки, між масовим характером підготовки викладацьких кадрів та індивідуальним характером педагогічної діяльності кожного викладача тощо. Тому не викликає сумнівів необхідність визначення довгострокових стратегій щодо подальшого вдосконалення професійної підготовки майбутніх викладачів у закладі вищої освіти.

Водночас, незважаючи на всі зазначені суперечності і різного рівня труднощі (соціальні, психологічні, змістові й організаційні), саме на ЗВО покладено завдання забезпечення умов ефективного навчання і виховання майбутнього викладача. І завдання це має реалізовуватися через створення цілісної сукупності формуючих умов і етапної послідовності підготовки майбутнього викладача, побудови та реалізації стратегії його професійного самоздійснення та саморозвитку.

Викладачі вищої школи належать до основних соціально-професійних груп, на які суспільство поклато надзвичайно важливі завдання: збереження і примноження культурних надбань суспільства й цивілізації загалом; соціалізацію особистості на важливому етапі її формування, пов'язаному з професійною підготовкою. Для успішного виконання своїх функцій викладач має бути організатором, оратором, аналітиком, психологом, висококомпетентним фахівцем у своїй галузі, ерудитом в інших галузях знань. Професія педагога вимагає великих розумових, фізичних, часових й емоційно-вольових зусиль. Викладач вищої школи має бути творчою особистістю, оскільки підготувати майбутнього творчого фахівця може лише творча особистість.

У багатьох країнах підготовка кадрів, орієнтована на розвиток компетентностей, є найбільш розповсюдженою концепцією в останні роки. Відомо, що поняття "компетентність" ширше, ніж поняття "кваліфікація". Воно означає не тільки професійні знання, навички та досвід у певній спеціальності, але й ставлення до справи, відповідальність, креативність, визначені схильності, інтереси та прагнення, здатність ефективно працювати в команді, а також здатність ефективно використовувати знання і уміння, особистісні якості для забезпечення необхідного результату на конкретному робочому місці за певних обставин.

Педагогічна компетентність викладача вищої школи є результатом професійної освіти, що характеризується високим рівнем педагогічної свідомості, готовності до педагогічної діяльності, здатності до самовдосконалення та творчої самореалізації у педагогічній діяльності.

Термін “педагогічна компетентність” часто ототожнюють з поняттям “компетенція”, хоча вони не є тотожними поняттями. Компетенція відображає функціональні можливості фахівця і походить від латинського слова “competentia” – пристосованість до справи: коло повноважень, питань, що доручаються певній особі. Поняття “компетентність” за своїм змістом більш широке за компетенцію і близьке за змістом до категорії “професіоналізм”.

Загалом у педагогічній науці поняття “професійна компетентність” розглядається в таких значеннях, як:

- сукупність знань і вмінь, що визначають результативність праці;
- обсяг навичок виконання завдання;
- комбінація особистісних якостей і характеристик;
- комплекс знань і професійно значущих особистісних якостей;
- вектор професіоналізації;
- єдність теоретичної і практичної готовності до праці;
- здатність здійснювати складні види культуровідповідної діяльності тощо.

С. Г. Вершловський розробив концепцію соціально-педагогічного становлення викладача, де основними характеристиками викладача є (Владимирська, 2006):

- соціальна активність як сутнісна властивість індивіда, найважливіша якість особистості;
- гуманістична орієнтація, що відповідає глобальним змінам у сучасному світі;
- критичність мислення як прояв аналітичного підходу до процесу пізнання, оцінки навколишньої дійсності;
- цільова спрямованість на розвиток особистості, формування потреби в постійному русі вперед;
- залучення педагога до процесу взаємодії та співробітництва;
- включеність у життєдіяльність, в якій виявляється активність викладача.

На основі цих характеристик визначаються етапи професійного становлення викладача:

- виникнення й формування професійних намірів;
- професійне навчання як основа обраної спеціальності;
- входження в професію;
- часткова або повна реалізація в самостійній професійній діяльності.

Результатами кожного етапу є професійне самовизначення, професійна (педагогічна) майстерність, професійна компетентність.

Професійна компетентність синтезує в собі загальні вимоги до педагога як до особистості, особливості його професійно-педагогічної діяльності, конкретний прояв цих властивостей, вимог, рис, притаманних особистості, в діяльності окремого викладача.

Визначення сформованості професійної компетентності викладача вищої школи неможливе без виявлення критеріїв оцінки компетентності та встановлення показників. Критерії педагогічної компетентності відображають її суттєві характеристики і є достатніми для визначення сформованості означеного інтегрального утворення, для чого були виявлені їхні ознаки.

Першим критерієм є **процесуально-змістовий**. Компетентний викладач має бути підготовленим до педагогічної діяльності як теоретично, так і практично. Випускник закладу вищої освіти оволодіває знаннями фундаментальних ідей, принципів і теорій базової науки, також він ознайомлюється із сучасними цілями й завданнями освіти зі свого предмета.

Сучасний викладач для ефективного здійснення навчання та виховання має володіти не тільки педагогічними технологіями, а й відчувати внутрішню

необхідність в їхньому постійному застосуванні, у використанні інноваційних технологій. Це розкриває його розуміння суті педагогічних інновацій і вміння осмислювати їх у контексті особливостей свого предмета, співвідносити з власними інтересами та досягненнями, застосовувати у своїй професійній діяльності, вміти бачити можливі педагогічні труднощі інноваційних розробок.

Показником процесуально-змістового критерію є також використання прийомів педагогічного менеджменту, що передбачає вміння викладача керувати педагогічними ситуаціями, процесом соціалізації, навчально-пізнавальним процесом, поведінкою студентів. Сформованість умінь з управління на занятті є показником ступеня оволодіння педагогом прийомами освітнього менеджменту, усвідомлення і стійкою потребою в їх удосконаленні. Компетентний викладач має вміти вибирати й ставити завдання своєї управлінської діяльності, правильно аналізувати педагогічні ситуації, причини поведінки студентів, приймати педагогічно обґрунтовані рішення, передбачати їх соціальні наслідки. Він мусить вміти самостійно розробляти й обирати методи управління.

Другий критерій – **суспільно-громадянський** – передбачає усвідомлення викладачем громадянської відповідальності. Саме на викладача покладена місія виховання підростаючого покоління, але щоб виховати у своїх учнів громадянську відповідальність, викладач повинен сам володіти цією якістю. Тому першим показником цього критерію є громадянська відповідальність. Іншим показником цього критерію є розуміння значущості педагогічної діяльності. Викладач має формувати позитивне ставлення до професії викладача та особисто усвідомлювати її соціальну значущість. Третім показником є суспільна активність, яку розглядають як соціалізацію особистості, яка здійснюється за наявності умов, що спонукають до активності, до дії. Суспільна активність є концентрованим показником *діяльнісної суті* особистості педагога, який характеризується стійким інтересом до суспільної роботи та активною громадянською позицією.

Показниками **культурологічного критерію** є усвідомлення викладачем вищої школи себе як носія національних цінностей; толерантність, повага до мови, релігії, культури різних націй, планетарне мислення. Важливим показником культурологічного критерію є саме формування планетарного мислення викладачів, яке спрямоване на усвідомлення цілісності навколишнього світу, що передбачає новий погляд на нього, на його проблеми.

Четвертим критерієм є **регулятивно-оцінний**, де першим показником є мотивація досягнення компетентності. Другим показником цього критерію є рівень професійної свідомості викладачів, який включає самоідентифікацію, адекватну самооцінку професійно значущих якостей особистості і стійку рефлексивну позицію майбутнього педагога. Адекватна самооцінка власної професійної компетентності особистості передбачає вміння адекватно оцінити свої можливості та якості, необхідні для педагогічної діяльності.

Третім показником регулятивно-оцінного критерію є емоційна гнучкість викладача. Емоційний стан викладача безпосередньо відбивається на оточуючих: студентах, колегах. Позитивні емоції надихають та активізують діяльність колективу, позитивно впливають на студентів, а негативні дезорганізують діяльність, гальмують активність.

Професійно-особистісний – п'ятий критерій професійної компетентності викладача, де першим показником є гуманність. Гуманістична спрямованість – спрямованість на особистість іншої людини, утвердження словом і працею найвищих духовних цінностей і моральних норм поведінки. Це вияв професійної

ідеології викладача, його ціннісного ставлення до педагогічної діяльності, її мети, засобів, змісту. Наступним показником є мобільність, яка виявляється в умінні швидко знаходити правильне рішення у будь-якій педагогічній ситуації, адаптувати прийоми роботи на занятті до наявних умов. Як третій показник розглядають комунікативність викладача, що полягає в оволодінні технологією спілкування у спільній пізнавальній діяльності, тобто системою впливу на студента, врахування його індивідуальних і вікових особливостей.

КРИТЕРІАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ДІАГНОСТИКИ СФОРМОВАНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ

Процесуально-змістовий	→	<ul style="list-style-type: none">▪ знання (методологічні, загальнотеоретичні, спеціальні), вміння, навички▪ оволодіння основами педагогічних технологій▪ використання прийомів педагогічного менеджменту
Суспільно-громадянський	→	<ul style="list-style-type: none">▪ громадянська відповідальність▪ розуміння значущості педагогічної діяльності▪ суспільна активність
Культурологічний	→	<ul style="list-style-type: none">▪ усвідомлення себе носієм національних цінностей▪ толерантність, повага до мови, релігії, культури різних націй▪ планетарне мислення
Регулятивно-оцінний	→	<ul style="list-style-type: none">▪ мотивація досягнення компетентності▪ рівень професійної самосвідомості▪ емоційна гнучкість
Професійно-особистісний	→	<ul style="list-style-type: none">▪ гуманність▪ мобільність▪ комунікативність

Виділяють чотири основних рівні володіння педагогічною компетентністю викладачем вищої школи: низький, середній, достатній, високий.

Інтуїтивний (низький) – припускає наявність загальних уявлень викладачів про педагогічну діяльність, спілкування і соціалізацію в трудовому колективі ЗВО. Рівень сформованості усіх компонентів недостатній, компетентності знаходяться на стадії початкового розвитку.

Репродуктивний (середній). Сформовані окремі компетентності, що утворюють змістовну основу компонентів, проте недостатні для повноцінного функціонування, вияву педагогічної компетентності.

Нормативний (достатній) – передбачає сформованість системи компетентностей, достатніх для виконання функцій викладача у вищій школі і наявність стійкого інтересу до їх вдосконалення.

Креативний (високий). У представників цього рівня розвинуті усі компетентності, що зумовлюють здатність до самостійної творчої педагогічної діяльності у вищій школі. Викладач має системне уявлення про сутність і зміст педагогічної компетентності, способи її самовдосконалення, володіє розвиненою методологічною, методичною і професійно-педагогічною культурою, без утруднень включається в спілкування, ініціює і підтримує його, бере активну участь в обговоренні дискусійних питань, що включають професійно-педагогічні проблеми, аргументовано відстоює свою точку зору, вільно й ефективно застосовує знання педагогіки у розв'язанні комунікативно-виробничих ситуацій. У процесі комунікативної взаємодії може здійснювати виховний вплив на інших. Толерантний у сприйнятті партнера, ерудований, тактовний. Має розвинуті та дієві соціально

значущі, громадянські й педагогічні ціннісні орієнтації, демонструє сформованість педагогічної позиції, стійкої соціально й особистісно значущої мотивації, активність і спрямованість до педагогічної діяльності. Володіє розвиненою педагогічною свідомістю.

Вимога постійного особистісного і професійного зростання є чи не найважливішою для професії педагога. Для цього педагог має сам досягати високого культурного і професійного рівня, що стає можливим лише завдяки невтомній праці над собою. Поряд із колективними формами підвищення професійної кваліфікації викладача особливого значення набувають індивідуальні форми його професійного зростання.

Як складний і багатогранний феномен професійно-педагогічне самовдосконалення є процесом і результатом творчого, цілеспрямованого, самостійного руху фахівця від Я-реального до Я-ідеального, від Я-потенційного до Я-актуального, що здійснюється у формі професійного самовиховання, самоосвіти і самоактуалізації, забезпечує досягнення педагогом позитивних особистісних змін та є передумовою його успішної творчої самореалізації в професії.

Загальна мета самовдосконалення викладача полягає у досягненні вершин особистісної і професійної досконалості та деталізується в низці завдань, що є специфічними для кожного викладача і залежать від його індивідуальних особливостей та уподобань. Проте всі їх можна поєднати умовно в три основні напрями самовдосконалення педагога: розвиток педагогічної майстерності (як удосконалення професійно значущих рис і якостей), підвищення компетентності (як збагачення професійно значущих знань) та актуалізація власного творчого потенціалу (як прояв творчих сутнісних сил у професійній діяльності).

Виокремлюють такі основні форми самовдосконалення, як *професійне самовиховання, самоосвіта, самоактуалізація викладача*.

Професійно-педагогічне самовиховання як одна з провідних форм самовдосконалення педагога є усвідомленою діяльністю викладача, спрямованою на формування і розвиток у собі професійно значущих і корекцію негативних якостей особистості відповідно до вимог педагогічної професії. Самовиховання педагога охоплює роботу над усіма професійно значущими якостями його особистості, включаючи як його світогляд, так і фізичне здоров'я, та полягає у формуванні необхідних рис і якостей педагога, найбільша роль серед яких надається розвитку його комунікативних, організаторських, перцептивних, саморегуляційних, рефлексивних та інших важливих умінь і навичок, що обумовлюють зростання педагогічної техніки, забезпечують дотримання вимог педагогічної етики, сприяють розвитку педагогічної культури викладача. Професійне самовиховання – це складний психологічно насичений процес, у ході якого педагог на основі самопізнання і самостворення досягає розвитку і вдосконалення необхідних професійно значущих рис і якостей. Найбільшої продуктивності досягає індивідуальне самовиховання за умови його поєднання з колективним самовихованням у педагогічному колективі. Здійснені дослідження (Мойсеюк, 2003) впливу колективного самовиховання на індивідуальне самовиховання педагога свідчать, що цей вплив може бути як незапланованим (надихати власним прикладом поведінки, інтересів, дій, оцінок та ін.), так і спеціально організованим (у вигляді просвітницької діяльності, переконання чи критичних висловлювань і вибудовування системи вимог до особистості).

Іншим якісно відмінним засобом самовдосконалення є *професійно-педагогічна самоосвіта*, що є самостійною пізнавальною діяльністю педагога, спрямованою на оновлення і вдосконалення наявних загальнокультурних та професійних знань з метою досягнення бажаного рівня професійної компетентності.

Основними способами самоосвіти викладача є опанування передового педагогічного досвіду, опрацювання літератури та отримання інформації з інших джерел, а також письмова розробка певної проблеми, підготовка виступів, доповідей, рефератів. У процесі самоосвіти педагог знаходить необхідні джерела інформації, фіксує і систематизує інформацію, осмислює передовий педагогічний досвід і на цій основі конструює й прагне продуктивно розв'язати конкретні професійно-педагогічні задачі. Освітня діяльність педагога передбачає не лише сприймання нового матеріалу, а і його первинне і наступне осмислення, запам'ятовування, використання в практиці діяльності, повторне звертання з метою поглиблення знань, без чого цикл пізнавальних дій буде неповним.

Як складний динамічний процес професійно-педагогічне самовдосконалення реалізується в низці логічно взаємопов'язаних етапів: **діагностування, цілепокладання, планування, виконання, контроль і корекція**. Але при цьому шлях від виникнення мотиву до завершеного результату не є прямолінійним та завершеним, педагог постійно конкретизує цілі самовдосконалення, коригує засоби, а досягнувши певних результатів самовдосконалення, ставить нові цілі, уточнює головну мету (Локшина, 2003).

Професійна підготовка викладача не закінчується в стінах педагогічного закладу освіти. Вона продовжується протягом усієї професійної діяльності педагога.

Відповідно до планів підвищення кваліфікації педагога проходять спеціальне навчання в інститутах підвищення кваліфікації педпрацівників, інститутах післядипломної освіти або на спеціальних факультетах підвищення кваліфікації закладів освіти. Проте знання, одержані викладачами в процесі навчання, потребують осмислення й апробації на практиці. Цьому сприяє спеціально організована система науково-методичної роботи у ЗВО.

Науково-методична робота як цілісна динамічна система складається з двох підструктур – навчально-методичної і науково-дослідницької, які тісно взаємопов'язані і взаємозумовлені. Навчально-методична підструктура спрямована на підвищення професійно-педагогічної культури педагогів і комплексне методичне забезпечення освітнього процесу; науково-дослідницька підструктура стимулює процес створення і впровадження нових педагогічних ідей, технологій навчання і виховання, забезпечує експериментальну перевірку їх ефективності. Зміст науково-методичної роботи визначається метою (завданнями) науково-методичної роботи, а також завданнями, які випливають з аналізу результатів діяльності педагогічного колективу, окремих педагогів.

У статті 57 Закону України “Про вищу освіту” наголошується, що педагогічні, наукові та науково-педагогічні працівники мають право “обирати методи та засоби навчання, що забезпечують високу якість освітнього процесу”. У цьому плані особливої актуальності набуває індивідуальна науково-методична робота педагога.

Під **індивідуальною науково-методичною** роботою розуміють цілеспрямовану, планомірну та систематичну роботу педагога над удосконаленням теоретичної та практичної підготовки.

Однією з найважливіших індивідуальних форм науково-методичної роботи є самоосвіта педагогів.

Найбільш поширеною **груповою формою** науково-методичної роботи є проведення науково-методичних семінарів.

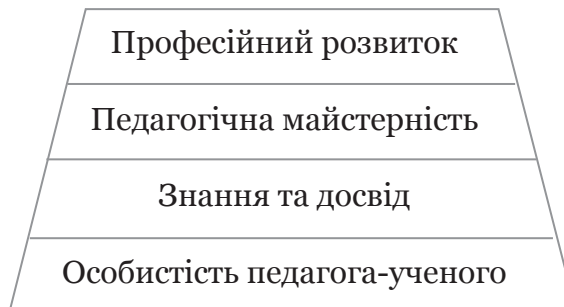
До змісту методичних і педагогічних семінарів входять питання підвищення рівня навчальної і виховної роботи та якості знань студентів; обговорення

методик викладання, що використовуються різними викладачами; впровадження передового педагогічного досвіду і досягнень педагогічної науки; розробка шляхів впровадження інновацій; обговорення найважчих розділів і тем нових програм і підручників; організація позааудиторної роботи; професійна допомога молодим викладачам.

Основними формами роботи можуть бути: заслуховування і обговорення доповідей з актуальних питань, огляд новітньої наукової та педагогічної літератури, обговорення цікавих публікацій; проведення відкритих занять (лекцій, семінарських, практичних занять, використання мультимедійних засобів тощо); організація консультацій; заслуховування звітів викладачів, кураторів; участь у вивченні, узагальненні та впровадженні педагогічного досвіду; вивчення, проведення контрольних зрізів успішності та якості знань студентів; прийняття рішень про моральне та матеріальне стимулювання викладачів, кураторів.

Масові форми науково-методичної роботи сприяють збагаченню професійних інтересів педагогів, удосконаленню їх знань, виробленню позицій із важливих педагогічних проблем сучасності, виявленню й узагальненню найкращого педагогічного досвіду. Це в першу чергу наукові та науково-практичні конференції.

Велике значення для підвищення рівня роботи кожного викладача має створення індивідуальних планів, які передбачають підвищення фахового рівня викладача, участь у науково-дослідній роботі, у житті кафедри та факультету. Такі плани мають містити систему заходів, які допоможуть викладачеві здобути необхідні прийоми та методи для своєї власної системи роботи, як наприклад, взаємовідвідування занять, проведення відкритих семінарських занять, робота над розробкою окремих проблем та участь у різних конференціях.

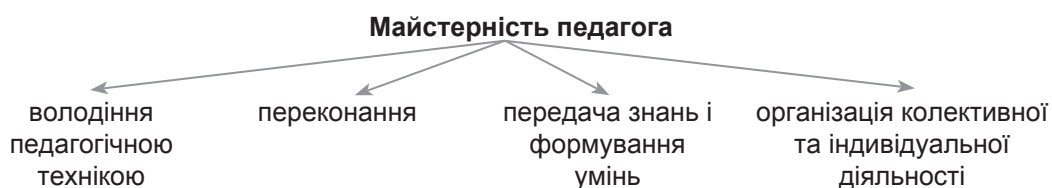


У сучасних освітніх умовах зростає самостійність кожного викладача у виборі тих чи тих ділянок педагогічної діяльності, в яких він веде творчий пошук. Водночас кожен викладач потребує певної координації цієї діяльності, певного морально-психологічного оточення – інноваційного середовища. Професійна діяльність викладача передбачає певне співвідношення й інтеграцію традицій і новаторства, норми і творчості. З одного боку, професіоналізм викладача означає бездоганне знання методів і засобів педагогічної діяльності, їх оптимальне використання, з іншого боку, – має носити творчий характер, передбачаючи прагнення розвивати й удосконалювати як свій власний досвід, так і інтегрований досвід співтовариства педагогів, методистів і викладачів. Важливо пам'ятати, що від рівня роботи викладача залежить рівень підготовки студентів – майбутніх викладачів, їх ставлення до своєї майбутньої професії.

ЗАВДАННЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЮ



1. У чому, на Вашу думку, полягає гуманність професії педагога?
2. Яким, на Вашу думку, є взаємозв'язок між мотивацією вибору професії і процесом адаптації студентів до умов закладу вищої освіти?
3. Яка специфіка науково-педагогічної діяльності науково-педагогічного працівника ЗВО порівняно з педагогічною діяльністю вчителя?
4. У чому сутність компетентнісного підходу до визначення педагогічної діяльності?
5. Класифікуйте форми організації науково-методичної роботи у ЗВО. Наведіть конкретні приклади її здійснення?
6. Чи можна поділити педагогічну діяльність на творчу і нетворчу?
7. Обґрунтуйте критерії ефективності діяльності викладача вищої школи.
8. Прокоментуйте опорний сигнал **Майстерність педагога**, порівнявши його зміст із поданим у темі визначенням педагогічної майстерності.



9. Визначте, які нові вимоги до педагогічної майстерності викладача висувають умови навчання студентів у змішаному форматі або в режимі онлайн.
10. Охарактеризуйте шляхи формування педагогічної майстерності викладача закладу вищої освіти.



ЛІТЕРАТУРА

Обов'язкова:

- Закон України “Про вищу освіту” № 1556-VII-ВР (2014).
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> .
- Закон України “Про освіту” № 2145-VIII-ВР (2017). (Стаття 54)
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
- Кан-Калик, В. А. (2006). Учителеві про педагогічне спілкування. У Зязюн, І. А. (Ред.). *Педагогічна майстерність. Хрестоматія*. (с. 175–181). Вища школа.
- Зязюн, І. А., Крамущенко, Л. В., Кривонос, І. Ф., Мирошник, О. Г., Семиченко, В. А. & Тарасевич, Н. М. (2004). Сутність педагогічної діяльності вчителя. Педагогічна майстерність і особистість учителя. У І. А. Зязюн (Ред.). *Педагогічна майстерність* (2-ге вид., допов. і переробл.). (с. 10–41). Вища школа.
- Зязюн, І. А., Крамущенко, Л. В., Кривонос, І. Ф., Мирошник, О. Г., Семиченко, В. А. & Тарасевич, Н. М. (2004). Вступ до педагогічної професії. Витоки педагогічної майстерності. У І. А. Зязюн (Ред.). *Педагогічна майстерність* (2-ге вид., допов. і переробл.). (с. 186–203). Вища школа.

Макаренко, А. С. (2008). Деякі висновки з мого педагогічного досвіду. Про мій досвід У І. А. Зязюн (Ред.). *Педагогічна майстерність. Хрестоматія*. (с. 27–73). СПД Богданова А. М.

Професійний стандарт «Викладач закладу вищої освіти». Наказ Міністерства освіти і науки України від 16.10.2024 р. № 1466.

Додаткова:

Буряк, В. (2010). Викладач університету: вимоги до особистісних і професійних рис. *Вища школа, 3–4*, 11–18.

Васянович, Г. П. (2005). *Педагогічна етика*. Норма.

Виноградова, В. Є. & Юрченко, В. І. (2020). *Психологія вищої школи: Практикум*. Ліра-К.

Головенкін, В. П. (2019). *Педагогіка вищої школи* (2-ге вид., переробл. і допов.). КПІ імені Ігоря Сікорського.

Данилова, Г. С. (2005). Педагогічне вдосконалення як акмеологічний синтез якостей і діяльності педагога. *Творча особистість учителя: проблеми теорії, практики*. (с. 14–17). НПУ.

Кайдалова, Л. Г., Щокіна, Н. Б. & Вахрушева, Т. Ю. (2009). *Педагогічна майстерність викладача*. Вид-во НФаУ.

Кіщенко, Ю. В. (2004). *Формування професійної майстерності вчителя в системі педагогічної освіти Англії та Уельса*. ХДЦ

Мачинська, Н., Федорович, А. & Яремчук, Н. (2020) *Основи педагогічної майстерності*. ЛНУ імені Івана Франка.

Нечепоренко, Л. С. (2009). *Педагогічна майстерність*. ХНУ.

Прищак, М. Д. & Залюбівська О. Б. (2019). *Педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі: курс лекцій*. ВНТУ.

Радул, В. В., Кравцов, В. О. & Михайличенко, М. В. (2007). *Основи професійного становлення сучасного викладача* (2-ге вид., допов.). Імекс-ЛТД.

Сиротіна, О. (2011). Дослідження змін у парадигмі підготовки викладача вищої школи США. *Вища школа, 2*, 99–106.

Слободянська, О. А. & Савчук, З. С. (2016). Аналіз сприйняття студентами іміджу викладача. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти, 1*, 28–32.

Стрельников, В. Ю., & Брітченко, І. Г. (2013). *Сучасні технології навчання у вищій школі*. ПУЕТ.

Холковська, І. Л., Волошина, О. В. & Губіна, С. І. (2019). *Основи педагогічної майстерності*. Твори.

Шапран, О. І., & Новак, О. М. (2018). *Педагогіка вищої школи: навч.-метод. посіб.* Вид-во Домбровська Я. М.

Юрченко, В. І. & Кудіна, В. В. (2004). Соціально-психологічні закономірності функціонування студентської групи. *Психологія вищої школи* (с. 123–132). КСУ.

**ОРІЄНТОВНІ ПИТАННЯ
ДЛЯ ПІДСУМКОВОГО КОНТРОЛЮ З ДИСЦИПЛІНИ
“ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ”**

1. Предмет і завдання педагогіки вищої школи як галузі педагогічної науки, її основні категорії.
2. Методи наукових досліджень у педагогіці вищої школи. Наведіть варіанти їх застосування у практиці педагогічних досліджень.
3. Закономірності й принципи вищої освіти.
4. Пріоритетні напрями державної політики щодо розвитку освіти в Україні. Принципи державної політики в галузі вищої освіти.
5. Закон України “Про вищу освіту” про структуру вищої освіти в Україні.
6. Сутність ступеневої освіти в Україні. Рівні та ступені вищої освіти, їх характеристика.
7. Типи закладів вищої освіти, мета і головні завдання їх діяльності.
8. Шляхи реформування вищої освіти в Україні, вдосконалення освітнього (зокрема, навчального і виховного) процесів у вищій школі.
9. Модернізація вищої освіти України в рамках входження до Болонського процесу.
10. Структурні та змістові особливості організації вищої освіти в різних країнах світу.
11. Дидактика вищої школи, її основні категорії.
12. Типи освітнього процесу у вищій школі. Поняття про процес навчання. Структурні компоненти процесу навчання.
13. Функції процесу навчання, їх взаємозв’язок.
14. Рушійні сили та закономірності процесу навчання. Мотивація навчальної діяльності студентів.
15. Принципи навчання у вищій школі.
16. Поняття змісту вищої освіти. Стандарти вищої освіти, характеристика їх структурних компонентів.
17. Нормативні документи, які забезпечують організацію процесу навчання у вищій школі. Освітня програма, навчальний план, робоча програма навчальної дисципліни.
18. Форми здобуття освіти. Форми, форми організації навчання у закладах вищої освіти та їх особливості.
19. Методи навчання, їх класифікація. Прийоми навчання.
20. Засоби навчання. Традиційні засоби навчання. Місце і роль нових інформаційних технологій серед засобів навчання.

21. Форми організації навчання у вищій школі. Види занять.
22. Лекція у вищій школі, вимоги до неї.
23. Семінарські та практичні заняття, вимоги до них.
24. Дистанційна освіта як нова освітня технологія. Дистанційна освіта за кордоном та перспективи її розвитку в Україні.
25. Самостійна навчальна робота студентів, її мета, завдання та типологія.
26. Науково-дослідна робота студентів, її види та форми. Шляхи вдосконалення науково-дослідної роботи студентів у ЗВО.
27. Загальні вимоги до підготовки курсових і кваліфікаційних (дипломних) робіт.
28. Діагностика результатів навчання студентів. Сутність та функції контролю результатів навчання студентів. Педагогічні вимоги до контролю у процесі навчання.
29. Критерії оцінювання знань студентів.
30. Модульно-рейтингова система контролю результатів навчання студентів, її переваги і недоліки.
31. Психолого-педагогічні проблеми проведення заліків та іспитів в умовах онлайн і офлайн навчання.
32. Система виховної роботи у вищій школі. Психолого-педагогічні засади сучасної концепції виховання студентів.
33. Цілі, завдання, принципи виховання у вищій школі.
34. Зміст виховання студентської молоді, характеристика основних напрямів.
35. Класифікація методів виховання у вищій школі.
36. Роль студентської академічної групи у вихованні студентів.
37. Основні напрями діяльності куратора студентської академічної групи.
38. Місце студентського самоврядування в освітньому процесі сучасного закладу вищої освіти.
39. Методика вивчення особистості студента і написання психолого-педагогічної характеристики на нього.
40. Методика вивчення колективу академічної групи та складання психолого-педагогічної характеристики на неї.
41. Функції викладача закладу вищої освіти.
42. Структура діяльності викладача закладу вищої освіти.
43. Поняття педагогічної майстерності викладача ЗВО.
44. Складники педагогічної майстерності педагога.
45. Шляхи формування педагогічної майстерності викладача ЗВО.

ОРІЄНТОВНА ТЕМАТИКА КВАЛІФІКАЦІЙНИХ РОБІТ З ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

1. Етапи професійного становлення та розвитку педагога вищої школи.
2. Професійні комунікативні якості викладача вищої школи.
3. Дослідження компонентів професійної компетентності викладача вищої школи.
4. Порівняльний аналіз структури професійної діяльності вчителя закладу загальної середньої освіти та викладача вищої школи.
5. Дослідження перспектив розвитку професійної діяльності викладача вищої школи.
6. Дослідження індивідуального стилю професійної діяльності викладача вищої школи.
7. Педагогічна майстерність викладача ЗВО та шляхи її формування.
8. Педагогічні умови професійної адаптації викладача вищої школи.
9. Основні напрями профілактики професійних деформацій викладача вищої школи.
10. Дослідження синдрому “професійного вигорання” викладача вищої школи.
11. Становлення вищої школи в Україні.
12. Становлення вищої педагогічної освіти в Україні.
13. Сучасні тенденції розвитку вищої освіти країн, мова яких вивчається.
14. Реалізація виховної та розвивальної функцій у процесі навчання студентів.
15. Шляхи підвищення інтересу студентів до навчання на практичних заняттях з іноземної мови.
16. Розвиток творчого потенціалу особистості студента в процесі навчальної діяльності.
17. Інноваційні форми організації вищої освіти.
18. Адаптація вищої освіти України до навчання в змішаному або режимі онлайн.
19. Порівняльний аналіз форм організації навчання у закладах вищої освіти України та країнах, мова яких вивчається.
20. Способи оптимізації кредитно-модульної системи освітнього процесу в Україні.
21. Діагностика результатів навчання студентів.
22. Оптимізація системи тестування у вищій школі України.
23. Шляхи розвитку вищої освіти України – учасниці Болонського процесу.
24. Оптимізація методів навчання в сучасній вищій школі.
25. Дослідження нетрадиційних форм організації та методів навчання у вищій школі.
26. Дослідження мотивації навчання студентів.

27. Дидактичний аналіз труднощів першокурсників у навчальній діяльності.
28. Шляхи оптимізації самостійної роботи студентів.
29. Порівняльний аналіз змісту вищої мовної освіти в Україні та країні, мова якої вивчається.
30. Шляхи розвитку науково-дослідницької роботи студентів.
31. Дослідження рівня вихованості студентів ЗВО.
32. Дослідження ціннісних орієнтацій сучасної студентської молоді.
33. Самооцінка студента як чинник соціальної адаптації особистості.
34. Формування позитивного психологічного клімату в академічній групі як умова успішного навчання і виховання студентів.
35. Шляхи підвищення ефективності виховного процесу в сучасній вищій школі.
36. Історія становлення інституту кураторства у вищій школі України.
37. Розвиток інтелектуальної культури студента.
38. Система позааудиторної виховної роботи сучасної вищої школи.
39. Порівняльний аналіз організації студентського самоврядування в сучасній вищій школі в Україні та за кордоном.
40. Шляхи оптимізації управління освітнім процесом у ЗВО.
41. Порівняльний аналіз тенденцій розвитку систем вищої освіти України та країн, мова яких вивчається.
42. Професійна підготовка майбутніх педагогів в університетах (країна на вибір).
43. Критерії оцінки ефективності роботи сучасного закладу вищої освіти.
44. Сучасні інструменти педагогічного менеджменту.
45. Болонський процес: історія, перспективи розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

- Алексюк, А. М. (1993). *Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: модульне навчання*. ІСДО.
- Алексюк, А. М. (1998). *Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія*. Либідь.
- Алексюк, А. М. (1981). *Загальні методи навчання в школі*. Рад. школа.
- Афанасьєв, А., & Іщук, Н. (2008). Виховне середовище в Україні: проблеми та шляхи їх вирішення. *Рідна школа*, 6, 23–26.
- Бабак, С.В., & Бабак, К.В. (2016). Компетенція та компетентність як ключові поняття педагогіки. Роль педагога у формуванні фахової компетентності студентів ВНЗ. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*, 1, 59–68.
- Баркасі, В. В. (2004). *Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов* [Неопубл. дис. канд. пед. наук]. Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К. Д. Ушинського.
- Бартенєва, І. О., Богданова, І. М., Бужина, І. В., Дідусь, Н. І., Дмитршєва, М. С., Курлянд, З. Н., Левіна, І. А., Ліненко, А. Ф., Ломонова, М. Ф., Орищенко, В. Г., Осипова, Т. Ю., Семенова, А. В., Хмелюк, Р. І., Шевченко, Н. А., Цокур, О. С., Яворська, Г. Х. & Яцій О. М. (2005) *Педагогіка вищої школи* (З. Н. Курлянд, ред.). Знання.
- Бартенєва, І. О., Богданова, І. М., Бужина, І. М., Дідусь, Н. І. & Дмитрієва, М. С. (2002). *Педагогіка вищої школи*. ПДПУ ім. К. Д. Ушинського.
- Береснєв, А. А. (2006). Особистісно орієнтовані технології у контексті сучасної парадигми освіти. *Гуманітарні науки*, 1, 11-16.
- Берещук, М. (2003) Науково-методичні основи визначення рейтингу та вдосконалення системи підвищення якості освіти. *Вища школа*, 4–5, 31–42.
- Бех, І. Д. (2008). *Виховання особистості: підручник*. Либідь.
- Бех, І. (2005). Принципи інноваційної освіти. *Освіта і управління*, 8(3), 7–21.
- Болдирєв, Р. В., Соловей, М. І., Сажко, Л. А., Спіцин, Є. С. (Укл.) (1999) *Положення про навчально-наукові та кваліфікаційні роботи студентів Київського державного лінгвістичного університету*. Вид. центр КДЛУ.
- Бондар, В. (2005). Технологізація підготовки фахівців в умовах запровадження державних стандартів освіти. *Освіта і управління*, 8(2), 86–90.
- Бондарчук, Ю., Чуйко, Г. & Чуйко Н. (2005). Удосконалення форм і методів навчання відповідно до вимог Болонського процесу. *Вища школа*, 2, 35–41.
- Булгакова, Н. Б. (2003). *Педагогіка вищої школи*. НАУ.

- Бутиков, Р. (2005). Особливості інтелектуалізованого навчання іноземних мов у вищій школі. *Вища освіта України*, 3, 88–91.
- Вакуленко, В. М. (2001). *Основи педагогіки вищої школи України*. Вид-во Східноукраїнського нац. ун-ту ім. Даля.
- Ванійленко, Т. В. (2005). *Основи професійного самовдосконалення педагога*. НПУ ім. М.П. Драгоманова.
- Васянович, Г. П. (2003). *Педагогіка вищої школи України*. Ліга-Прес.
- Ващенко, Г. (1994). *Виховний ідеал*. Ред. газ. «Полтавський вісник».
- Виноградова, В. Є., & Юрченко, В. І. (2020). *Психологія вищої школи*. Практикум. Ліра-К.
- Вікторів, В. (2006). Основні критерії та показники якості освіти. *Вища освіта України*, 1, 54–59.
- Вітвицька, С. С. (2003). *Основи педагогіки вищої школи*. Центр навчальної літератури.
- Вітвицька, С. С. (2005). *Практикум з педагогіки вищої школи*. Центр навчальної літератури.
- Вітвицька, С. С. (2006). *Основи педагогіки вищої школи*. Центр навчальної літератури.
- Вітвицька, С. С. (2011). *Основи педагогіки вищої школи: підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури*. 2 вид. Центр учбової літератури.
- Владимирська, Є. (2006). Якість освіти як філософія та педагогіка розуміння доцільного. *Вища освіта України*, 1, 108–113.
- Власко, М. П. & Устименко, О. В. (2004). Про переваги модульно-рейтингової технології навчання. *Педагогіка і психологія*, 2, 98–106.
- Всесвітня декларація про вищу освіту для XXI ст.: підходи, практичні заходи та рамки пріоритетних дій, спрямованих на реформу та розвиток вищої освіти, схвалені Всесвітньою конференцією з вищої освіти в Парижі 9 жовтня 1998 року. (1998). *Образование в XXI веке*.
- Галиця, О. (2013). Психологічні аспекти навчального процесу у вищих навчальних закладах. *Вища освіта*, 1, 48–55.
- Галузинський, В. М. & Євтух, М. Б. (1995). *Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні*. ІНТЕЛ.
- Галус, О. М. & Шапошнікова, Л. М. (2006). *Порівняльна педагогіка*. Вища школа.
- Гаращак, П. (2005). Аспекти управлінської діяльності адміністрації ВНЗ у впровадженні пріоритетних технологій навчання студентської молоді. *Нова педагогічна думка*, 4, 4–8.
- Гвоздецька, Б. (2019). Чинники недоброчесної поведінки студентів у навчальному процесі. *Вища школа*, 10, 55–66.
- Головенкін, В. П. (2019). *Педагогіка вищої школи*. 2 вид., переробл. і доповн. КПІ імені Ігоря Сікорського.
- Гура, О. І. (2005). *Вступ до спеціальності “Педагогіка вищої школи”* (Вид. 2-ге, виправл.). Центр навчальної літератури.
- Данилова, Г. С. (2005). Педагогічне вдосконалення як акмеологічний синтез якостей і діяльності педагога. *Творча особистість учителя: проблеми теорії, практики*. (с. 14–17). НПУ.
- Демчук, В. С. & Соловей, М. І. (2000). *Виховна робота наставника академічної групи студентів вищого закладу освіти*. КДЛУ.

- Джуринський, А. Н. *Порівняльна педагогіка: підручник онлайн*.
https://stud.com/ua/72549/pedagogika/porivnyalna_pedagogika
- Дзундза, А. & Лосєва Н. (2003). Вища школа: до проблеми тестування. *Освіта і управління*, 6(3), 114–118.
- Дмитриченко, М. Ф., Хорошун, Б. І., Язвінська, О. М. & Данчук, В. Д. (2007). *Вища освіта і Болонський процес*. Знання України.
- Доброскок, І. І., Коцур, В. П., Нікітчина С. О. & ін. (2019). *Інноваційні педагогічні технології: теорія і практика використання у вищій школі*. Переяслав-Хмельницький.
- Добрянський, І. (2004). Сучасні тенденції розвитку вищої школи: соціокультурний, регіональний та особистісний аспект. *Вища школа*, 1, 22–28.
- Дорогань, С. (2004). Національне виховання як світоглядне завдання: філософський і педагогічний аспект. *Вища освіта України*, 2, 105–111.
- Драч, І. І. (2004). Навчальний процес у вищому навчальному закладі як об'єкт акмеологічного дослідження. *Нові технології навчання*, 38, 141–146.
- Драч, І. І. (2004). Самостійна робота студентів вищих навчальних закладів як важливий елемент сучасної підготовки фахівців. *Нові технології навчання*, 37, 86–91.
- Дробітько, А. (2020). «М'яка» компетентність особистості як сенс навчання. *Вища школа*. № 4. 104–110.
- Дубасенюк, О. А. (2016). *Методологія та методи науково-методичного дослідження*. Полісся.
- Дубасенюк, О. А. (2005). *Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога*. ЖДУ ім. І.Франка.
- Дурманенко, О. (2018). *Виховна робота у ВНЗ як чинник формування особистості майбутнього фахівця*. Педагогічні науки.
<https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/11476/6.pdf>
- Євсєєва, О. (2003). До питання конкретизації змісту вищої освіти студента педагогічного ВНЗ. *Освіта і управління*, 6(4), 128–132.
- Жалдак, Л. (1999). Управління гуртуванням студентської групи. *Освіта й управління*, 3, 99–102.
- Жовтоніжко, І. М. (2005). Роль оцінювально-ціннісних знань студентів вищих навчальних закладів як складової системи їх індивідуальних цінностей. *Ціннісні парадигми освіти* (с. 122–128). Основа.
- Заболотська, О. (2005). Формування та розвиток студента як індивідуальності. *Вища освіта України*, 2, 88–93.
- Зайченко, І. В. (2024). *Педагогіка*. Ліра К.
- Закон України “Про вищу освіту”*. (2023). Алерта.
- Закон України “Про освіту”*. (2023). Алерта.
- Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо розвитку індивідуальних освітніх траєкторій та вдосконалення освітнього процесу» від 23.04.2024 № 3642. zakon.rada.gov.ua/laws/show/3642-20#Text
- Зеленов, Є. А., & Стюпіна, О. А. (2010). *Виховання студентської молоді в умовах глобалізації*. Вид-во СНУ ім. В. Даля.
- Зільберштейн, А. І. & Солдатов, Т. Д. (1979). *Проведення екзаменів та заліків у вищій школі*. Вища школа.
- Зязюн, І. А., Базилевич, Н. Г., Дмитренко, Т. Г., Кривонос, І. Ф., Малаканова, Л. В., Пивовар, Н. М., Тарасевич, Н. М., Ткаченко, А. В., Українець, Л. Ф. & Штепа, О.

- Г. (Упоряд.). (2008). Педагогічна майстерність: Хрестоматія. (І. А. Зязюн, Ред.). СПД Богданова А. М.
- Зязюн, І. А., Крамущенко, Л. В., Кривонос, І. Ф., Мирошник, О. Г., Семиченко, В. А. & Тарасевич, Н. М. (2004) *Педагогічна майстерність* (І. А. Зязюн, Ред.). (2-ге вид., допов. і переробл.). Вища школа.
- Ігнатенко, Г. В. & Дмитренко, Т. А. (2005). Впровадження нових інформаційних технологій у процесі поточного контролю навчальних досягнень студентів. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. РДГУ, 30, 102–106.
- Іздебська, В. (2000). Студентське самоврядування як чинник формування самосвідомості молоді. *Рідна школа*, 11, 26–28.
- Кайдалова, Л. Г., Щокіна, Н. Б., & Вахрушева, Т. Ю. (2009). *Педагогічна майстерність викладача*. Вид-во НФаУ
- Кіщенко, Ю. В. (2004). *Формування професійної майстерності вчителя в системі педагогічної освіти Англії та Уельсу*. Херсонський державний університет.
- Кловак, Г. Т. (2003). *Основи педагогічних досліджень*. Чернігів. держ. центр наук.-техн. і економ. інформації.
- Колот, А. (2004). Реалізація основних принципів Болонської декларації при підготовці фахівців економічного профілю. *Вища школа*, 2/3, 20–33.
- Концепція національного виховання студентської молоді. (2009). *Освіта і управління*, 12(2), 80–82.
- Корольчук, О. П. & Поночовний М. І. (Укл.). (2001). *Органи студентського самоврядування: активізація громадянської, соціальної, патріотичної свідомості студентської молоді*.
- Коротяев, Б. І., Гришин, Є. О. & Устенко, О. А. (1990). Педагогіка вищої школи. УМК ВО.
- Корсак, К. & Поживілова, О. (2002). Оцінювання якості роботи вищої школи. Світові тенденції і національні традиції. *Науковий світ*, 13, 7–21.
- Корсак, К. (2004). Формування культури оцінювання і забезпечення якості роботи вищих шкіл. *Вища освіта України*, 1, 41–49.
- Красовицький, М. (2002). Про модель принципів виховання. *Шлях освіти*, 3, 7–11.
- Кремень, В. Г. (Гол. Ред.) (2021) *Енциклопедія освіти* (2-ге вид., допов. та переробл.). Юрінком Інтер.
- Кремень, В. Г., Ніколаєнко, С. М., Степко, М. Ф., Болюбаш, Я. Я., Гуржій, А. М., Згуровський, М. З., Левківський, К. М., Петренко, В. Л. & Погребняк, В. П. (2005). *Вища освіта в Україні*. У В. Г. Кремень & С. М. Ніколаєнко (Ред.). Знання.
- Кудіна, В. В., & Соловей, М. І. (2022). *Педагогіка і психологія вищої школи. Силабус навчальної дисципліни*. КНЛУ.
- Кузьмінський, А. І. (2005). *Педагогіка вищої школи*. Знання.
- Кураторові академічної групи. Методичні рекомендації щодо проведення виховної роботи зі студентами*. (2002). ДАЖКГ.
- Левківський, К. (2019). Вища освіта в Україні у роки незалежності. *Вища школа*, 11, С. 7–38.
- Левківський, М. & Пащенко, Д. (2021). *Історія педагогіки*. Центр учбової лтератури
- Левченко, Т. І. (2017). *Концептуальна парадигма розвитку вищої освіти*. Нова книга.
- Локшина, О. (2003). Світові тенденції (З історії становлення та розвитку моніторингу якості освіти). *Управління освітою*, 5, 11–23.

- Лузан, П. & Зайцева, І. (2002). Академічна група в контексті проблем виховання студентської молоді. *Освіта і управління*, 5(1), 151–156.
- Максимов, О. (2006). Системний підхід до вивчення дисциплін вищої школи. *Рідна школа*, 1, 17–19.
- Малафіїк, І. В. (2003). *Дидактика*. РДГУ.
- Малихін, А. (2006). Тестовий контроль і підвищення якості освіти у вищій педагогічній школі. *Рідна школа*, 6, 9–11.
- Матяшук, В. П. (2011). Українська ментальність як чинник виховного процесу. *Виховна робота в школі*, 8, 2–6.
- Мегем, Є. (2005). Спільна творча діяльність викладачів і студентів – основа проектно-технологічної підготовки. *Вища освіта України*, 4, 90–94.
- Методичні рекомендації “Про організацію управління виховним процесом у вищих закладах освіти” (1999). *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*, 3–4, 58–62.
- Методичні рекомендації до планування виховної роботи зі студентами у вищих навчальних закладах освіти III-IV рівнів акредитації (1998). *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*, 17–18, 50–53.
- Мисечко, О. Є. (2004). Шляхи підвищення ефективності сучасної лекції. *Нові технології навчання* (с. 262–271). НМЦ ВО (36).
- Мойсеюк, Н. Є. (2007). *Педагогіка* (5-те вид., допов. і переробл.) Самміт-Книга.
- Момот, Л. (2004). Діяльнісний компонент змісту освіти. *Освіта і управління*, 7(2), 88–92.
- Мороз, Л. & Воронкова, Б. (2004). До концепції морального виховання молоді. *Вища освіта України*, 4, 94–100.
- Мороз, О. Г. (Ред.). (2000). *Навчальний процес у вищій педагогічній школі*. НПУ.
- Мороз, О. Г., Падалка, О. С. & Юрченко, В. (2012). *Педагогіка і психологія вищої школи*. Каравела.
- Національна доктрина розвитку освіти (2004). *Нормативно-правове забезпечення освіти* (с. 3–25) Основа. (1).
- Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні. (2004). *Освіта України*, 94, 1–10.
- Національна рамка кваліфікацій. Затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 23.11.2001 № 1341 (у редакції постанови Кабінету Міністрів України від 25.06.2020 № 519).
- Національна стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022 – 2032 роки. <https://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455>.
- Ніколаєва, С. Ю. & Соловей, М. І. (1999). *Методичні матеріали для розробки нормативного та навчально-методичного забезпечення ступеневої підготовки фахівців іноземних мов*. КДЛУ.
- Ніколаєвська, А. (2005). Викладання очима студента: досвід організації та проведення моніторингу. *Вища освіта України*, 1, 26–28.
- Ніколаєнко, С. (2005). Вища освіта і наука – найважливіші сфери відповідальності громадянського суспільства та основа інноваційного розвитку. *Вища школа*, 1, 13–30.
- Ніколаєнко, С. (2006). Рейтингові системи – складові національного моніторингу якості вищої освіти. *Вища школа*, 3, 3–14.
- Ніколаєнко, С. М. (2006). *Стратегія розвитку освіти України: початок XXI століття*. Знання.

- Ніколаєнко, С. М. (2006). Якість вищої освіти в Україні: Погляд у майбутнє. *Вища школа*, 2, 3–23.
- Овчарук, О. (2005). Якість освіти в діяльності освітянських організацій міжнародної спільноти. *Шлях освіти*, 4, 22–25.
- Одерій, С. (2006). ЮНЕСКО та оновлення підходів до забезпечення якості вищої освіти. *Рідна школа*, 10, 5–7.
- Олексенко, В. (2004). Ефективні шляхи вдосконалення змісту і форм підготовки спеціалістів ВНЗ. *Вища освіта України*, 2, 66–70.
- Ортинський, В. Л. (2019). *Педагогіка вищої школи*. Центр навчальної літератури
- Падалка, О. С. (1995). *Педагогічні технології*. Українська енциклопедія.
- Підласий, І. П. (2004). *Практична педагогіка або три технології: Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти*. Слово.
- Порівняльна педагогіка: методологічні орієнтири українських компаративістів: хрестоматія (авт. кол.). (2015). *Педагогічна думка*.
http://lib.iitta.gov.ua/714839/1/maket_2pdf
- Похресник, А. (2019). Стратегія реформування вищої освіти в Україні в контексті нових інформаційних викликів. *Вища освіта України*, 3, 21 – 27.
- Приходько, М. І. (2001). *Педагогіка вищої школи. Курс лекцій для магістрів*. Запорізький державний ун-т.
- Прищак, М. Д., & Залюбівська, О. Б. (2019). Педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі. ВНТУ.
- Про затвердження Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейський освітній простір: Наказ МОН України № 988 від 31.12.2004 р. (2005). *Освіта*. (2–3).
- Про організацію управління виховним процесом у вищих навчальних закладах освіти: Методичні рекомендації (1999). *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*. (3–4). 58–62.
- Професійний стандарт «Викладач закладу вищої освіти». Наказ Міністерства освіти і науки України від 16.10.2024 р. № 1466.
- Радул, В. В., Кравцов, В. О. & Михайличенко, М. В. (2007). *Основи професійного становлення сучасного викладача*. Імекс-ЛТД 251.
- Родигіна, І. В. (2015). Філософські основи компетентнісного підходу в освіті. *Педагогіка і психологія*, 1, 14–20.
- Романенко, М. І. (2001). *Філософія освіти: історія і сучасність*. Промінь.
- Рябченко, В. (2001). Наставник студентської групи. *Освіта*. (14–21 листопада). 8.
- Рябченко, В. (2005). Деякі концептуальні проблеми навчання і виховання студентів у сучасних вищих навчальних закладах України. *Вища освіта України*, 2, 40–44.
- Сбруєва, А. А. (2021). *Порівняльна педагогіка вищої школи: національний, європейський та глобальний контексти*. Сум. ДПУ імені А. С. Макаренка.
- Семиченко, В. & Заслуженюк, В. (2001). Проблема педагогічного оцінювання. *Рідна школа*, 7, 3–9.
- Себкова, Х. (2005). Акредитація і забезпечення якості вищої освіти в Європі. *Вища школа*, 2, 77–84.
- Сисоєва, С. О. & Кристопчук, Т. Є. (2012). *Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика*. Вид-во Овід.
- Ситяшенко, О. В. (Упоряд.). (2004). *Організація навчального процесу у навчальних закладах*. За друга.
- Сікорський, П. (2004). Кредитно-модульна технологія у вищих навчальних закладах. *Шлях освіти*, 3, 29–34.

- Сікорський, П. (2004). Принципи кредитно-модульної технології навчання. *Вища школа*, 4, 69–76.
- Сікорський, П. (2016). Принципи моделювання нових контрольно-оцінювальних систем і їх застосування у середніх і вищих навчальних закладах. *Вища освіта України*, 2, 44–50.
- Скнар, О. (2006) Модернізація форм і методів навчання студентів у контексті кредитно-модульної системи. *Вища школа*, 3, 33–45.
- Слепкань, З. (2000). *Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі*. НПУ.
- Сметанський, М. (2004). Контроль за навчально-пізнавальною діяльністю студентів: проблеми, шляхи розв'язання. *Вища школа*, 4, 63–68.
- Соколова, І. (1998). Інститут кураторів у вузі. *Освіта і управління*, 4, 74–82.
- Соловей, М. І. & Демчук, В. С. (2002). *Студентське самоврядування у вищому навчальному закладі*. Вид. центр КНЛУ.
- Соловей, М. І. & Демчук, В. С. (2003). *Виховна робота у вищому навчальному закладі*. Ленвіт.
- Соловей, М. І. & Демчук, В. С. (2016). *Виховна діяльність в університеті*. Вид. центр КНЛУ.
- Соловей, М. І. & Демчук, В. С. (Укл.). (2000). *Виховна робота наставника академічної групи студентів вищого навчального закладу освіти*. Вид. центр КДЛУ.
- Соловей, М. І., Спіцин, Є. С., & Кудіна В. В. (2009). *Методологія та технологія науково-педагогічних досліджень*. (Вид. 2-ге, переробл. і доп.). Ленвіт.
- Соловей, М. І., Спіцин, Є. С. & Кудіна В. В. (2013). *Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя в кредитно-модульній системі організації навчання* (3-тє вид., допов.). Ленвіт.
- Соловей, М. І., Спіцин, Є. С., Бориско, Н. Ф., Скляренко, Н. К., Кудіна, В. В., Бражник, Н. О. & Демчук, В. С. (Укл.). (2009) *Організація педагогічної та науково-асистентської практики в кредитно-модульній системі : (освітньо-кваліфікаційний рівень “магістр”)* (2-ге вид. допов.). Ленвіт.
- Соловей, М. І., Спіцин, Є. С., Потапенко, К. К. & Шалік, З. М. (Укл.). (2004) *Організація та методика проведення науково-педагогічних досліджень студентами вищих навчальних закладів*. Ленвіт.
- Соловей, М. І., Спіцин, Є. С. & Кудіна, В. В. (Уклад.). (2008). *Кредитно-модульна організація вивчення навчальної дисципліни “Основи педагогічної майстерності”* (Вид. 2-ге, випр.). КНЛУ.
- Спіцин, Є. С. (2003). *Методика організації науково-дослідної роботи студентів у вищому закладі освіти*. Вид. центр КНЛУ.
- Стрельников, В. Ю., & Брітченко, І. Г. (2013). *Сучасні технології навчання у вищій школі*. ПУЕТ.
- Сухомлинська, О. (2010). Програма національного виховання в умовах освітніх модернізаційних змін. *Шлях освіти*, 4, 4–8.
- Туркот, Т. І. (2018). *Психологія і педагогіка вищої школи*. Гельветика.
- Тхоржевський, Д. О. (Ред.). (2001). *Всебічний розвиток особистості студента*. Національний пед. ун-т. імені М. П. Драгоманова.
- Фініков, Т. В. & Шаров, О. І. (2003). *Вища освіта України: ліцензування та акредитація: Аналітичне дослідження*. Навч.-метод. центр “Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні”.
- Холковська, І. Л., Волошина, О. В., & Губіна С. І. (2019). *Основи педагогічної майстерності*. Твори.

- Цокур, О. С. (2002). *Педагогіка вищої школи*. Юридична література.
- Шапран, О. І., & Новак, О. М. (2018). *Педагогіка вищої школи*. Вид-во Домбровська Я. М.
- Шкіль, М. & Романовський, О. (1999). Тенденції і принципи дальшого розвитку вищої освіти. *Освіта і управління*, 3(3), 110–118.
- Щербань, П. (2002). Вища школа та її роль у відродженні національної еліти. *Рідна школа*, 5, 24–27.
- Щербань, П. (2005). Українська національна ідея і сучасні проблеми виховання учнівської та студентської молоді. *Вища освіта України*, 4, 62–71.
- Юрченко, В. І. & Кудіна, В. В. (2004). *Психологія вищої школи*. КСУ.
- Ющенко, Ю. В. (2004). *Формування професійної майстерності вчителя в системі педагогічної освіти Англії та Уельсу*. ХДУ.
- Яблонський, В. (2002). До історії освітніх реформ. *Освіта і управління*, 2(1), 80–86.
- Якименко, Ю. (2004). Кредитно-модульна система як важлива складова інтеграції вищої освіти України до загальноєвропейського освітнього простору. *Вища школа*, 1, 50–62.
- Ярмаченко, М. Д. (Ред.). (2001) *Педагогічний словник*. Педагогічна думка.
- Albero, V. (2014). La pédagogie à l'université entre numérisation et massification. Apports et risques d'une mutation. In G. Lameul & C. Loisy (Eds.), *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique. Questionnement et éclairage de la recherche* (pp. 27–53). Brussels, Belgium: De Boeck.
- Diallo, I., & Maizonniaux, C. (2016). Policies and pedagogies for students of diverse backgrounds. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 11(3), 201–210. <https://doi.org/10.1080/22040552.2016.1279526>
- Jelena, Cingel Bodinet. (2016). Pedagogies of the futures: Shifting the educational paradigms. *European Journal of Futures Research volume 4, Article number: 21*.

Частина 2

ДОДАТКИ

ГЛОСАРІЙ

- Абстрагування** – мисленнєве відокремлення, відторгнення якоїсь ознаки або якості ознаки предмета від інших його ознак, якостей, зв'язків.
- Автономія закладу вищої освіти** – самостійність, незалежність і відповідальність закладу вищої освіти у прийнятті рішень стосовно розвитку академічних свобод, організації освітнього процесу, наукових досліджень, внутрішнього управління, економічної та іншої діяльності, самостійного добору і розстановки кадрів у межах, встановлених Законом України «Про вищу освіту».
- Академічна доброчесність** – сукупність етичних принципів і визначених Законами України «Про освіту», «Про вищу освіту» та іншими законами України правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та / або наукових (творчих) досягнень.
- Академічна мобільність** – можливість учасників освітнього процесу навчатися, викладати, стажуватися чи проводити наукову діяльність в іншому закладі вищої освіти (науковій установі) на території України чи поза її межами.
- Академічна свобода** – самостійність і незалежність учасників освітнього процесу під час провадження педагогічної, науково-педагогічної, наукової та / або інноваційної діяльності, що здійснюється на принципах свободи слова і творчості, поширення знань та інформації, проведення наукових досліджень і використання їх результатів і реалізується з урахуванням обмежень, встановлених Законом України «Про вищу освіту».
- Академія, інститут** – галузевий (профільний, технологічний, технічний, педагогічний, богословський / теологічний, медичний, економічний, юридичний, фармацевтичний, аграрний, мистецький, культурологічний тощо) заклад вищої освіти, що провадить інноваційну освітню діяльність, пов'язану з наданням вищої освіти на першому і другому рівнях за однією чи кількома галузями знань, може здійснювати підготовку на третьому і вищому науковому рівнях вищої освіти за певними спеціальностями, проводить фундаментальні та/або прикладні наукові дослідження, є провідним науковим і методичним центром, має розвинуту інфраструктуру навчальних, наукових і науково-виробничих підрозділів, сприяє поширенню наукових знань і провадить культурно-просвітницьку діяльність.
- Акредитація освітньої програми** – оцінювання освітньої програми та / або освітньої діяльності закладу вищої освіти за цією програмою на предмет забезпечення та вдосконалення якості вищої освіти.

Активні методи навчання – способи активизації навчально-пізнавальної діяльності студентів, які спонукають їх до активної мисленнєвої і практичної діяльності у процесі оволодіння знаннями, формування умінь, коли активний не тільки викладач, але активні й студенти.

Аналіз – мисленнєве розкладання досліджуваного цілого на складники, виокремлення ознак і якостей явища.

Аспірант – особа (здобувач вищої освіти), що зарахована до закладу вищої освіти (наукової установи) з метою здобуття ступеня доктора філософії.

Атестація – встановлення відповідності результатів навчання (наукової або творчої роботи) здобувачів вищої освіти вимогам освітньої програми та / або вимогам програми єдиного державного кваліфікаційного іспиту.

Атестація осіб, які здобувають ступінь молодшого бакалавра, бакалавра чи магістра, здійснюється екзаменаційною комісією, до складу якої можуть включатися представники роботодавців та їх об'єднань, відповідно до положення про екзаменаційну комісію, затвердженого вченою радою закладу вищої освіти (наукової установи).

Бакалавр – це освітній ступінь, що здобувається на першому рівні вищої освіти і присуджується закладом вищої освіти у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти освітньо-професійної програми, обсяг якої становить 180–240 кредитів ЄКТС.

Бакалаврський рівень вищої освіти – перший рівень вищої освіти, що відповідає шостому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає набуття здобувачами вищої освіти здатності до розв'язання складних спеціалізованих задач у певній галузі професійної діяльності.

Визначення – логічна операція, за допомогою якої розкривається зміст поняття, тобто робиться перелік ознак, які в ньому містяться, або з'ясовується назва (ім'я) відповідного денотата.

Висновок – отримане логічним шляхом із вихідних даних судження, яке містить нову чи додаткову інформацію.

Виховання – а) сукупність ідей, поглядів, переконань, а також звичаїв і обрядів, що забезпечують духовне самовідтворення і самозбереження народу; б) цілісна система (умови, принципи, мета, завдання, зміст, методи, засоби, форми організації, результати виховання) в дії; в) процес залучення особистості до вироблених людством цінностей, створення сприятливих умов для реалізації нею свого природного потенціалу та творчого ставлення до життя, спрямований на утвердження суспільно значущих норм і правил поведінки особистості.

Вища освіта – сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у закладі вищої освіти (науковій установі) у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти, що за складністю є вищими, ніж рівень повної загальної середньої освіти.

Галузь знань – гармонізована з Міжнародною класифікацією освіти широка предметна область освіти і науки, що включає групу споріднених спеціальностей.

Глобальна освіта – один із напрямів у теорії освіти і в практиці навчання у закладі загальної середньої та вищої освіти, що виник у США в 70 роки як відповідь освітнього співтовариства на необхідність підготовки людини до життя у взаємозалежному світі.

Гуманізація освіти – це орієнтація освітньої системи і всього освітнього процесу на розвиток і встановлення відносин взаємної поваги учнів і педагогів, що базуються на повазі прав кожної людини.

Гуманітаризація освіти – розширення переліку гуманітарних дисциплін, поглиблення інтеграції їх змісту для отримання системного знання.

Дедукція – логічний метод узагальнення даних, отриманих емпіричним шляхом, що передбачає рух думки від загального судження до конкретного висновку.

Дидактика – розділ педагогіки, який розробляє теорію освіти і навчання.

Дистанційна форма здобуття освіти – спосіб здобуття освіти, що здійснюється із використанням інформаційних і телекомунікаційних засобів за опосередкованої (на відстані) або частково опосередкованої взаємодії того, хто навчається, і педагогічного працівника.

Діагностика результатів навчання студентів – система точного визначення результатів дидактичного процесу, що включає контроль (перевірку, оцінювання, накопичення статистичних даних, їх аналіз); прогнозування, вияв динаміки, тенденцій процесу навчання.

Доктор філософії – це освітній і водночас науковий ступінь, що здобувається на третьому рівні вищої освіти на основі ступеня магістра. Ступінь доктора філософії присуджується разовою спеціалізованою вченою радою закладу вищої освіти або наукової установи за результатами успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньо-наукової програми та публічного захисту дисертації у разовій спеціалізованій вченій раді.

Доцент, професор – 1) вчене звання, яке присвоює вчена рада закладу вищої освіти (вчена рада структурного підрозділу) особам, що професійно здійснюють науково-педагогічну або творчу мистецьку діяльність; 2) посада науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти.

Дуальна форма здобуття вищої освіти – спосіб здобуття освіти здобувачами денної форми, що передбачає навчання на робочому місці на підприємствах, в установах та організаціях для набуття певної кваліфікації обсягом від 25 відсотків до 60 відсотків загального обсягу освітньої програми на основі договору. Навчання на робочому місці передбачає виконання посадових обов'язків відповідно до трудового договору.

Електронний підручник (посібник) – електронне навчальне видання із систематизованим викладом навчального матеріалу, що відповідає освітній програмі, містить цифрові об'єкти різних форматів і забезпечує інтерактивну взаємодію.

Європейська кредитна трансферно-накопичувальна система (ЄКТС) – система трансферу і накопичення кредитів, що використовується в Європейському просторі вищої освіти з метою надання, визнання, підтвердження кваліфікацій та освітніх компонентів і сприяє академічній мобільності здобувачів вищої освіти. Система ґрунтується на визначенні навчального навантаження здобувача вищої освіти, необхідного для досягнення визначених результатів навчання, та обліковується у кредитах ЄКТС.

Заклад вищої освіти – окремий вид установи, яка є юридичною особою приватного або публічного права, діє згідно з виданою ліцензією на провадження освітньої діяльності на певних рівнях вищої освіти, проводить наукову, науково-технічну, інноваційну та/або методичну діяльність, забезпечує організацію освітнього процесу та здобуття особами вищої освіти, післядипломної освіти з урахуванням їхніх покликань, інтересів і здібностей.

Закон педагогіки – внутрішній, суттєвий, стійкий зв'язок педагогічних явищ, що обумовлює їх необхідний, закономірний розвиток.

Закономірності виховання (навчання) – це об'єктивні, суттєві, стійкі, повторювані зв'язки між складниками, компонентами освітнього процесу (процесами виховання і навчання); це вияв дії законів у конкретних умовах.

Заочна форма здобуття вищої освіти – спосіб організації навчання здобувачів вищої освіти шляхом поєднання навчальних занять і контрольних заходів під час короткочасних сесій та самостійного оволодіння освітньою програмою в період між ними.

Засоби виховання – надбання матеріальної (до прикладу, іграшки, технічні прилади) та духовної культури (художня, наукова література, кіно, радіо, телебачення, інтернет, предмети образотворчого, театрального мистецтва, мова, історія, фольклор, народні символи і національна символіка, релігійні виховні традиції тощо), природа; види діяльності та спілкування.

Засоби навчання (дидактичні засоби) – допоміжні чинники, різноманітні матеріали, предмети, знаряддя тощо, що викликають сенсомоторні стимули, впливаючи на зір, слух, дотик тощо, і, виконуючи специфічні дидактичні функції, оптимізують процес досягнення студентами цілей навчання.

Здобувачі вищої освіти – особи, які навчаються у закладі вищої освіти на певному рівні вищої освіти з метою здобуття відповідного ступеня і кваліфікації.

Зміст вищої освіти – система компетентностей, які здобувач має опанувати в освітньому процесі, і очікуваних результатів навчання, яких він має досягти на певному рівні вищої освіти.

Знання – узагальнений досвід людей, нагромаджений у процесі суспільно-історичної практики. Виявляються у поняттях, уявленнях, фактах, термінах, судженнях, ідеях, теоріях тощо.

Зовнішнє незалежне оцінювання – оцінювання результатів навчання, здобутих на певному освітньому рівні, яке здійснюється спеціально уповноваженою державою установою.

Індивідуальна освітня траєкторія здобувача вищої освіти – персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача вищої освіти, що ґрунтується на виборі здобувачем вищої освіти освітніх програм, суб'єктів освітньої діяльності, що їх реалізують, форм і строку здобуття освіти, освітніх компонентів. У вищій освіті індивідуальна освітня траєкторія включає, зокрема, послідовність здобуття освітніх кваліфікацій, академічну мобільність, визнання результатів навчання, здобутих шляхом неформальної та інформальної освіти тощо. Індивідуальна освітня траєкторія формується здобувачем вищої освіти з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду.

Індивідуальний навчальний план – навчальний план, що формується для кожного здобувача вищої освіти з урахуванням вимог освітньої програми щодо вивчення її обов'язкових компонентів, освітньої політики закладу вищої освіти та результатів особистого вибору здобувачем вибіркових освітніх компонентів.

Індивідуальний підхід у вихованні (навчанні) – здійснення освітнього процесу з урахуванням індивідуальних особливостей тих, хто навчаються (темпераменту і характеру, здібностей, мотивів та інтересів тощо), що значною мірою впливає на їх поведінку в різних життєвих ситуаціях.

Індукція – логічний метод узагальнення даних, отриманих емпіричним шляхом, що передбачає рух думки від конкретних суджень до загального висновку.

Інклюзія – (від *inclusion* – включення) – процес збільшення ступеня участі всіх громадян у соціальному житті. Це політика й процес, що дає можливість всім людям брати участь в усіх програмах.

Інновація педагогічна – нововведення у педагогічну діяльність, запровадження змін у зміст і технології навчання і виховання, що мають метою підвищення їх ефективності.

Категорія (від грец. *kategoria* – висловлювання, ознака) – основне логічне поняття, що відбиває найзагальніші закономірні зв'язки й відношення, які існують у реальній дійсності.

Кафедра – базовий структурний підрозділ закладу вищої освіти державної (комунальної) форми власності (його філій, інститутів, факультетів), що провадить освітню, методичну та / або наукову діяльність за певною спеціальністю (спеціалізацією) чи міжгалузеву групою спеціальностей, до складу якого входить не менше п'яти науково-педагогічних працівників, для яких кафедра є основним місцем роботи, і не менш як три з них мають науковий ступінь або вчене (почесне) звання.

Кваліфікаційна робота – самостійне наукове дослідження експериментального або теоретико-прикладного характеру, що виконується на певному завершальному етапі навчання у закладі вищої освіти.

Кваліфікація – визнана закладом вищої освіти або іншим суб'єктом освітньої діяльності в сфері вищої освіти та засвідчена документом про вищу освіту сукупність визначених освітньою програмою та здобутих особою компетентностей (результатів навчання).

Коледж – заклад вищої освіти або структурний підрозділ університету, академії чи інституту, що провадить освітню діяльність, пов'язану зі здобуттям ступеня бакалавра та / або молодшого бакалавра, проводить прикладні наукові дослідження та / або творчу мистецьку діяльність.

Компетентність – здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей.

Конкретизація – мисленнева реконструкція, відтворення предмета на основі виокремлених раніше абстракцій (за логічною природою протилежна абстрагуванню).

Консультація – вид навчального заняття, на якому студент отримує відповіді від викладача на конкретні запитання або пояснення певних теоретичних положень чи аспектів їх практичного застосування.

Контроль навчальних досягнень студентів – система виявлення, вимірювання, оцінювання, обліку й аналізу знань, умінь, навичок студентів.

Креативна освіта – це багатовимірний індивідуалізований цінність, покликана створювати оптимальні умови для розвитку творчих здібностей тих, хто навчаються, а також їх самореалізації.

Кредит Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи – одиниця вимірювання обсягу навчального навантаження здобувача вищої освіти, необхідного для досягнення визначених (очікуваних) результатів навчання. Обсяг одного кредиту становить 30 годин. Обсяг навчальних занять в одному кредиті ЄКТС навчальної дисципліни становить не менше 10 годин для початкового рівня (короткого циклу) та першого (бакалаврського) рівня. Не менше 8 годин для другого (магістерського) рівня та третього (освітньо-наукового / освітньо-творчого) рівня вищої освіти за денною або дуальною

формою здобуття вищої освіти. Розрахункове навчальне навантаження здобувача вищої освіти протягом одного навчального року за денною або дуальною формою здобуття вищої освіти становить 60 кредитів ЄКТС.

Кредитна технологія навчання – навчання на основі вибору і самостійного планування тим, хто навчається, послідовності вивчення дисциплін із використанням кредиту як уніфікованої одиниці вимірювання обсягу навчальної роботи.

Куратор – науково-педагогічний працівник закладу вищої освіти, який координує виховну роботу в академічній групі.

Курсова робота – самостійна робота студента дослідницького характеру, спрямована на пошук, поглиблення, узагальнення і закріплення знань, отриманих під час навчання та їх застосування для комплексного розв'язання конкретного фахового завдання.

Лекція (від лат. *lectio* – читання) – основний вид навчальних занять у закладі вищої освіти, призначена для засвоєння теоретичного матеріалу.

Ліцензування – процедура визнання спроможності юридичної особи провадити освітню діяльність відповідно до ліцензійних умов провадження освітньої діяльності.

Магістр – освітній ступінь, що здобувається на другому рівні вищої освіти та присуджується закладом вищої освіти (науковою установою) у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньої програми. Ступінь магістра здобувається за освітньо-професійною програмою (її обсяг становить 90–120 кредитів ЄКТС) або за освітньо-науковою програмою, обсяг якої становить 120 кредитів ЄКТС і яка обов'язково включає дослідницьку (наукову) компоненту обсягом не менше 30 відсотків.

Магістерський рівень – другий (магістерський) рівень вищої освіти – передбачає набуття здобувачами вищої освіти здатності до розв'язування задач дослідницького та / або інноваційного характеру у певній галузі професійної діяльності.

Мережева форма здобуття вищої освіти – спосіб організації навчання здобувачів вищої освіти, завдяки якому оволодіння освітньою програмою відбувається за участю закладу вищої освіти та інших суб'єктів освітньої діяльності, що взаємодіють між собою на договірних засадах.

Методи навчання (виховання) – це впорядковані способи взаємопов'язаної діяльності викладача і студентів, спрямовані на виконання навчальних (виховних) завдань вищої освіти.

Методи педагогічного дослідження – способи отримання наукової інформації з метою встановлення закономірних зв'язків, відносин, залежностей і побудови наукових теорій освіти, виховання, навчання.

Методологія педагогіки – система знань про основи і структуру педагогічної теорії, про принципові підходи і способи отримання знань, що відбивають педагогічну дійсність, а також система діяльності з отримання таких знань та обґрунтування програм, технологій проведення й оцінки якості дослідницької роботи.

Моделювання – дослідження процесів і явищ за допомогою їх реальних або ідеальних моделей.

Молодший бакалавр – освітній або освітньо-професійний ступінь, що здобувається на початковому рівні (короткому циклі) вищої освіти і присуджується закладом вищої освіти у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти освітньої програми, обсяг якої становить 120 кредитів ЄКТС.

Мотив – динамічне явище, на яке впливають ті зрушення, що відбуваються у внутрішній структурі особистості, а також у зовнішніх обставинах її життєдіяльності.

Навичка – компонент практичної діяльності, здатність до безпомилкової діяльності, яка шляхом багаторазового повторення автоматизується.

Навчальний план – документ, що визначає обсяг освітніх компонентів у кредитах ЄКТС, форми організації освітнього процесу, види та обсяг навчальних занять, графік освітнього процесу, форми поточного і підсумкового контролю, що забезпечують досягнення здобувачем відповідного ступеня вищої освіти, програмних результатів навчання.

Навчальний посібник – навчальна книга, яка розширює зміст підручника, містить додаткові відомості, новітні досягнення науки, довідкову інформацію тощо.

Наукові працівники – це особи, які за основним місцем роботи та відповідно до трудового договору (контракту) професійно здійснюють наукову, науково-технічну або науково-організаційну діяльність та мають відповідну кваліфікацію незалежно від наявності наукового ступеня або вченого звання.

Науково-педагогічні працівники – це особи, які за основним місцем роботи у закладах вищої освіти провадять навчальну, методичну, наукову (науково-технічну, мистецьку) та організаційну діяльність.

Нострифікація документів про освіту – процедура, що проводиться з метою визначення еквівалентності документів, виданих особам, які отримали освіту в інших державах, у міжнародних або іноземних закладах освіти (їх філіях).

Освітній моніторинг – систематичне спостереження, аналіз, оцінка та прогноз стану і динаміки змін результатів і умов здійснення освітніх процесів, контингенту тих, хто навчаються, мережі освітніх організацій.

Освітній процес – інтелектуальна, творча діяльність у сфері вищої освіти і науки, що провадиться у закладі вищої освіти (науковій установі) через систему науково-методичних і педагогічних заходів і спрямована на передачу, засвоєння, примноження і використання знань, умінь та інших компетентностей у осіб, які навчаються, а також на формування гармонійно розвиненої особистості.

Освітньо-науковий рівень вищої освіти – третій рівень вищої освіти, що відповідає восьмому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає здобуття особою теоретичних знань, умінь, навичок та інших компетентностей, достатніх для продукування нових ідей, розв'язання комплексних проблем у галузі професійної та / або дослідницько-інноваційної діяльності, оволодіння методологією наукової та педагогічної діяльності, а також проведення власного наукового дослідження, результати якого мають наукову новизну, теоретичне та практичне значення.

Освітньо-творчий рівень вищої освіти – третій (освітньо-науковий / освітньо-творчий) рівень передбачає оволодіння методологією мистецької та мистецько-педагогічної діяльності, здійснення самостійного творчого мистецького проєкту, здобуття практичних навичок продукування нових ідей і розв'язання теоретичних та практичних проблем у творчій мистецькій сфері.

Освітня діяльність – діяльність закладів вищої освіти, спрямована на організацію, забезпечення та реалізацію освітнього процесу.

Освітня (освітньо-професійна, освітньо-наукова чи освітньо-творча) **програма** – єдиний комплекс освітніх компонентів (навчальних дисциплін, індивідуальних завдань, практик, контрольних заходів тощо), спрямованих на досягнення

передбачених такою програмою цілей і результатів навчання, що дає право на отримання визначеної освітньої або освітньої та професійної (професійних) кваліфікації (кваліфікацій). Освітня програма може передбачати єдину спеціалізацію або не передбачати спеціалізації.

Особа з особливими освітніми потребами – особа з інвалідністю, яка потребує додаткової підтримки для забезпечення здобуття вищої освіти.

Особистісний підхід – орієнтація при конструюванні та здійсненні освітнього процесу на особистість як мету, суб'єкт, результат і головний критерій його ефективності.

Оцінювання результатів навчання студентів – складник контролю, визначення і вираження в балах і оцінних судженнях викладача рівня знань, умінь, навичок відповідно до навчальної програми, що передбачає не тільки бальне оцінювання, а й бачення ставлення студента до учіння, докладання ним зусиль.

Очна (денна, вечірня) **форма здобуття вищої освіти** – спосіб організації навчання здобувачів вищої освіти, що передбачає проведення навчальних занять і практичної підготовки не менше 30 тижнів упродовж навчального року.

Педагогічна майстерність викладача – комплекс властивостей особистості, що забезпечують високий рівень самоорганізації професійної педагогічної діяльності на рефлексивній основі.

Педагогічний експеримент – навмисне внесення змін в освітній процес, глибокий якісний аналіз і кількісний вимір результатів зміни процесу.

Педагогічний моніторинг – це система збору, зберігання, обробки і розповсюдження інформації про діяльність педагогічної системи, яка забезпечує неперервне стеження за її станом і прогнозування її розвитку.

Педагогічні працівники – особи, які за основним місцем роботи у закладах вищої освіти провадять навчальну, методичну та організаційну діяльність.

Перевірка результатів навчання студентів – складник контролю, визначення, вимірювання рівня результатів навчання студентів і порівняння їх на тому чи тому етапі освітнього процесу.

Підручник – навчальна книга, яка містить систему наукових знань з навчальної дисципліни відповідно до освітньої програми підготовки фахівця, навчальної програми з дисципліни та вимог дидактики.

Плагіат – оприлюднення, повністю або частково, чужого твору науки, літератури, мистецтва (ідей, результатів дослідження, відкриття, раціоналізаторської пропозиції) під своїм іменем, а також відтворення у власних письмових роботах, наукових публікаціях, дисертаційних дослідженнях текстів інших авторів, що опубліковані в паперовому чи електронному вигляді, без відповідного покликання на їхнє джерело або з порушенням правил коректного покликання.

Поняття – форма мислення, яка відображає предмети в їх загальних та істотних ознаках. Це логічна форма думки, думка про предмет.

Порівняння – встановлення подібності і відмінності між явищами, що розглядаються.

Постакредитаційний моніторинг – оцінювання органом, що прийняв рішення про акредитацію, виконання наданих за результатами акредитації рекомендацій та/або відповідності критеріям акредитації.

Початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти – рівень вищої освіти, що передбачає набуття здобувачами вищої освіти здатності до розв'язування типових спеціалізованих задач у певній галузі професійної діяльності.

Практичне заняття – вид навчального заняття, на якому викладач організовує детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни та формує вміння і навички їх практичного застосування шляхом індивідуального виконання студентом відповідно сформульованих завдань.

Предметна область – частина наявних знань людства, що виокремлюється за ознакою спорідненого змісту. Предметні області поділяються на широкі (галузі знань), деталізовані (спеціальності, предметні спеціальності, спеціалізації), міждисциплінарні (на перетині предметних областей кількох спеціальностей чи галузей знань).

Предметна спеціальність – частина предметної області спеціальності, що охоплює освітні програми, спрямовані на підготовку педагогічних працівників, які здійснюють підготовку за одним або декількома предметами (інтегрованими курсами), передбаченими законодавством у сфері повної загальної середньої освіти.

Прийоми (навчання) виховання – окремі етапи, дії в структурі методу виховання (навчання), пов'язані логікою виховного (навчального) завдання.

Професійна орієнтація – надання інформації, здійснення діагностики та консультаційної допомоги учневі / студентові в реалізації його прав у галузі освітніх і професійних можливостей, вільному та усвідомленому виборі професії і місця навчання відповідно до професійних інтересів, індивідуальних здібностей і психофізіологічних особливостей.

Результати виховання – сформована особистість з відповідними переконаннями, звичками, навичками і уміннями.

Процес навчання (навчальний процес) – двосторонній процес діяльності педагога і студентів, спрямований на свідоме, активне, міцне оволодіння системою знань, умінь, навичок, в ході якого здійснюється розвиток здібностей, інтересів, способів мислення, способів діяльності, світогляду, виховання якостей особистості та формування інших компетентностей.

Результати навчання – сукупність знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити і виміряти та які особа здатна продемонструвати після завершення освітньої програми (програмні результати навчання) або окремих освітніх компонентів.

Реферат (від лат. *refere*, що означає *повідомляю, доповідаю*) – це короткий виклад у письмовій чи усній формі основного змісту наукової праці чи низки праць, що вивчалися студентом, з аналізом запропонованих шляхів розв'язання певної проблеми, а також висловленням власних міркувань щодо цієї проблеми.

Рівень вищої освіти – характеристика **вищої освіти** за ознаками ступеня сформованості знань, умінь і навичок особи, що забезпечують її здатність виконувати завдання та обов'язки (роботи) певного рівня професійної діяльності.

Робоча програма навчальної дисципліни – документ, основна форма фіксації, що визначає з кожної навчальної дисципліни перелік загальних і спеціальних компетентностей, результатів навчання, зміст і обсяг знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що підлягають засвоєнню і відповідає певній освітній програмі.

Розвиток – безперервний процес, що виявляється у кількісних змінах людської істоти, тобто збільшенні одних і зменшенні інших її ознак (фізичних, фізіологічних, психічних тощо)... Він включає «перерви безперервності», тобто якісні зміни. Кількісні зміни зумовлюють виникнення нових якостей, тобто

ознак, властивостей, які утворюються в ході самого розвитку, і зникнення старих. Розвиток є там, де народжується щось нове і водночас відживає старе (Григорій Костюк).

Самостійна робота – спланована і спеціально підготовлена робота студентів, що виконується за завданнями і під методичним керівництвом викладача, але без його безпосередньої присутності.

Семінарське заняття – вид навчального заняття, на якому викладач організовує дискусію навколо попередньо визначених тем, до яких студенти готують тези виступів, виконують індивідуальні завдання.

Синтез – мисленнєві поєднання ознак, якостей явища у смислове (абстрактне) ціле.

Система вищої освіти України – сукупність закладів вищої освіти всіх форм власності; рівнів, ступенів і кваліфікацій вищої освіти; галузей знань і спеціальностей; освітніх програм; ліцензійних умов провадження освітньої діяльності; органів, що здійснюють управління у сфері вищої освіти; учасників освітнього процесу.

Система управління у сфері вищої освіти – систему управління у сфері вищої освіти в Україні становлять: Кабінет Міністрів України; центральний орган виконавчої влади у сфері освіти і науки; галузеві державні органи, до сфери управління яких належать заклади вищої освіти; органи влади Автономної Республіки Крим, органи місцевого самоврядування, до сфери управління яких належать заклади вищої освіти; Національна академія наук України та національні галузеві академії наук; засновники закладів вищої освіти; органи громадського самоврядування у сфері вищої освіти і науки; Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти.

Спеціалізація – частина предметної області спеціальності, яка може визначатися закладом вищої освіти та передбачає одну або кілька профільних спеціалізованих освітніх програм.

Спеціальність – гармонізована з Міжнародною стандартною класифікацією освіти частина предметної області галузі освіти і науки.

Стандарт вищої освіти – це сукупність вимог до освітніх програм вищої освіти, які є спільними для всіх освітніх програм у межах певного рівня вищої освіти та спеціальності.

Студент – особа, зарахована до закладу вищої освіти з метою здобуття вищої освіти ступеня молодшого бакалавра, бакалавра чи магістра.

Студентське самоврядування – це право і можливість студентів (курсантів, крім курсантів-військовослужбовців) вирішувати питання навчання і побуту, захисту прав та інтересів студентів, а також брати участь в управлінні закладом вищої освіти.

Ступінь вищої освіти – досягнення здобувачем вищої освіти певних результатів навчання у вигляді знань, умінь, навичок, способів мислення, особистісних якостей, інших компетентностей, визначених стандартом вищої освіти конкретного рівня.

Термін (від лат. *terminus* – межа, кордон) – слово, словосполучення, що застосовується для позначення певного поняття.

Тест навчальних досягнень студентів – підготовлений згідно з певними вимогами комплекс стандартизованих завдань, що дозволяють виявити в учасників тестування компетентностей, які піддаються відповідному оцінюванню за заздалегідь встановленими критеріями.

Узагальнення – виокремлення в процесах і явищах загальних рис, логічний процес переходу від одиничного до загального, від менш загального до більш загального знання.

Уміння прості – здатність людини свідомо і самостійно виконувати певні дії (практичні та теоретичні) на основі здобутих знань.

Уміння складні – здатність людини використовувати набуті знання, уміння, навички у нових, нестандартних ситуаціях (умовах).

Університет – багатогалузевий (класичний, технічний) або галузевий (профільний, технологічний, педагогічний, фізичного виховання і спорту, гуманітарний, богословський/теологічний, медичний, економічний, юридичний, фармацевтичний, аграрний, мистецький, культурологічний тощо) заклад вищої освіти, що провадить інноваційну освітню діяльність за різними ступенями вищої освіти (у тому числі доктора філософії), проводить фундаментальні та/або прикладні наукові дослідження, є провідним науковим і методичним центром, має розвинуту інфраструктуру навчальних, наукових і науково-виробничих підрозділів, сприяє поширенню наукових знань і провадить культурно-просвітницьку діяльність.

Факультет – структурний підрозділ закладу вищої освіти, що об'єднує не менше як 3 кафедри та / або лабораторії, які в державних і комунальних закладах вищої освіти в сукупності забезпечують підготовку не менше 200 здобувачів вищої освіти денної та дуальної форм здобуття освіти (крім факультетів військових закладів вищої освіти, закладів вищої освіти зі специфічними умовами навчання, військових навчальних підрозділів закладів вищої освіти, закладів вищої освіти фізичного виховання і спорту, закладів вищої освіти культури та мистецтва).

Форма здобуття освіти – спосіб отримання освіти здобувачем за критерієм інституційності – неінституційності. Визначений Законом України «Про освіту» як інституційна (очна (денна, вечірня), заочна, дистанційна, мережева); індивідуальна (екстернатна, сімейна (домашня), педагогічний патронаж, на робочому місці (на виробництві)); дуальна.

Форма навчання (виховання) – визначається за кількістю учасників процесу навчання / процесу виховання, поділяються на індивідуальні, парні, групові, колективні, масові (фронтальні).

Форма організації виховання – зовнішній вияв процесу виховання, організаційна структура, в якій реалізуються мета, завдання, зміст і методи конкретного виховного процесу.

Форма організації навчання – а) зовнішній вияв узгодженої діяльності викладача і студентів, яка здійснюється у сталому порядку і режимі; б) способи здійснення взаємодії викладача і студентів, у рамках якої реалізується зміст і методи навчання.

Формування особистості – процес соціального розвитку молодої людини, становлення її як суб'єкта діяльності, члена суспільства, громадянина.

Якість вищої освіти – відповідність умов провадження освітньої діяльності та результатів навчання вимогам законодавства та стандартам вищої освіти, професійним та / або міжнародним стандартам (за наявності), а також потребам заінтересованих сторін і суспільства, що забезпечується шляхом здійснення процедур вугтрішнього та зовнішнього забезпечення якості.

Якість освітньої діяльності – рівень організації, забезпечення та реалізації освітнього процесу, що забезпечує здобуття особам якісної освіти та відповідає вимогам, встановленим законодавством та / або договором про надання освітніх послуг.



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАКАЗ

16 10 20 24

м. Київ

№ 1466**Про затвердження професійного стандарту «Викладач закладу вищої освіти»**

Відповідно до частини третьої статті 4² Кодексу законів про працю України, абзацу другого пункту 27 Порядку розроблення, введення в дію та перегляду професійних стандартів, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 31 травня 2017 року № 373, та пункту 8 Положення про Міністерство освіти і науки України, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 16 жовтня 2014 року № 630 (із змінами), на підставі висновку Національного агентства кваліфікацій до проекту професійного стандарту «Викладач закладу вищої освіти», схваленого рішенням Національного агентства кваліфікацій № 1, протокол № 39 (179) від 24.09.2024 (лист Національного агентства кваліфікацій від 26.09.2024 № 02/01.01-09/1621) та висновку Профспілки працівників освіти і науки України щодо погодження проекту професійного стандарту «Викладач закладу вищої освіти» від 23.08.2024 № 02-5/407

НАКАЗУЮ:

1. Затвердити професійний стандарт «Викладач закладу вищої освіти», що додається.
2. Директорату фахової передвищої, вищої освіти (Шаров О.) передати професійний стандарт Національному агентству кваліфікацій для його реєстрації та внесення до Реєстру кваліфікацій.
3. Контроль за виконанням цього наказу покласти на заступника Міністра Винницького М.

Міністр

Оксен ЛІСОВИЙ

ЗАТВЕРДЖЕНО
Наказ Міністерства освіти і
науки України
16 10 2024 № 1466

Професійний стандарт

«ВИКЛАДАЧ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ»

(дата внесення до Реєстру кваліфікацій)

Професійний стандарт розроблено та затверджено згідно з вимогами статті 4² Кодексу законів про працю України на підставі:

- висновку Національного агентства кваліфікацій від 24.09.2024 про дотримання під час підготовки проєкту професійного стандарту вимог Порядку розроблення, введення в дію та перегляду професійних стандартів, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 31.05.2017 р. № 373
- висновку Профспілки працівників освіти і науки України від 23.08.2024 № 02-5/407 щодо погодження проєкту професійного стандарту

I. Назва професійного стандарту.

Викладач закладу вищої освіти

II. Загальні відомості про професійний стандарт.

1. Мета діяльності за професією.

Формування професійних, світоглядних і громадянських компетентностей, морально-етичних цінностей у здобувачів вищої освіти.

2. Назва виду (видів) економічної діяльності, секції, розділу, групи, класу економічної діяльності та їх код згідно з Національним класифікатором України ДК 009:2010 «Класифікація видів економічної діяльності» (за потреби). ..

Секція Р	Розділ 85	Група 85.4	Клас 85.42
Освіта	Освіта	Вища освіта	Вища освіта

3. Назва (назви) професії (професій) та код (коди) підкласу (підкласів) (групи) професій згідно з Національним класифікатором України ДК 003:2010 «Класифікатор професій».

Викладач закладу вищої освіти, 2310

4. Узагальнена назва професії (за потреби).

Викладач закладу вищої освіти

5. Назви типових посад (за потреби).

Професор

Доцент

Старший викладач

Викладач

Асистент

6. Професійна (професійні) кваліфікація (кваліфікації), її (їх) рівень згідно з Національною рамкою кваліфікацій.

Викладач закладу вищої освіти – педагогічний працівник, 7 рівень НРК.

Викладач закладу вищої освіти – провідний педагогічний працівник, 8 рівень НРК.

Викладач закладу вищої освіти – науково-педагогічний працівник, 8 рівень НРК.

Викладач закладу вищої освіти – провідний науково-педагогічний працівник, 8 рівень НРК.

Викладач закладу вищої освіти – академічний лідер, 8 рівень НРК.

7. Назва (назви) документа (документів), що підтверджує (підтверджують) професійну кваліфікацію особи.

Диплом магістра із зазначенням професійної кваліфікації.

Інші документи про присвоєння професійної кваліфікації.

Додаток до диплома доктора філософії/диплома доктора мистецтва.

Диплом доктора наук.

Атестат доцента.

Атестат професора.

III. Здобуття професійної кваліфікації та професійний розвиток.

1. Здобуття професійної кваліфікації (назва професійної та/або часткової професійної кваліфікації; суб'єкти, уповноважені законодавством на присвоєння/підтвердження та визнання професійних кваліфікацій).

Назва професійної та/або часткової професійної кваліфікації	Суб'єкти, уповноважені законодавством на присвоєння/підтвердження та визнання професійних кваліфікацій і передумови присвоєння професійних кваліфікацій	
	Каліфікаційні центри в структурі закладів вищої освіти	Заклади вищої, післядипломної освіти, наукові установи
Викладач закладу вищої освіти – педагогічний працівник	Диплом магістра; досвід роботи на посаді науково-педагогічного або педагогічного працівника закладу вищої освіти не менше 1 року; виконання програм професійного розвитку	Здобуття ступеню магістра або доктора філософії/ доктора мистецтв за освітньо-професійною/ освітньо-науковою/ освітньо-творчою програмою, що передбачає присвоєння відповідної професійної кваліфікації.
Викладач закладу вищої освіти – науково-педагогічний працівник	Диплом магістра; досвід роботи на посаді науково-педагогічного працівника не менше 3 років; виконання програм професійного розвитку	Здобуття ступеню доктора філософії/ доктора мистецтв за освітньо науковою/ освітньо-творчою програмою, що передбачає присвоєння відповідної

	Диплом доктора філософії; досвід роботи на посаді науково-педагогічного працівника не менше 1 року; виконання програм професійного розвитку	професійної кваліфікації.
--	---	---------------------------

2. Професійний розвиток:

1) з присвоєнням наступної професійної кваліфікації (назва професійної та/або часткової професійної кваліфікації; суб'єкти, уповноважені законодавством на присвоєння/підтвердження та визнання професійних кваліфікацій);

Назва професійної та/або часткової професійної кваліфікації	Суб'єкти, уповноважені законодавством на присвоєння/підтвердження та визнання професійних кваліфікацій і передумови присвоєння професійних кваліфікацій	
	Каліфікаційні центри в структурі закладів вищої освіти	Заклади вищої освіти, наукові установи
Викладач закладу вищої освіти – провідний педагогічний працівник	Диплом магістра; досвід роботи на посаді науково-педагогічного або педагогічного працівника закладу вищої освіти не менше 5 років; професійні досягнення; виконання програм професійного розвитку. Диплом доктора філософії; досвід роботи на посаді науково-педагогічного або педагогічного працівника закладу вищої освіти не менше 2 років; професійні досягнення; виконання програм професійного розвитку.	-
Викладач закладу вищої освіти –	Диплом доктора філософії;	-

провідний науково-педагогічний працівник	досвід роботи не менше 3 років; професійні досягнення; виконання програм професійного розвитку.	
Викладач закладу вищої освіти – академічний лідер	Диплом доктора філософії або доктора наук; досвід роботи не менше 5 років; професійні досягнення; виконання програм професійного розвитку.	-

2) без присвоєння наступної професійної кваліфікації:

а/б) для вдосконалення (підтримання) професійної кваліфікації, у тому числі шляхом набуття нових/додаткових навичок/компетентностей.

Вдосконалення (підтримання) професійної кваліфікації, у тому числі шляхом набуття нових/додаткових навичок/компетентностей здійснюється при здобутті професійної кваліфікації та при присвоєнні кожної наступної професійної кваліфікації.

Підвищення кваліфікації здійснюється в Україні та за кордоном (крім держави, що визнана Верховною Радою України державою-агресором чи державою-окупантом) в закладах освіти (його структурних підрозділах), наукових установах, інших юридичних чи фізичних осіб, у тому числі фізичних осіб - підприємців, що провадять освітню діяльність у сфері підвищення кваліфікації педагогічних та/або науково-педагогічних працівників. Форми і зміст підвищення кваліфікації мають бути спрямовані на формування компетентностей, що визначені цим стандартом, а також індивідуальним планом професійного розвитку викладача, що визначається ним самостійно у довільній формі.

IV. Аббревіатури, скорочення (за потреби).

ВО – вища освіта;

ДНТ - дослідницька/ наукова/ творча

ЗВО – заклад вищої освіти;

НПП – науково-педагогічний працівник;

НРК – Національна рамка кваліфікацій;

ОП – освітня програма;

РН – результати навчання.

V. Опис трудових функцій.

1. Трудові функції, компетентності, знання, уміння/навички, комунікація, відповідальність і автономія

Трудові функції	Компетентності	Знання	Уміння та навички	Комунікація	Відповідальність і автономія
А. Викладання, консультування та керівництво практичною підготовкою здобувачів вищої освіти	А1. Здатність планувати проведення навчальних занять	А1.31. Предметна область А1.32. Актуальні наукові дослідження та сучасні практики А1.33. Вимоги до організації освітнього процесу А1.34. Зміст стандартів вищої освіти та освітніх програм А1.35. Специфіка та тенденції викладання у вищій освіті	А1.У1. Обирати та застосовувати методи, технології та засоби (у т. ч. цифрові) викладання А1.У2. Організовувати індивідуальну та групову роботу здобувачів ВО А1.У3. Залучати здобувачів ВО до активної участі в освітньому процесі А1.У4. Враховувати принципи інклюзивності у вищій освіті	А1.К1. Доносити інформацію А1.К2. Взаємодіяти зі здобувачами	А1.В1. Відповідати за якість викладання А1.В2. Управляти груповою динамікою А1.В3. Вдосконалювати викладання
	А2. Здатність консультувати здобувачів ВО	А2.31. Специфіка та тенденції консультування у вищій освіті	А2.У1. Визначати освітні потреби здобувачів ВО А2.У2. Обирати методи, технології та засоби (у т. ч. цифрові) консультування А2.У3. Організовувати індивідуальні та групові консультації здобувачів ВО А2.У4. Надавати рекомендації щодо навчання	А2.К1. Заохочувати допитливість здобувачів	А2.В1. Проявляти відкритість А2.В2. Проявляти емпатію

	<p>А3. Здатність здійснювати керівництво практичною підготовкою здобувачів вищої освіти</p>	<p>А3.31. Вимоги організації підготовки до практичної організації практичної підготовки професійної діяльності</p> <p>А3.32. Зміст практичної підготовки</p> <p>А3.33. Зміст професійної діяльності</p>	<p>А3.У1. Розробляти план практичної підготовки</p> <p>А3.У2. Контролювати виконання плану практичної підготовки</p>	<p>А3.К1. Взаємодіяти зі стейкхолдерами</p>	<p>А3.В1. Відповісти за дотримання вимог і процедур</p>
<p>Б. Оцінювання результатів навчання</p>	<p>Б1. Здатність проєктувати оцінювання результатів навчання</p>	<p>А1.31. Предметна область</p> <p>Б1.31. Вимоги до РН</p> <p>Б1.32. Вимоги до оцінювання РН</p> <p>Б1.33. Типи контролю та види контрольних завдань</p> <p>А1.33. Вимоги до організації освітнього процесу</p>	<p>Б1.У1. Визначати цілі оцінювання РН</p> <p>Б1.У2. Розробляти критерії оцінювання РН</p> <p>Б1.У3. Обирати та застосовувати методи й інструменти оцінювання РН</p> <p>Б1.У4. Розробляти матеріали для оцінювання результатів навчання</p>	<p>А1.К1. Донести інформацію</p>	<p>Б1.В1. Відповісти за якість матеріалів</p>
<p>Б2. Здатність оцінювати результати навчання</p>			<p>Б2.У1. Організувати оцінювання РН</p> <p>Б2.У2. Проводити контрольні заходи, апестацію та вступні випробування</p> <p>Б2.У3. Визначати рівень досягнень РН</p>	<p>А1.К2. Взаємодіяти зі здобувачами</p>	<p>Б2.В1. Дотримуватися принципів академічної доброчесності</p> <p>А3.В1. Відповісти за дотримання вимог і процедур</p> <p>Б2.В2. Дотримуватися неупередженості та об'єктивності</p>

	<p>Б3. Здатність надавати зворотній зв'язок здобувачам ВО за результатами оцінювання</p>	<p>Б3.31. Цілі та методи зворотного зв'язку</p>	<p>Б3.У1. Аналізувати та обґрунтовувати результати оцінювання Б3.У2. Обирати форми зворотного зв'язку Б3.У3. Надавати рекомендації за результатами оцінювання</p>		<p>Б3.В1. Відповідати за якість зворотного зв'язку А2.В2.Проявляти Емпатію</p>
<p>В. Створення навчально-методичного забезпечення освітніх компонентів</p>	<p>В1. Здатність розробляти та удосконалювати зміст освітніх компонентів</p>	<p>А1.31. Предметна область А1.32. Актуальні наукові дослідження та сучасні практики А1.34. Зміст стандартів вищої освіти та освітніх програм</p>	<p>В1.У1. Визначати, оновлювати та упорядковувати зміст освітніх компонентів В1.У2. Розробляти та оновлювати силабуси/ програми освітніх компонентів</p>	<p>А1.К1. Донести інформацію В1.К1. Взаємодіяти з колегами</p>	<p>В1.В1. Відповідати за якість навчально-методичного забезпечення освітніх компонентів В1.В2. Демонструвати академічну свободу</p>
<p>Г. Розроблення, оцінювання та удосконалення освітніх програм</p>	<p>В2. Здатність розробляти та удосконалювати навчально-методичні матеріали</p>	<p>В2.31. Вимоги до навчально-методичних матеріалів</p>	<p>В2.У1. Упорядковувати зміст навчально-методичних матеріалів В2.У2. Створювати навчально-методичні матеріали (у т. ч. з використанням цифрових засобів) А1.У4. Враховувати принципи інклюзивності у вищій освіті</p>		<p>Б2.В1. Дотримуватися принципів академічної доброчесності</p>
	<p>Г1. Здатність розробляти та удосконалювати ОП у складі групи</p>	<p>А1.31. Предметна область А1.33. Вимоги до організації освітнього процесу</p>	<p>Г1.У1. Виконувати роль, визначену у групі Г1.У2. Розробляти ОП</p>	<p>Г1.К1. Взаємодіяти з групою А3.К1. Взаємодіяти зі стейкхолдерами</p>	<p>А3.В1. Відповідати за дотримання вимог і процедур</p>

		<i>A1.32. Актуальні наукові дослідження та сучасні практики</i> <i>A1.35. Специфіка та тенденції викладання у вищій освіті</i> Г1.31. Вимоги до ОП			Г1.К2. Доводити відповідність ОП стандарту ВО	
	Г2. Здатність презентувати ОП	Г2.31. Вимоги та процеси зовнішнього визнання ОП	Г2.У1. Розробляти матеріали для презентації ОП Г2.У2. Презентувати матеріали	Г2.К1. Обґрунтовувати позицію		
	Г3. Здатність керувати ОП	Г3.31. Законодавство щодо розроблення і виконання ОП	Г3.У1. Управляти діяльністю групи Г3.У2. Здійснювати моніторинг та ініціювати зміни до ОП	Г3.К1. Узгоджувати інтереси та позиції різних сторін	Г3.В1. Відповідати за роботу групи Г3.В2. Відповідати за якість ОП	
Д. Планування та виконання наукових/науково-технічних/дослідницьких/творчих проєктів	Д1. Здатність обґрунтовувати та планувати проєкт	<i>A1.31. Предметна область</i> <i>A1.32. Актуальні наукові дослідження та сучасні практики</i> Д1.31. Методологія дослідження/ проєкту	Д1.У1. Розробляти проєкт/ дослідження Д1.У2. Розробляти документи до проєкту/ дослідження	Г1.К1. Взаємодіяти з групою А3.К1. Взаємодіяти зі стейкхолдерами	В1.В2. Демонструвати академічну свободу Б2.В1. Дотримуватися принципів академічної доброчесності Д1.В1. Дотримуватися професійної етики А3.В1. Відповідати за дотримання вимог і процедур	

<p>Д1.В2. Демонструвати креативність</p> <p>Д1.В3. Ініціювати роботу за проектами</p>			
	<p>Д2.У1. Здійснювати дослідження/ проект</p> <p>Д2.У2. Обґрунтовувати результати дослідження/ проекту</p> <p>Д2.У3. Оформлювати документи щодо дослідження/ проекту</p>	<p>Д3.У1. Створювати матеріали для оприлюднення результатів дослідження/ проекту</p> <p>Д3.У2. Представляти результати дослідження/ проекту</p>	<p>Г2.К2. Обґрунтовувати позицію</p> <p>Г3.К1. Узгоджувати інтереси та позиції різних сторін</p> <p>Г2.К2. Обґрунтовувати позицію</p>
<p>Д2. Здатність виконувати проект</p>	<p>Д2.31. Вимоги до виконання дослідження/ проекту</p>	<p>Д3.31. Форми оприлюднення результатів дослідження/ проекту</p> <p>Д3.32. Вимоги до оприлюднення результатів дослідження/ проекту</p> <p>Д3.33. Вимоги та процедури захисту інтелектуальної власності</p>	<p>Г3.У1. Управляти діяльністю групи</p> <p>Д4.У1. Управляти проектом</p> <p>Д4.У2. Презентувати результати діяльності групи</p>
<p>Д3. Здатність оприлюднювати результати проекту</p>			
<p>Д4. Здатність керувати проектом</p>			<p>Д4.В1. Демонструвати лідерство</p>

<p>Е. Керівництво ДНТ роботою здобувачів вищої освіти, консультування докторантів</p>	<p>Е1. Здатність керувати дослідницькою/творчою роботою здобувачів ВО (бакалаврський, магістерський рівні)</p>	<p>А1.31. Предметна область А1.32. Актуальні наукові дослідження та сучасні практики Е1.31. Вимоги до ДНТ здобувачів ВО Д1.31. Методологія дослідження/ проекту</p>	<p>Е1.У1. Планувати дослідження Е1.У2. Здійснювати моніторинг та ініціювати зміни у дослідженні Е1.У3. Надавати висновок/відгук (наукового) керівника (консультанта)</p>	<p>А1.К2. Взаємодіяти зі здобувачами А2.У4. Надавати рекомендації А3.К1. Взаємодіяти зі стейкхолдерами</p>	<p>В1.В2. Демонструвати академічну свободу Д1.В1. Дотримуватися професійної етики Б2.В1. Дотримуватися принципів академічної доброчесності А3.В1. Відповідати за отримання вимог і процедур</p>
	<p>Е2. Здатність керувати (консультувати) ДНТ роботою здобувачів наукового, освітньо-наукового (освітньо-творчого) ступеня</p>	<p>Е2.31. Вимоги до дисертаційного дослідження (творчого мистецького проекту) та його захисту Д3.32. Вимоги до оприлюднення результатів дослідження Д3.33. Вимоги та процедури захисту інтелектуальної власності</p>	<p>Е2.У1. Спрямувати дослідження та оприлюднювати результати</p>		
<p>С. Організація і участь в заходах (освітніх, наукових, методичних, профорієнтаційних, культурно-</p>	<p>Є1. Здатність визначати свою роль і завдання при реалізації заходів відповідно до спеціальності</p>	<p>А1.31. Предметна область Є1.31. Вимоги до участі у заходах</p>	<p>Є1.У1. Розробляти матеріали до заходів Г2.У2. Презентувати матеріали</p>	<p>А3.К1. Взаємодіяти зі стейкхолдерами Г2.К2. Обґрунтовувати позицію</p>	<p>Б2.В1. Дотримуватися принципів академічної доброчесності Д1.В1. Дотримуватися професійної етики</p>

<p>Мистецьких, спортивних)</p>					<p>А3.В1. Відповідати за дотримання вимог і процедур</p>
<p>Ж. Професійний розвиток</p>	<p>Є2. Здатність планувати та проводити заходи</p>	<p>Є2.31. Вимоги до організації та проведення заходів Д4.31. Проктний менеджмент Є2.32. Вимоги до звітування</p>	<p>Г1.У2. Виконувати визначену у групі роль, Є2.У1. Узагальнювати результати заходів Є2.У2. Презентувати результати заходів</p>	<p>Г1.К1. Взаємодіяти з групою Г3.К1. Узгоджувати інтереси та позиції різних сторін</p>	<p>Г3.В1. Відповідати за роботу групи Д1.В2. Демонструвати креативність</p>
<p>Ж. Професійний розвиток</p>	<p>Ж2. Здатність долучатися до</p>		<p>Ж1.У1. Визначати власного потреби професійного розвитку Ж1.У2. Реалізовувати власний професійний розвиток</p>	<p>В1.К1. Взаємодіяти з колегами А3.К1. Взаємодіяти зі стейкхолдерами</p>	<p>В1.В2. Дотримуватися принципів академічної доброчесності А3.В1. Відповідати за дотримання вимог і процедур Д1.В1. Дотримуватися професійної етики Б2.В1. Дотримуватися принципів академічної доброчесності</p>
			<p>Ж2.У1. Надавати підтримку колегам щодо професійного розвитку</p>	<p>А1.К1. Донести інформацію</p>	

	<p>професійного розвитку колег</p> <p>Ж3. Здатність ініціювати та реалізовувати проекти професійного розвитку</p>	<p>Ж3.31. Ресурси для професійного розвитку</p> <p>Д4.31. Проектний менеджмент</p>	<p>Г3.У1. Управляти діяльністю групи</p> <p>Д4.У1. Управляти проектом</p>	<p>Г1.К1. Взаємодіяти з групою</p> <p>Г3.К1. Узгоджувати інтереси та позиції різних сторін</p>	<p>Г3.В1. Відповідати за роботу групи</p> <p>Д4.В1. Демонструвати лідерство</p> <p>Д1.В2. Демонструвати креативність</p> <p>Д1.В3. Ініціювати роботу за проектами</p>
<p>3. Експертна діяльність</p>	<p>31. Здатність здійснювати професійну/ методичну/ наукову експертизу</p>	<p>А1.31. Предметна область</p> <p>А1.32. Актуальні наукові дослідження та сучасні практики</p> <p>31.31. Вимоги та процедури експертизи</p>	<p>31.У1. Здійснювати експертне дослідження</p> <p>31.У2. Розробляти експертний висновок</p>	<p>А3.К1. Взаємодіяти зі стейшхолдерами</p> <p>Г2.К2. Обґрунтовувати позицію</p>	<p>Д1.В1. Дотримуватися професійної етики</p> <p>Б2.В1. Дотримуватися принципів академічної доброчесності</p> <p>31.В1. Відповідати за якість розроблених матеріалів</p>
	<p>32. Здатність брати участь у процесах розвитку/ врядування ЗВО</p>	<p>А1.32. Актуальні наукові дослідження та сучасні практики</p> <p>32.32. Пріоритети та тенденції розвитку об'єкта експертизи</p> <p>32.33. Вимоги та процедури врядування ЗВО</p>	<p>Г1.У2. Виконувати роль, визначену у групі</p> <p>32.У1. Розробляти матеріали щодо розвитку/ врядування ЗВО</p> <p>Г2.У2. Презентувати матеріали</p>	<p>Г1.К1. Взаємодіяти з групою</p>	<p>А3.В1. Відповідати за дотримання вимог і процедур</p> <p>32.В1. Поділяти відповідальність за розвиток ЗВО</p> <p>Д1.В3. Ініціювати роботу за проектами</p>

			32.У2. Брати участь у роботі колегіальних органів ЗВО	
--	--	--	---	--

VI. Розподіл трудових функцій та компетентностей за професійними кваліфікаціями (за потреби).

Викладач закладу вищої освіти – педагогічний працівник: А (А1, А2, А3), Б (Б2, Б3), В (В2), Є (Є1), Ж (Ж1).

Викладач закладу вищої освіти – провідний педагогічний працівник: А (А1, А2, А3), Б (Б1, Б2, Б3), В (В1, В2), Г (Г1, Г2), Є (Є1, Є2), Ж (Ж1, Ж2).

Викладач закладу вищої освіти – науково-педагогічний працівник: А (А1, А2, А3), Б (Б1, Б2, Б3), В (В1, В2), Г (Г1, Г2), Д (Д2), Е (Е1), Є (Є1, Є2), Ж (Ж1).

Викладач закладу вищої освіти – провідний науково-педагогічний працівник: А (А1, А2, А3), Б (Б1, Б2, Б3), В (В1, В2), Г (Г1, Г2), Д (Д1, Д2, Д3), Е (Е1), Є (Є1, Є2), Ж (Ж1, Ж2), З (З1).

Викладач закладу вищої освіти – академічний лідер: А (А1, А2, А3), Б (Б1, Б2, Б3), В (В1, В2), Г (Г1, Г2, Г3), Д (Д1, Д2, Д3, Д4), Е (Е1, Е2), Є (Є1, Є2), Ж (Ж1, Ж2, Ж3), З (З1, З2).

VII. Відомості про розроблення та затвердження професійного стандарту.

1. Повне найменування розробника професійного стандарту.

Міністерство освіти і науки України

2. Назва та реквізити документа, яким затверджено професійний стандарт.

Наказ МОН від 18 10 2024 № 1466

3. Реквізити висновку суб'єкта перевірки про дотримання вимог Порядку розроблення, введення в дію та перегляду професійних стандартів під час підготовки проекту професійного стандарту.

Висновок Національного агентства кваліфікацій від 24.09.2024

4. Реквізити висновку репрезентативних всеукраїнських об'єднань професійних спілок на галузевому рівні про погодження проекту професійного стандарту.

Висновок Профспілки працівників освіти і науки України від 23.08.2024 № 02-5/407 щодо погодження проекту професійного стандарту

VIII. Дата внесення професійного стандарту до Реєстру професійних стандартів.

IX. Рекомендована дата перегляду професійного стандарту.

Жовтень 2029 р.

КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЛІНГВІСТИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Філологічний факультет освітніх технологій

Кафедра педагогіки та методики навчання іноземних мов

ЗАТВЕРДЖУЮ

Проректор з навчально-виховної роботи

_____ проф. Сергій СОРОКІН

«___» _____ 2024 р.

РОБОЧА ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

«Педагогіка і психологія вищої школи»

Спеціальність	035	Філологія.
Спеціалізації	035.081	Романські мови та літератури (переклад включно), перша – новогрецька
	035.055	Романські мови та літератури (переклад включно), перша – французька
	035.052	Романські мови та літератури (переклад включно), перша – італійська
	035.051	Романські мови та літератури (переклад включно), перша – іспанська
Освітні програми	Сучасні лінгвістичні і перекладознавчі студії та міжкультурна комунікація (новогрецька / французька / італійська / іспанська мова і друга іноземна мова)	
Освітній рівень	Магістр	
Статус дисципліни	Нормативна	
	Форма здобуття освіти	денна
	Навчальний рік	2024 / 2025
	Семестр	I
	Кількість кредитів ЄКТС	3
	Мова навчання	українська
	Форма підсумкового контролю	залік

Київ – 2024

Розробник: **Кудіна Валерія Василівна,**
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки
та методики навчання іноземних мов

Рецензенти: **Матвієнко Ольга Василівна,**
член-кореспондент НАПН України, доктор педагогічних наук,
професор кафедри педагогіки та методики навчання іноземних мов
Київського національного лінгвістичного університету.

Черниш Валентина Василівна,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки та методики навчання іноземних мов
Київського національного лінгвістичного університету.

Схвалено на засіданні кафедри педагогіки
та методики навчання іноземних мов
Протокол № 19 від 13.06. 2024 року
Завідувач кафедри Валентина ЧЕРНИШ

Схвалено на засіданні вченої ради
філологічного факультету освітніх технологій
Протокол № 15 від 20.06. 2024 року
Голова вченої ради Марія ПИСАНКО

1. Мета вивчення дисципліни: оволодіння студентами-магістрантами систематизованими теоретичними і практичними основами педагогіки і психології вищої школи, формування у них комплексних компетентностей з кваліфікації «викладач закладу вищої освіти», розвиток педагогічного мислення та сприяння професійному самовизначенню, набуття магістрантами професійно-педагогічної ідентичності.

2. Загальний обсяг (відповідно до навчального плану)

- **3** кредити ЄКТС;
- **90 год.**, зокрема:
 - Лекції – **10 год.**
 - Семінарсько-практичні заняття – **20 год.**
 - Модульна контрольна робота – **8 год.**
 - Самостійна робота – **52 год.**

3. Передумови до вивчення навчальної дисципліни:

Успішне опанування курсів «Філософія», «Психологія», «Педагогіка».

Знання теоретичних основ філософії освіти. Осмислення на цій основі проблеми «олюднення Людини» у сфері освіти, проблеми її гуманізації.

Знання загальних закономірностей і механізмів функціонування і розвитку психіки людини, її особистісного формування, психологічних зв'язків і залежностей, характерних для освітнього процесу. Знання теоретичних основ психології особистості, її пізнавальних процесів і розумового розвитку.

Знання теоретико-методологічних основ педагогічної науки, її поняттєво-категорійного апарату, сутності і особливостей процесу навчання, змісту освіти, методів, засобів, форм організації навчання, діагностики результатів навчання школярів; наукових основ процесу виховання, його сутності, закономірностей, принципів, змісту, методів, засобів і форм організації, а також основ сімейного виховання і формування педагогічної майстерності вчителя.

4. Анотація навчальної дисципліни:

Нормативна дисципліна «Педагогіка і психологія вищої школи» є однією з важливих у системі професійної підготовки майбутніх фахівців і покликана сприяти оволодінню студентами теоретичними основами дисципліни, розвивати в них педагогічне мислення, навчити аналізувати педагогічну дійсність, готувати їх до свідомого оволодіння професійно-педагогічними вміннями та навичками формування у студентів здатності бути успішними у навчанні і виконанні функцій викладача закладу вищої освіти.

Зміст дисципліни «Педагогіка і психологія вищої школи» викладається в одному організаційному модулі у 1-у семестрі I курсу магістеріуму.

Важливе місце в дисципліні «Педагогіка і психологія вищої школи» відводиться компаративним проблемам, питанням реформування вищої освіти відповідно до Закону України «Про вищу освіту» та вивченню теорії і практики сучасної зарубіжної школи.

5. Завдання (навчальні цілі) :

У результаті вивчення навчальної дисципліни студенти повинні засвоїти:

- філософію людиноцентризму в стратегіях освітнього простору;
- сутність реформування вищої освіти в Україні, завдань Болонського процесу;

- теоретичні і практичні основи дидактики, теорії і практики виховання у вищій школі;
- інноваційні підходи до процесу навчання і виховання у вищій школі;
- технології формування успішної особистості майбутнього фахівця – викладача закладу вищої освіти в умовах компетентнісного навчання і виховання;
- особливості формування успішної особистості викладача.

У процесі засвоєння дисципліни формуються як загальні, так і фахові компетентності.

Загальні компетентності:

- ЗК 1. Здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово.
- ЗК 2. Здатність бути критичним і самокритичним.
- ЗК 3. Здатність до пошуку, опрацювання та аналізу інформації з різних джерел.
- ЗК 4. Уміння виявляти, ставити та вирішувати проблеми.
- ЗК 5. Здатність працювати в команді та автономно.
- ЗК 7. Здатність до абстрактного мислення, аналізу і синтезу.
- ЗК 8. Навички використання інформаційних і комунікаційних технологій.
- ЗК 9. Здатність до адаптації та дії у новій ситуації.
- ЗК 11. Здатність проведення досліджень на належному рівні.
- ЗК 12. Здатність генерувати нові ідеї (креативність).
- ЗК 13. Здатність цінувати й поважати різноманітність і мультикультурність світу, керуватися у своїй діяльності сучасними принципами толерантності, діалогу, співробітництва.

Фахові компетентності:

- ФК 11. Здатність засвоювати теоретичні знання педагогічних наук та застосовувати їх методи і прийоми до організації та реалізації професійної викладацької діяльності.

6. Очікувані результати навчання з дисципліни:

Результат навчання (1. знати; 2. уміти; 3. комунікація; 4. автономність і відповідальність)		Форми освітнього процесу, види навчальних занять
Код	Результат навчання	
1.	Знати	
1.1.	Провідні концептуальні теорії, закони та закономірності людської діяльності, основні властивості педагогічної діяльності, зокрема цілеспрямованості, предметності, перетворювального характеру, детермінованості соціальними умовами;	Лекційні та семінарсько-практичні заняття, самостійна робота, контрольні заходи.
1.2	Сутність філософії педагогіки вищої освіти в стратегіях освітнього простору 21 сторіччя, основні характерні зміни, що відбуваються в освіті провідних країн світу. Чинники, що впливають на формування успішної особистості – фахівця-викладача.	Лекційні та семінарсько-практичні заняття, самостійна робота, контрольні заходи.
1.3	Концептуальні засади реформування вищої освіти в Україні та в світі.	Лекційні та семінарсько-практичні заняття, самостійна робота, контрольні заходи.

Додаток Б

1.4.	Основи педагогіки і психології вищої освіти особистості – сутність як галузевої науки та основні етапи розвитку, основні теорії, категорійний апарат.	Лекційні та семінарсько-практичні заняття, самостійна робота, контрольні заходи.
1.5.	Історичний шлях становлення педагогіки вищої освіти. Стан дослідження проблем вищої освіти в педагогіці.	Лекційні та семінарсько-практичні заняття, розв'язання педагогічних задач, самостійна робота, контрольні заходи.
1.6.	Формування майбутнього викладача в умовах компетентнісного навчання і виховання.	Лекційні та семінарсько-практичні заняття, розв'язання педагогічних задач, самостійна робота, контрольні заходи.
1.7.	Інноваційні підходи до процесів навчання і виховання у вищій школі. Інноваційні освітні (навчальні і виховні) технології.	Лекційні та семінарсько-практичні заняття, самостійна робота, розв'язання педагогічних задач, контрольні заходи.
1.8.	Формування успішної особистості викладача. Вимоги до сучасного педагога-акмеолога. Основи педагогічної майстерності – сутність професійно-педагогічної діяльності педагога, складники педагогічної майстерності викладача та основні шляхи її формування.	Лекційні та семінарсько-практичні заняття, самостійна робота, контрольні заходи.
2. Уміти		
2.1.	Володіти методами і формами організації освітнього процесу в закладі вищої освіти, що формують успішну особистість майбутнього викладача, педагогічної діагностики та педагогічного прогнозування;	Лекційні та семінарсько-практичні заняття, самостійна робота.
2.2.	Аналізувати, моделювати, конструювати, регулювати, організовувати як свою освітню діяльність, так і освітню діяльність та поведінку студентів у системі «викладач – студент».	Семінарсько-практичні заняття, розв'язання педагогічних задач, самостійна робота.
2.3.	Визначати мету формування особистості студента, будувати освітній процес на основі глибокого й систематичного вивчення студентів, їхніх потреб, інтересів, запитів;	Семінарсько-практичні заняття, самостійна робота.
2.4.	Застосовувати теоретичні та емпіричні методи науково-педагогічних досліджень.	Лекційні та семінарсько-практичні заняття, самостійна робота.
2.5.	Проектувати цілі власної професійної діяльності, розробляти програми їх досягнення.	Семінарсько-практичні заняття, , розв'язання педагогічних задач, самостійна робота.
2.6.	Розробляти і здійснювати програму самовдосконалення, самоосвіти.	Самостійна робота.

ЧАСТИНА II. ДОДАТКИ

2.7.	Розв'язувати суперечливі питання педагогічної взаємодії із суб'єктами освітнього процесу.	Семінарсько-практичні заняття, розв'язання педагогічних задач, самостійна робота.
2.8.	Сприяти самовихованню, самоосвіті та саморозвитку студентів.	Семінарсько-практичні заняття, самостійна робота.
2.9.	Регулювати і коректувати міжособистісні стосунки в колективі студентів і колег.	Семінарсько-практичні заняття.
2.10.	Застосовувати принцип наукової організації педагогічної праці.	Самостійна робота.
2.11.	Аналізувати, узагальнювати й використовувати передовий педагогічний досвід і досягнення психолого-педагогічної науки.	Семінарсько-практичні заняття, розв'язання педагогічних задач, самостійна робота
2.12.	Робити усні короткі презентації і міні-доповіді, самостійно працювати із джерелами інформації, зокрема й першоджерелами, дотримуючись правил академічної доброчесності.	Семінарсько-практичні заняття, самостійна робота.
2.13.	Користуватися електронними інформаційними ресурсами.	Самостійна робота.
3.	Комунікація	
3.1.	Здатність до адаптації та дії в заданій комунікативній ситуації.	Семінарсько-практичне заняття.
3.2.	Демонструвати навички міжособистісної взаємодії: «викладач – студент», «викладач – батьки студентів», «викладач – викладач».	Семінарсько-практичне заняття.
4.	Автономність і відповідальність	
4.1.	Демонструвати здатність планувати та правильно розподіляти свій час.	Семінарсько-практичне заняття, самостійна робота.
4.2.	Демонструвати відкритість до спілкування, емоційну зрілість, самоконтроль, відчуття реальності.	Семінарсько-практичне заняття, самостійна робота.
4.3.	Демонструвати здатність оцінювати та забезпечувати якість виконуваних робіт, уміння приймати рішення.	Семінарсько-практичне заняття, самостійна робота.
4.4.	Застосовувати отримані знання для розв'язання професійних завдань, організації міжособистісних взаємин.	Семінарсько-практичне заняття, самостійна робота.

7. Співвідношення очікуваних результатів навчання з дисципліни із програмними результатами навчання (необов'язково для вибіркового дисциплін, які не входять до блоків спеціалізації)

Додаток Б

Результати навчання з дисципліни (код)	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	1.7	1.8	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6	2.7	2.8	2.9	2.10	2.11	2.12	2.13	3.1	3.2	4.1	4.2	4.3	4.4	
Програмні результати навчання (назва)																												
ПРН 1. Оцінювати власну навчальну і науково-професійну діяльність, будувати і втілювати ефективну стратегію саморозвитку та професійного самовдосконалення	+				+	+			+	+	+		+	+									+					+
ПРН 4. Оцінювати й критично аналізувати соціально, особистісно та професійно значущі проблеми і пропонувати шляхи їх розв'язання у складних і непередбачуваних умовах, що потребує застосування нових підходів і прогнозування.	+	+	+			+						+																+
ПРН 5. Знаходити оптимальні шляхи ефективної взаємодії у професійному колективі та з представниками інших професійних груп різного рівня.																												+
ПРН 12. Дотримуватися правил академічної доброчесності.	+	+																										+
ПРН 20. Проводити навчальні заняття та забезпечувати досягнення запланованих результатів навчання з урахуванням індивідуальних особливостей і потреб студентів.	+	+	+	+																								+

8. Система оцінювання результатів навчання студентів (критерії оцінювання результатів навчання та засоби діагностики навчальних досягнень студентів)

8.1 форми та критерії оцінювання студентів:

- семестрове оцінювання:

- а) аудиторна робота студента;
- б) самостійна робота студента;
- в) виконання тестових завдань;
- г) модульна контрольна робота.

Поточне оцінювання всіх видів навчальної діяльності кожного студента (аудиторна, самостійна робота (письмові завдання), виконання тестових завдань здійснюється за десятибальною шкалою (від 0 до 10 балів). У кінці вивчення навчального матеріалу організаційного модуля викладач виставляє окремо бали за: 1) аудиторну роботу, 2) виконання самостійних письмових завдань – як середнє значення усіх поточних оцінок з кожного виду роботи студента з округленням до цілого числа. При цьому кожне пропущене і невідпрацьоване семінарсько-практичне заняття, невиконане самостійне письмове завдання оцінюється в 0 балів. Ці оцінки множимо на коефіцієнт 2 ($10 \times 2 = 20$). Таким чином, сума балів (максимум $20 + 20 = 40$) за зазначені види роботи накопичується в рейтинговому «кошику» студента.

У кінці вивчення навчального матеріалу організаційного модуля викладач виводить середнє значення усіх поточних оцінок за виконання студентом тестових завдань (максимум 10 балів). Визначений середній бал за виконання тестових завдань додається до попередньо зароблених студентом балів.

Сума балів за названі види роботи (максимум $20 + 20 + 10 = 50$) є рейтинговим балом студента за роботу протягом семестру.

Модульна контрольна робота завершує вивчення студентами навчального матеріалу кожного модуля. Модульна контрольна робота оцінюється у 50-бальній системі (від 0 до 50 балів) згідно з ухваленими кафедрою критеріями. Неявка на МКР – 0 балів.

Отриманий студентом кінцевий бал за аудиторну роботу, самостійну письмову роботу, виконані тестові завдання та модульну контрольну роботу (максимум $20 + 20 + 10 + 50 = 100$) є семестровим рейтинговим балом студента.

- Підсумкове оцінювання : залік.

- Умови допуску до семестрового контролю: виконання усіх запланованих видів аудиторної і позааудиторної навчальної роботи.

8.2 Організація оцінювання:

- 5-16 тижні навчання – поточне та рубіжне оцінювання.

- 17-й тиждень навчання – підсумковий контроль (МКР, обчислення семестрового рейтингу).

Для атестації студентів з дисципліни «Педагогіка і психологія вищої освіти», яка проводиться, як правило, з 1 до 20 листопада, викладач вираховує середнє значення балів за аудиторну й самостійну роботу студента з округленням до десятої частки числа. Отриманий бал трансформується в атестаційну оцінку за чотирибальною шкалою так:

9 – 10 балів –	«5»	(«відмінно»)
7,5 – 8,9 балів –	«4»	(«добре»)
6,0 – 7,4 балів –	«3»	(«задовільно»)
5,9 і менше балів –	«2»	(«незадовільно»)

Підсумковий контроль визначений у формі заліку.

Метою заліку є перевірка успішності засвоєння студентами навчального матеріалу з дисципліни «Педагогіка і психологія вищої освіти».

Підсумкова оцінка «зараховано» та оцінка в шкалі ЄКТС є сумою семестрового рейтингового бала та бала за модульну контрольну роботу і виставляється так:

90 – 100 балів – А

82 – 89 балів – В

75 – 81 бал – С «зараховано»

66 – 74 бали – D

60 – 65 балів – E

Студенти, які мають семестровий рейтинговий бал 60 і вище, отримують оцінку на заліку «зараховано» і відповідно до набраних балів – оцінку за шкалою ЄКТС без складання заліку.

Студенти, які напередодні заліково-екзаменаційної сесії отримали суму рейтингових балів 59 і менше, складають залік, і в разі успішного складання, їм виставляється оцінка «зараховано» в національній шкалі, а в шкалі ЄКТС – E та бал 60.

Оцінка «зараховано» на заліку виставляється за знання основ педагогіки і психології вищої освіти, теорії освітнього процесу у ЗВО, інноваційних підходів до процесу навчання і виховання майбутнього фахівця, змісту та технологій формування успішності фахівця і педагога і відповідної обов'язкової літератури.

Оцінка «не зараховано» на заліку виставляється студентам, які не виявили ґрунтовних знань з предмета, лише поверхово обізнані з обов'язковою літературою модуля, не дали вичерпної відповіді на основні та додаткові запитання викладача.

При отриманні оцінки «не зараховано» рейтинговий бал з дисципліни та оцінка за шкалою ЄКТС в екзаменаційну відомість виставляється так: 59 балів і нижче – FX – «не зараховано».

Під час вивчення дисциплін Педагогіка і психологія вищої школи всі студенти зобов'язані неухильно дотримуватися **Положення про академічну доброчесність здобувачів вищої освіти** Київського національного лінгвістичного університету (перший (бакалаврський) і другий (магістерський) рівні вищої освіти; денна і заочна форми здобуття освіти). Дотримання академічної доброчесності здобувачами вищої освіти передбачає:

- самостійне виконання навчальних завдань, завдань поточного та підсумкового контролю результатів навчання;
- посилення на джерела інформації в разі використання ідей, розробок, тверджень, відомостей;
- дотримання норм законодавства про авторське право і суміжні права;
- надання достовірної інформації про результати власної навчальної, наукової (творчої) діяльності, використані методики досліджень і джерела інформації.

Відповідно до чинного законодавства порушенням академічної доброчесності вважається академічний плагіат, самоплагіат, фабрикація, фальсифікація, списування, обман, хабарництво, необ'єктивне оцінювання, шахрайство, пропонування чи отримання неправомірної винагороди за оцінювання результатів успішності завдань освітнього процесу, використання родинних або службових зв'язків за отримання позитивної або вищої оцінки під час проходження будь-якого виду контролю знань.

У разі виявлення факту порушення студентом академічної доброчесності безпосередньо під час проходження поточного, модульного і семестрового контролю чи при перескладанні академічної заборгованості науково-педагогічний

працівник (екзаменаційна комісія) припиняє проходження здобувачем вищої освіти контролю, йому / їй і всім присутнім у навчальній аудиторії повідомляється про встановлення факту порушення академічної доброчесності, розкривається сутність цього факту.

Науково-педагогічний працівник (екзаменаційна комісія) згідно зі встановленими кафедрою критеріями оцінювання виставляє студентові, який порушив / яка порушила академічну доброчесність, 0 (нуль) балів (у 100-бальній шкалі) чи / і оцінку «незадовільно» в 4-бальній системі за проходження того чи того контролю.

Не пізніше наступного робочого дня науково-педагогічний працівник (екзаменаційна комісія) письмово інформує завідувача кафедри і декана факультету про факт порушення академічної доброчесності, обставини виявлення цього факту.

У разі виявлення факту порушення студентом академічної доброчесності під час перевірки письмових робіт поточного, модульного і семестрового контролю результатів навчання чи при перескладанні студентами академічної заборгованості (за відсутності здобувача вищої освіти) науково-педагогічний працівник (екзаменаційна комісія) згідно зі встановленими кафедрою педагогіки та методики навчання іноземних мов критеріями оцінювання виставляє студентові, який порушив / яка порушила академічну доброчесність, 0 балів (у 100-бальній шкалі) чи / і оцінку «незадовільно» в 4-бальній системі за проходження того чи того контролю. Не пізніше наступного робочого дня науково-педагогічний працівник (екзаменаційна комісія) повідомляє безпосередньо здобувачеві вищої освіти про факт порушення академічної доброчесності, а також письмово інформує завідувача кафедри і декана факультету про факт порушення академічної доброчесності, обставини виявлення цього факту.

8.3 Критерії оцінювання модульної контрольної роботи

У структурі МКР 3 питання: перше репродуктивного характеру, оцінюється максимально в 10 балів; друге – трансформаційного характеру, оцінюється максимально в 20 балів, третє має творчий характер, оцінюється максимально в 20 балів

Критерії оцінювання:

Завдання № 1

- 9–10 балів** – виставляються за вичерпну, змістовну, логічну та послідовну за викладом відповідь, що містить самостійні судження, відповідає вимогам культури письмового мовлення.
- 7 – 8 балів** – виставляються за умови, що відповідь правильна, повна, змістовна, послідовна, але містить незначні недоліки у викладі теоретичного підґрунтя проблеми, рівень самостійності в судженнях недостатній.
- 5 – 6 балів** – виставляються за умови, що відповідь в цілому правильна, але неповна, містить помилки і неточності, рівень узагальнень, самостійності висновків недостатній.
- 3 – 4 бали** – виставляються за умови, що відповідь неповна, схематична, є неточності і помилки в розкритті проблеми; рівень самостійності суджень низький; є мовні помилки.
- 1 – 2 бали** – виставляються за умови відсутності вичерпної відповіді на питання; наявності значної кількості неточностей і фактологічних помилок, що свідчить про поверховість знань студента.
- 0 балів** – виставляється за відсутності відповіді або за відповідь, що не відповідає змісту завдання

Завдання № 2, № 3

- 18 – 20 балів** – виставляються за умови досконалого орієнтування у змісті висвітлюваних педагогічних понять, процесів і закономірностей, безпомилкового знання фактологічного матеріалу та здатність творчого розв'язання практичного завдання.
- 16 – 17 балів** – виставляються за умови достатнього орієнтування у змісті висвітлюваних педагогічних понять, процесів і закономірностей, знання фактологічного матеріалу, бачення його практичного застосування, але незначних фактологічних і мовленнєвих помилок.
- 13 – 15 балів** – виставляється за умови в цілому правильного висвітлення питання, уміння розв'язати практичне завдання за зразком, недостатньої самостійності суджень.
- 9 – 12 балів** – виставляється за умови, що відповідь неповна, схематична, є неточності і суттєві помилки у розкритті проблеми, нерозуміння шляхів практичного її розв'язання, є мовні помилки.
- 5 – 8 балів** – виставляється за умови загального орієнтування у змісті проблеми, неповного, поверхового із суттєвими помилками її розкриття.
- 1 – 4 бали** – виставляються за умови відсутності вичерпної відповіді на питання; наявності значної кількості неточностей та фактологічних помилок, що свідчить про поверховість знань студента.
- 0 балів** – виставляється за відсутності відповіді або за відповідь, що не відповідає змісту завдання.

Максимальний рейтинг студента за виконання модульної контрольної роботи становить 50 балів.

Критерії оцінювання аудиторної роботи студентів

Рівень активності студента на семінарсько-практичному занятті оцінюється за **10-бальною системою**:

- 10 балів** – виставляється за повну, ґрунтовну, безпомилкову відповідь з елементами творчості, вияв власного ставлення; за суттєві доповнення до відповідей інших студентів, які є свідченням систематичної підготовки студента до заняття;
- 9 балів** – виставляється за повну, ґрунтовну, безпомилкову відповідь з елементами творчості, вияв власних ставлень; за суттєві доповнення до відповідей інших студентів, які є свідченням систематичної підготовки студента до заняття, однак у відповіді студент припускається мовних помилок;
- 8 балів** – виставляється за наявності переважно повної і ґрунтовної відповіді, допущені неточності не мають суттєвого значення. Доповнення є свідченням систематичної підготовки студента, але виявляють репродуктивні знання студента, а не узагальнення, власні судження тощо;

- 7 балів** – студент знає істотні ознаки понять, явищ, закономірностей, зв'язків між ними, самостійно застосовує знання в стандартних ситуаціях, володіє розумовими операціями, вміє робити висновки, однак припускається помилок у визначеннях, характеристиках, класифікаціях;
- 6 балів** – за неповну, неточну відповідь, за доповнення до відповідей інших студентів, які є здебільшого фрагментарні, не містять елементів самостійності, творчості;
- 5 балів** – виставляється за фрагментарну відповідь, за уміння розв'язувати завдання виключно за зразком;
- 4 бали** – за схематичну відповідь з грубими помилками, наявними прогалинами у знаннях;
- 3 бали і менше** – за відповідь, що демонструє початкові уявлення студента про предмет вивчення.
- 0 балів** – виставляється за відсутності відповіді або за відповідь, що не відповідає змісту питання.

Критерії оцінювання письмових практичних завдань з позааудиторної самостійної роботи

Письмові практичні завдання оцінюються за **10-бальною системою так:**

- 10 балів** – виставляється за бездоганне виконання практичного завдання, самостійність висновків, вияв творчості, уміння висловити і обґрунтувати власну точку зору на проблему, що розглядається;
- 9 балів** – виставляється за бездоганне виконання практичного завдання, самостійність висновків, вияв творчості, уміння висловити і обґрунтувати власну точку зору на проблему, що розглядається, однак допущені стилістичні і граматичні помилки;
- 8 балів** – виставляється за ґрунтовну повну відповідь, але вона містить певні неточності та є недостатньо самостійною в обґрунтуванні висновків;
- 7 балів** – виставляється за ґрунтовну повну відповідь, але вона містить певні неточності та є недостатньо самостійною в обґрунтуванні висновків, матеріал недостатньо структурований, допущені стилістичні і граматичні помилки;
- 6 балів** – виставляється за умови розкриття завдання, але неповну, неточну відповідь, за продемонстрований недостатній рівень (або відсутність) логічності, обґрунтованості, самостійності, творчого підходу у вирішенні проблеми;

- 5 балів** – виставляється за умови розкриття завдання, але неповну, неточну відповідь, за продемонстрований низький рівень (або відсутність) логічності, обґрунтованості, самостійності, творчого підходу у вирішенні проблеми; за низький рівень умінь виокремлювати основну і додаткову інформацію; допущені фактичні, граматичні і стилістичні помилки;
- 4 балів** – виставляється за допущення грубих помилок, за поверховість, фрагментарність відповіді, несамотійність висновків;
- 3 бали і менше** – виставляється за елементарну відповідь, що містить велику кількість фактичних, граматичних, стилістичних помилок.
- 0 балів** – виставляється за відсутності відповіді або за відповідь, що не відповідає змісту завдання, або за несамотійно виконане завдання (списане).

Після закінчення вивчення модуля виводиться середнє значення оцінок, отриманих студентом за виконання самостійних письмових завдань з кожної теми модуля.

Якщо студент не виконав завдання позааудиторної самостійної роботи, йому виставляється **0 балів** за це завдання.

9. Програма навчальної дисципліни. Тематичний план занять

№ п/п	Назва теми	Кількість годин				
		Денна форма здобуття освіти				
		Разом	зокрема			
			лекції	семінарсько-практичні заняття	модульна контрольна робота	самостійна робота
Організаційний модуль 1. Педагогіка і психологія вищої школи						
1.	Предмет і завдання педагогіки і психології вищої освіти. Функції, структура вищої освіти в Україні	11	1	2		8
2.	Історія розвитку вищої освіти і вищої школи	10,5	0,5	2		8
3.	Методологія педагогіки вищої освіти	8,5	0,5	2		6
4.	Дидактика вищої школи. Освітній процес. Психолого-дидактичні основи процесу навчання. Зміст освіти	12	2	2		8

ЧАСТИНА II. ДОДАТКИ

5.	Форми організації, методи навчання у вищій освіті	12	2	4		6
6.	Система діагностики знань і умінь студентів у вищій освіті	10	2	2		6
7.	Психолого-педагогічні особливості виховної роботи у вищій школі	9	1	2		6
8.	Психолого-педагогічні основи формування професійної компетентності викладача закладу вищої освіти	9	1	2		6
	<i>Модульна контрольна робота № 1</i>	8		2		6
	Разом	90	10	20		60

10. Рекомендовані джерела (зокрема й інтернет-ресурси).

Нормативні документи в галузі освіти

1. Закон України «Про освіту». (2017).
www.golos.com.ua/article/294010
2. Закон України «Про вищу освіту». (2014).
zakon.rada.gov.ua/go/1556-18
3. Конституція України (1997). (статті 23, 52, 53). Преса України.
4. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді. (2009).
http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/47154/
5. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні (2004).
Освіта України. 3 грудня. С. 6 – 10.
6. Національна рамка кваліфікацій. *Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341 (в редакції постанови Кабінету Міністрів України від 25 червня 2020 р. № 519)*.
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text>
7. *Національна стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки*.
<http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf> з
8. Професійний стандарт на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти». *Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства від 23.03.2021 р. № 610*.
https://ru.osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/81949/
9. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 035 «Філологія» галузі знань 03 «Гуманітарні науки» для другого (магістерського) рівня вищої освіти). *Наказ Міністерства освіти і науки України від 20.06.2019 р. № 871*.
<https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/06/25/035-filologiya-magistr.pdf>

Праці класиків педагогіки

1. Костюк, Г. С. (1989). Про роль спадковості, середовища і виховання в психічному розвитку дитини. Розвиток і виховання. *Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості*. С. 98 – 184.
2. Макаренко, А. С. (1990). *Методика виховної роботи*. Рад. школа.
3. Сухомлинський, В. О. (1977). Народження громадянина. *Вибр. твори в 5-и т. Т. 3*. Рад. школа.
4. Ушинський, К. Д. (1983). Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології (Передмова). *Вибр. педагогічні твори в 2-х т. Т. 1*. Рад. школа. С. 192 – 221.
5. Ушинський, К. Д. (1983). Про народність у громадському вихованні (розділи 1, 8). *Вибр. пед. твори в 2-х т. Т. 1*. Рад. школа. С. 34 – 56.

Підручники, посібники, монографії

1. Алексюк, А. М. (1998). *Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія: підручник для студ., асп. та мол. викл. вузів*. Либідь.
2. Виноградова, В. Є., & Юрченко, В. І. (2020). *Психологія вищої школи: Практикум: навч. посіб.* Ліра-К.
3. Вітвицька, С. С. (2011). *Основи педагогіки вищої школи: підруч. за модульно-рейтинговою системою навч. для студ. магістратури*. (2-е вид.). Центр учбової літератури.
4. Головенкін, В. П. (2019). *Педагогіка вищої школи*. (2-е вид., переробл. і доповн.). КПП імені Ігоря Сікорського.
5. Доброскок, І. І., Коцур, В. П., Нікітчина С. О. & ін. (2019). *Інноваційні педагогічні технології: теорія і практика використання у вищій школі* : монографія. Переяслав-Хмельницький.
6. Дубасенюк, О. А. (2016). *Методологія та методи науково-методичного дослідження: навчально-методичний посібник*. Полісся.
7. Дурманенко, О. (2018). Виховна робота у ВНЗ як чинник формування особистості майбутнього фахівця. *Педагогічні науки*.
<https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/11476/6.pdf>
8. Зеленов, Є. А., & Стьопіна, О. А. (2010). *Виховання студентської молоді в умовах глобалізації* : монографія. Вид-во СНУ ім. В. Даля.
9. Кайдалова, Л. Г., Щокіна, Н. Б., & Вахрушева, Т. Ю. (2009). *Педагогічна майстерність викладача: навч. посібник*. Вид-во НФаУ.
10. Кудіна, В. В., Соловей, Є. С. & Спіцин, Є. С. (2009). *Педагогіка вищої школи*. (3-є вид., допов. і переробл.). Ленвіт.
11. Кудіна, В. В., Соловей, М. І. (2022). *Педагогіка і психологія вищої школи. Силабус навчальної дисципліни: навч.-метод. посіб.* Вид. центр КНЛУ.
12. Левківський, К. (2019). Вища освіта в Україні у роки незалежності. *Вища школа, 11*, 7–38.
13. Левківський, М., & Пащенко, Д. (2021). *Історія педагогіки*. Центр учбової літератури.
14. Левченко, Т. І. (2017). *Концептуальна парадигма розвитку вищої освіти* : монографія. Нова книга.
15. Ортинський, В. Л. (2019). *Педагогіка вищої школи*. Центр навчальної літератури.

16. Прищак, М. Д., & Залюбівська, О. Б. (2019). *Педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі: курс лекцій*. ВНТУ.
17. Соловей, М. І., & Демчук, В. С. (2016). *Виховна діяльність в університеті: навчальний посібник*. Вид. центр КНЛУ.
18. Соловей, М. І., Спіцин, Є. С., & Кудіна В. В. (2009). *Методологія та технологія науково-педагогічних досліджень: посіб. для студ. вищих навч. закладів*. (Вид. 2-ге, переробл. і доп.). Ленвіт.
19. Туркот, Т. І. (2018). *Психологія і педагогіка вищої школи*. Гельветика.
19. Холковська, І. Л., Волошина, О. В., & Губіна С. І. (2019). *Основи педагогічної майстерності*. Твори.
20. Шапран, О. І., & Новак, О. М. (2018). *Педагогіка вищої школи : навч.-метод. посіб.* Домбровська Я. М.

Зарубіжна педагогіка

1. *Вища освіта: Болонський процес: навч. пос. для студ. вищ. навч. закл.* (М. Ф. Дмитриченко та ін.).(2006).
2. Галус, О. М., & Шапошнікова, Л. М. (2006). *Порівняльна педагогіка: навч. посіб. Вища школа*.
3. Джуринський, А. Н. (2017). *Порівняльна педагогіка: підручник онлайн*. https://stud.com.ua/72549/pedagogika/porivnyalna_pedagogika
4. Матвієнко, О. В. (2005). *Стратегії розвитку середньої освіти у країнах Європейського Союзу*. Ленвіт.
5. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес (2004). *Освіта України*. 10 серпня.
6. *Порівняльна педагогіка: методологічні орієнтири українських компаративістів: хрестоматія / авт. колектив.* (2015). Педагогічна думка. http://lib.iita.gov.ua/714839/1/maket_2.pdf
7. Сбруєва, А. А. (2021). *Порівняльна педагогіка вищої школи: національний, європейський та глобальний контексти* навч. посіб. СумДПУ імені А. С. Макаренка.
8. Чепіль, М. (2010). *Порівняльна педагогіка*. Дрогобич.
9. Albero, V. (2014). La pédagogie à l'université entre numérisation et massification. Apports et risques d'une mutation. In G. Lameul & C. Loisy (Eds.), *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique. Questionnement et éclairage de la recherche* (pp. 27–53). Brussels, Belgium: De Boeck.
10. Diallo, I., & Maizonniaux, C. (2016). Policies and pedagogies for students of diverse backgrounds. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 11(3), 201–210. <https://doi.org/10.1080/22040552.2016.1279526>
11. Jelena, Cingel Bodinet. (2016). Pedagogies of the futures: Shifting the educational paradigms. *European Journal of Futures Research volume 4, Article number: 21*.

Інформаційні ресурси

1. *Глобальні тенденції і проблеми розвитку освіти: наслідки для України: аналітична записка*. Національний інститут стратегічних досліджень при Президентові України.
URL: <http://www.niss.gov.ua/articles/1537/>.
2. *Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В. О. Сухомлинського НАПН України*.
URL: <http://www.library.edu-ua.net/id/485/>–
3. *Електронна бібліотека праць класиків педагогіки*.
URL : http://www.klex.ru/books/age_psychology/diary.rar–
4. *Електронний навчально-методичний посібник з історії педагогіки*.
URL : http://www.rsu.edu.ru/files/e-learning/Shetinina_History
5. Зайченко І. В. (2010). *Історія зарубіжної педагогіки*. Видавничий Дім «Слово». 624 с.
URL : http://megalib.com.ua/book/9_Istoriya_Hedagogiki_Kniga_1_Istoriya_zarybijnoi_pedagogiki.html
6. *Козацька І. В. (2010). Історія зародження вищої освіти в Україні*. Е-журнал «Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку», 3.
URL : <file:///C:/Users/valeria/AppData/Local/Temp/Low/XPOK3RMM.htm>
7. *Педагогічний словник*.
URL : <http://enc-dic.com/pedagogics>
8. *Педагогіка і психологія вищої школи для студентів-магістрантів. Силабус навчальної дисципліни / уклад. : Соловей М. І., Кудіна В. В. Видав. центр КНЛУ, 2022. 62 с. (репозитарій бібліотеки КНЛУ)*.
URL : library.knlu.edu.ua/Репозитарій/
9. *Портал сучасних педагогічних ресурсів*.
URL:<http://www.intellect-invest.org.ua>

12. Інструменти, обладнання та програмне забезпечення, використання якого передбачає навчальна дисципліна

Стаціонарний комп'ютер для Power-Point-презентацій або ноутбук.
Інтерактивна дошка.

МЕТОДИКА ДІАГНОСТИКИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ КОЛЕКТИВУ

Методика, що пропонується, дозволить визначити рівень розвитку академічної групи і дати загальну оцінку психологічного клімату, а також виявити ті чинники його формування, які можуть бути використані для відповідної корекції.

Із запропонованого переліку відповідей з кожного питання оберіть ті, які відповідають Вашій точці зору, і поставте біля такої відповіді знак “+”.

1. Чи подобається Вам ЗВО, в якому Ви навчаєтеся?

- а) дуже подобається;
- б) мабуть, подобається;
- в) мені байдуже;
- г) мабуть, не подобається;
- д) дуже не подобається.

2. Чи хотіли б Ви перейти в іншу академічну групу, інший ЗВО?

- а) так;
- б) ні;
- в) не знаю.

3. Оцініть за п'ятибальною шкалою ступінь розвитку перерахованих нижче якостей у Вашого керівника (куратора групи, декана) (5 балів, якщо якість розвинена дуже сильно, 1 – зовсім не виявляється).

- а) працелюбність;
- б) суспільна активність;
- в) професійні знання;
- г) турбота про людей;
- д) вимогливість;
- е) чуйність;
- ж) комунікабельність;
- з) здатність розбиратися в людях;
- і) справедливість;
- к) доброзичливість.

4. Хто з членів Вашої групи/колективу користується найбільшою повагою? Назвіть одне або два прізвища.

5. Уявімо, що з якихось причин Ви тимчасово не навчаєтеся, чи хотіли б Ви повернутися у свій колектив?

- а) так;
- б) ні;
- в) не знаю.

6. Зазначте, з якими з наведених нижче тверджень Ви найбільше згодні.

- а) більшість членів Вашого колективу – гарні, симпатичні люди;
- б) у нашому колективі є різні люди;
- в) більшість членів нашого колективу – люди малоприємні.

7. Чи вважаєте Ви, що було б добре, якби члени Вашого колективу жили недалеко один від одного?

- а) ні, звичайно;
- б) скоріше ні, ніж так;
- в) не знаю, не замислювався над цим;
- г) скоріше так, ніж ні;
- д) так, звичайно.

8. Оберіть варіант для оцінки свого колективу (цифра “1” характеризує колектив, який Вам дуже подобається, а “9” – не подобається зовсім).

- а) 1;
- б) 2;
- в) 3;
- г) 4;
- д) 5;
- е) 6;
- ж) 7;
- з) 8;
- і) 9.

9. а) Як Вам здається, чи могли б Ви дати повну характеристику ділових якостей більшості членів Вашого колективу?

- так;
- мабуть, так;
- не знаю;
- мабуть, ні;
- ні.

б) Як Вам здається, чи могли б Ви дати повну характеристику особистісних якостей більшості членів Вашого колективу?

- так;
- мабуть, так;
- не знаю;
- мабуть, ні;
- ні.

10. Якби у Вас виникла можливість відпочити разом з членами Вашого колективу, то як би Ви до цього поставилися?

- а) це мене влаштувало б;
- б) не знаю;
- в) це мене зовсім не влаштувало б.

11. Чи могли б Ви з достатньою впевненістю сказати про більшість членів Вашого колективу, з ким вони залюбки спілкуються з ділових/навчальних питань?

- а) ні;
- б) не можу сказати;
- в) так.

12. Оцініть атмосферу Вашого колективу, обравши одне значення (цифра “1” відповідає нездоровій, нетовариській атмосфері, а “9” – атмосфері взаєморозуміння і взаємної поваги).

- а) 1;
- б) 2;
- в) 3;
- г) 4;

д) 5;

е) 6;

ж) 7;

з) 8;

і) 9.

13. Якби Ви з якоїсь причини пішли з колективу, чи прагнули б Ви зустрічей?

а) так, звичайно;

б) скоріше так, ніж ні;

в) важко відповісти;

г) скоріше ні, ніж так;

д) ні, звичайно.

14. Зазначте, в якій мірі Ви задоволені:

а) станом матеріально-технічної бази навчання:

- повністю задоволений;

- мабуть, задоволений;

- важко сказати;

- мабуть, незадоволений;

- повністю незадоволений;

б) навчальним навантаженням:

- повністю задоволений;

- мабуть, задоволений;

- важко сказати;

- мабуть, незадоволений;

- повністю незадоволений;

в) розміром стипендії:

- повністю задоволений;

- мабуть, задоволений;

- важко сказати;

- мабуть, незадоволений;

- повністю незадоволений;

г) відносинами з викладачами і керівниками:

- повністю задоволений;

- мабуть, задоволений;

- важко сказати;

- мабуть, незадоволений;

- повністю незадоволений;

д) можливістью займатися науковою роботою і отримувати додаткові спеціалізації:

- повністю задоволений;

- мабуть, задоволений;

- важко сказати;

- мабуть, незадоволений;

- повністю незадоволений;

е) розмаїттям і складністю навчальної роботи:

- повністю задоволений;

- мабуть, задоволений;

- важко сказати;

- мабуть, незадоволений;

- повністю незадоволений;

ж) підготовкою щодо отримання спеціальності:

- повністю задоволений;
- мабуть, задоволений;
- важко сказати;
- мабуть, незадоволений;
- повністю незадоволений;

15. Наскільки добре, на Ваш погляд, організоване навчання?

- а) дуже добре;
- б) взагалі непогано, хоча є можливості для покращення;
- в) важко сказати;
- г) підготовка організована незадовільно;
- д) дуже погано.

16. Чи можете Ви визначити, від кого в більшій мірі залежить успішність Вашої підготовки зі спеціальності?

- а) так (у цьому випадку назвіть ці особи);
- б) важко сказати;
- в) мабуть, ні;
- г) ні.

17. Ваша статъ:

- а) ч;
- б) ж.

18. Вік.

19. Термін навчання.

20. Ваша спеціальність.

21. Ваш сімейний стан.

Обробка результатів. На підставі відповідей можна дати коротку характеристику колективу студентської групи, в якій зазначається чисельність, статевий і віковий склад, спеціальність, сімейний стан, стипендія.

Питання 6-19 спрямовані на вияв особливостей міжособистісних відносин з урахуванням емоційного, когнітивного і діяльнісного компонентів. Кожен з компонентів тестується трьома запитаннями: емоційний – 6, 8, 12; когнітивний – 9а, 9б, 11; діяльнісний – 7, 10, 13. Відповідь на кожне із запитань оцінюється як +1, 0 або -1. Для цілісної характеристики окремого компонента відповіді на запитання узагальнюються: *позитивна оцінка* відповідає збігу + + +; + + 0; + + -; *негативна* - - -; - - +; - - 0; *невизначена (суперечлива)* – 0 0 0; 0 0 -; 0 0 +.

Для кожного компонента в групі підраховується середня оцінка

$$E = \frac{(+)-(-)}{n}$$

де (+) – кількість позитивних відповідей;

(-) – кількість негативних відповідей;

n – кількість учасників опитування.

Середні оцінки можуть бути розміщені в інтервалі від -1 до +1;

негативні – від -1 до -0,33;

суперечливі – від -0,33 до +0,33;

від +0,33 до +1 – *позитивні оцінки*.

ТЕСТ “СПРИЙНЯТТЯ ІНДИВІДОМ ГРУПИ”

Сприйняття індивідом групи є фоном, на якому відбувається міжособистісне сприйняття. Методика, що пропонується, дозволяє виявити три можливі “типи” сприйняття індивідом групи, де в якості показника типу сприйняття виступає роль групи в діяльності індивіда.

Перший “тип” сприйняття індивідом групи називають “індивідуалістичним” (І): коли індивід ставиться нейтрально до групи, ухиляючись від спільних форм діяльності і обмежуючи контакти у спілкуванні. Другий тип сприйняття індивідом групи називають “прагматичним” (П): коли індивід оцінює групу з точки зору корисності і надає перевагу контактам тільки з найкомпетентнішими джерелами інформації, здатними надати допомогу. Третій тип сприйняття індивідом групи називають “колективістським” (К): індивід сприймає групу як самостійну цінність, але разом з тим спостерігається зацікавленість в успіхах кожного члена групи і намагання зробити свій внесок у життєдіяльність групи.

У кожному пункті пропонується обрати тільки одну альтернативу, що найбільш точно відповідає Вашій точці зору.

1. Найкращими партнерами в групі я вважаю тих, хто:
 - а) знають більше за мене;
 - б) усі питання намагаються вирішувати спільними зусиллями;
 - в) не відволікають увагу викладача під час занять.
2. Найкращими викладачами є ті, які:
 - а) мають індивідуальний підхід до студентів;
 - б) створюють умови для допомоги з боку інших;
 - в) створюють атмосферу пошуку і колективного обговорення проблем.
3. Я радий, якщо мої друзі:
 - а) знають більше, ніж я, і можуть мені допомогти;
 - б) уміють самостійно, не заважаючи один одному, домагатися успіхів;
 - в) допомагають іншим в разі потреби.
4. Найбільше мені подобається, коли в групі:
 - а) немає потреби нікому допомагати і є в кого повчитися;
 - б) кожен сам по собі унікальний і не втручається у справи інших;
 - в) решта гірше підготовлені, ніж я.
5. Мені здається, що я здатний на більше, коли:
 - а) я впевнений, що отримаю допомогу і підтримку з боку інших;
 - б) впевнений, що мої зусилля заохотять і відзначать;
 - в) надається можливість виявити себе в корисній, важливій справі.
6. Мені подобається група, в якій:
 - а) кожен зацікавлений у покращенні результатів усіх;
 - б) кожен займається своєю справою і не заважає іншим;
 - в) кожен може відгукнутися на допомогу і пораду, якщо в цьому є необхідність.
7. Я не задоволений викладачами, які:
 - а) створюють дух суперництва;
 - б) не захоплюються своєю наукою;
 - в) створюють умови напруги і жорсткого контролю.

8. Я найбільше задоволений життям, якщо:
- а) займаюсь науковою роботою або дізнаюсь про щось нове;
 - б) спілкуюсь і відпочиваю;
 - в) потрібний і корисний комусь.
9. Основна роль закладу освіти має полягати:
- а) у вихованні громадянина і гармонійно розвиненої особистості;
 - б) у підготовці людини до самостійного життя і діяльності;
 - в) у підготовці до спілкування і спільної діяльності людини.
10. Якщо в групі виникає проблема, то я:
- а) вважаю за краще не втручатися;
 - б) вважаю за краще сам в усьому розібратися, не покладаючись на інших;
 - в) намагаюсь зробити власний внесок у загальне вирішення проблеми.
11. Я б краще навчався, якби викладачі:
- а) підходили до мене індивідуально;
 - б) створювали умови для надання допомоги;
 - в) створювати умови для успіху, умови свободи вибору.
12. Я почуваю себе погано, коли:
- а) не досягаю успіху у справі;
 - б) відчуваю, що не потрібний людині, яку поважаю і люблю;
 - в) у важку хвилину мені не допомагають ті, на кого покладав найбільші надії.
13. Найбільше я ціную:
- а) успіх, в якому є частка моїх друзів або рідних;
 - б) загальний спільний успіх близьких і дорогих мені людей, в якому є й моя заслуга;
 - в) свій власний особистий успіх.
14. Надаю перевагу роботі:
- а) разом з товаришами;
 - б) самостійній;
 - в) з кращими в цій галузі викладачами і фахівцями.

Обробка результатів. Кожній обраній відповіді надається один бал. Бали, набрані по всіх пунктах опитувальника, сумуються для кожного типу сприйняття окремо з урахуванням запропонованого ключа. Результат записується у вигляді формули $\Pi + \text{л} \Pi + \text{м} \text{К}$, де Π , л , м – кількість набраних балів відповідно до індивідуалістичного типу сприйняття, “прагматичного” і “колективістського”.

**Ключ для обробки результатів методики
“Тип сприйняття індивідом групи”**

«І»	«П»	«К»		«І»	«П»	«К»
1 в	1 б	1 а		8 а	8 в	8 б
2 а	2 в	2 б		9 б	9 а	9 в
3 б	3 в	3 а		10 б	10 в	10 а
4 б	4 а	4 в		11 а	11 в	11 б
5 б	5 в	5 а		12 а	12 б	12 в
6 б	6 а	6 в		13 в	13 б	13 а
7 б	7 а	7 в		14 б	14 а	14 в

Підписано до друку 01.12.2025 р. Формат 60×84 1/8
Папір друк. № 1 Спосіб друку офсетний. Обл.-вид. арк. 20,81
Умовн. друк. арк. 20,92. Умовн. фарбо-відб. 20,92
Наклад 100. Зам. № 25-043

Видавничий центр КНЛУ
Свідоцтво: серія ДК 1596 від 08.12.2003 р.

Віддруковано: ТОВ "Видавництво Ліра-К"
Свідоцтво № 3981, серія ДК.
03142, м. Київ, вул. Степана Чобану, 24 тел.: (050) 462-95-48; (067) 820-84-77
Сайт: lira-k.com.ua, редакція: zv_lira@ukr.net